

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
DOUTORADO EM HISTÓRIA SOCIAL DAS RELAÇÕES POLÍTICAS

DIRCE NAZARÉ DE ANDRADE FERREIRA

**PODER E RELAÇÕES POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO: O
MÉTODO LANCASTER NO ENSINO PÚBLICO DO
ESPÍRITO SANTO (1827 A 1871)**

**VITÓRIA
2015**

DIRCE NAZARÉ DE ANDRADE FERREIRA

**PODER E RELAÇÕES POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO: O
MÉTODO LANCASTER NO ENSINO PÚBLICO DO
ESPÍRITO SANTO (1827 A 1871)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em História, na área de concentração História Social das Relações Políticas.

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Ferreira, Dirce Nazaré de Andrade, 1965

F383 p Poder e relações políticas na educação: o método
lancasteriano no ensino público do espírito santo (1827 a 1860)
Dirce Nazaré de Andrade Ferreira. – 2015.
287 fls.

Orientadora: Cleonara Maria Schwartz.

Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal, Centro de Ciencias
Humanas e Naturais.

1 – Educação – Espírito Santo (Estado) – História. 2. Sistema Monitorial de
Educação – Espírito Santo (Estado). I. Schwartz, Cleonara Maria. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 93/99

DIRCE NAZARÉ DE ANDRADE FERREIRA

**PODER E RELAÇÕES POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO: O
MÉTODO LANCASTER NO ENSINO PÚBLICO DO
ESPÍRITO SANTO (1827 A 1871)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em História, na área de concentração História Social das Relações Políticas.

Aprovada emde.....de 2015

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade de Vila Velha

Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Dulcineia Campos
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

- Aos meus amores Erich (filho) e Odemir (esposo), Professora Lourdes (mãe) pelo apoio carinhoso nessa caminhada.
- Aos manos Denise, Daise, Deise, Nile, Arnaldo e Ari, meus anjos na terra.
- À professora Doutora Cleonara Maria Schwartz, pela confiança, segurança e autonomia concedidas na orientação deste trabalho.
- Ao Professor Doutor Sebastião Pimentel de Oliveira, pelo apoio e dedicação incomum ao curso de doutorado e aos alunos.
- Aos professores do PPGHIS, em especial Adriana Campos, Juçara Leite, Júlio Bentivoglio e Antonio Carlos Amador Gil, pela contribuição ao trabalho.
- À Ivana Lorenzoni pela empenho e atenção com os quais conduziu as funções administrativas que deram suporte ao doutorado.
- Aos servidores do Arquivo Público do Espírito Santo, pela atenção desmesurada a mim, na coleta e seleção das fontes...Obrigada pela paciência quanto aos meus pedidos para revisitar arquivos muitas vezes. E ter que ler e reler materiais quase inacessíveis.
- Aos servidores da biblioteca da UFES, nas coleções especiais, pela dedicação e atenção em permitir a pesquisa indiciária, aquela que vai nas reminiscências das fontes, nas capilaridades dos detalhes. Lá, onde muitas vezes está a jóia mais rara.
- Aos queridos Cláudio Márcio, Karulliny Viana, Helvécio, Iramar Miranda e Layli Rosado, grupo de doutorandos que concedeu na universidade meu suporte afetivo, estrutural, psicológico, costurando as fendas e sulcos que a academia abre na alma, cosendo os rasgos que o estudo às vezes abre no peito, mas sobretudo, deixando aberta a enorme vereda de conhecimento alargada na mente.

A meus pais,
Arimilton (*in memorian*) e
Lourdes.
Por me ensinarem
demasiadamente a gostar de
ler...
Dedico esse trabalho, com
carinho e gratidão por tudo!

RESUMO

Trata o presente de uma pesquisa histórica que abordou o Método Lancasteriano na educação pública do século XIX na Província do Espírito Santo. Analisa a escolarização entre 1827 a 1871 para verificar a presença do Método Lancasteriano e suas estratégias. Usa o método indiciário como suporte à pesquisa. Aborda a técnica disciplinar contida no trabalho de Joseph Lancaster a partir de suas obras, fontes originais do século XIX, disponibilizadas pelo *British School Museum* de *Hitchin* em Londres. Descreve as estruturas e materiais pedagógicos descritos por Lancaster para ampliar o ensino e dinamizar a escolarização no oitocentos. Tem como objetivos investigar o poder e as relações políticas que se inseriram na educação pelo Método Lancasteriano, analisar políticas e práticas pedagógicas desenvolvidas na educação e discutir as relações de poder contidas no discurso oficial dos agentes responsáveis pela educação na Província do Espírito Santo. Descreve o Método Lancasteriano as estruturas e materiais pedagógicos tais como: as salas de aula, as caixas de areia, as tábuas de ardósia, os comandos lancasterianos, as punições e recompensas. Demonstra que a racionalidade do Método foi inserida no Brasil pós-independente para formar um sistema de educação amparado pelo Estado monárquico e a igreja católica. Descreve a Lei Januário da Cunha Barbosa e a Reforma Couto Ferraz como medidas legislativas que formalizaram o Método Lancasteriano no Brasil como uma estratégia para disciplinar, pregar a civilidade ordeira, o amor à pátria e a devoção religiosa. Descreve a educação na Província do Espírito Santo de 1827 a 1871 através dos discursos dos Presidentes da Província, demonstrando a aderência ao Método Lancasteriano. Discute o Espírito Santo e os aspectos políticos que deram perspectivas à educação para se consolidar e disciplinar o povo. Descreve as fontes primárias contidas no Arquivo Público e demonstra o Método Lancasteriano nos Jornais do século XIX, e no Regimento das Escolas de Primeiras Letras de 1871. Em visita técnica, faz uma comparação *in loco* entre as fontes primárias lancasterianas do Espírito Santo e as fontes arquivadas no *British School Museum*, de *Hitchin*, no Reino Unido, demonstrando que há semelhanças e diferenças entre o Método Lanacasterino nos dois lócus e que as estratégias políticas estavam inseridas na educação como forma de exercício de poder.

Palavras Chaves: História da Educação – Método Lanacasteriano – Espírito Santo.

ABSTRACT

This study deals with a historical survey that addressed the Lancasterian Method in nineteenth-century public education in the Province of the Holy Spirit. Analyzes the schooling between 1827 to 1871 for the presence of Lancasterian Method and strategies. Addresses the disciplinary techniques contained in the work of Joseph Lancaster from his works, the original sources of the nineteenth century, made available by the British School of Hitchin Museum in London. Describes the structures and pedagogical materials described by Lancaster to extend teaching and boost enrollment in eight. Aims to investigate the power and political relations that were inserted in education by Lancasterian method, analyze policies and pedagogical practices developed in education and discuss the power relations contained in the official discourse of the agents responsible for education in the Province of the Holy Spirit. Describes the method Lancasterian structures and teaching materials such as classrooms, sand boxes, slate boards, the lancasterianos commands, punishments and rewards. Demonstrates that the rationality of the method was inserted in post-independent Brazil to form a system of education supported by the monarchical state and the Catholic church. Describes Gennaro da Cunha Barbosa and Law Reform Couto Ferraz as legislative measures that formalized the method Lancasterian in Brazil as a strategy to discipline, orderly preach civility, love of country and religious devotion. Describes education in the Holy Spirit Province from 1827 to 1871 through the speeches of Presidents of the Province, demonstrating adherence to Lancasterian method. Discusses the Holy Spirit and the politics that gave perspectives on education to strengthen and discipline the people. Describes the primary sources contained in the Public Archives and demonstrates Lancasterian Method in newspapers of the nineteenth century, and in the Rules Schools of First Letters of 1871. In technical visit, makes a comparison between the in situ primary sources lancasterianas the Holy Spirit and sources archived at the British Museum School, Hitchin, UK, demonstrating that there are similarities and differences between the two loci Lanacasterino Method and political strategies were incorporated in education as a way of exercising power.

Key words: Education's History – Lancasterian Method – Espírito Santo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O MÉTODO LANCASTERIANO DE ENSINO: UM MODELO DE	
EDUCAÇÃO EUROPÉIA NO BRASIL	21
1.1 O MÉTODO LANCASTERIANO E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	23
1.2 ESTRUTURAS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO MÉTODO LANCASTERIANO.....	37
1.2.1 As salas de aula no Método Lancasteriano	45
1.2.2. <i>Printing in sand</i> : as caixas de areia ou carteiras com areia	51
1.2.3 <i>The slates</i> : as tábuas de ardósia.....	53
1.2.4 Vara, sineta e apito: os comandos lancasterianos.....	58
1.2.5 Materiais de punições no ensino mútuo.....	60
1.2.6 Materiais de prêmios e recompensas no Método Lancasteriano	71
1.3 OS AGENTES DO MÉTODO MONITORIAL OU LANCASTERIANO	78
2 PODER E RELAÇÕES POLÍTICAS: A EDUCAÇÃO LANCASTERIANA NO	
BRASIL	86
2.1 A INDEPENDENCIA DO BRASIL: A FORMAÇÃO DO ESTADO E O SISTEMA DE EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO	94
2.1.1 O Método Lancasteriano no Brasil: antecedentes da oficialização.....	106
2.1.2 A lei Januário da Cunha Barbosa: oficialização do Método Lancasteriano no Brasil	117
2.1.3 O Ato Adicional de 1834 e a descentralização política.....	130
2.2 O PACTO CONSERVADOR DA EDUCAÇÃO LANCASTERIANA PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL	133
2.2.1 A formação educacional religiosa	141
2.2.2 A pedagogia da moralidade	145
3 PODER E POLÍTICA: O ESPÍRITO SANTO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS	
DO SÉCULO XIX (1827-1871)	153
3.1 PRINCIPAIS ASPECTOS POLÍTICOS	155
3.1.1 Os reflexos políticos antes e após a independência do Brasil no Espírito Santo	157
3.1.2 A criação da Assembleia Provincial e os partidos políticos no Espírito Santo	171
3.2 PRINCIPAIS ASPECTOS EDUCACIONAIS	176
3.2.1 Educação neocolonial do século XIX: a modernização e criação do sistema de ensino.....	181
3.2.2 Moralidade no Ensino: Adoção do Método Lancasteriano no Espírito Santo	187
3.2.3 O Método Lancasteriano na Reforma Couto Ferraz	201
4 PODER E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS FONTES PRIMÁRIAS E OS INDÍCIOS DO MÉTODO LANCASTERIANO NO	
ESPÍRITO SANTO	209

4.1 O MÉTODO LANCASTERIANO NOS RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DA PROVÍNCIA ESPÍRITO SANTO.....	210
4.2 O MÉTODO LANCASTERIANO NOS JORNAIS DO SÉCULO XIX DO ESPÍRITO SANTO	217
4.2.1 O jornal Correio da Victoria (1849)	218
4.2.2 Jornal A Regeneração (1853).....	222
4.3 O MÉTODO LANCASTERIANO NO FUNDO DE EDUCAÇÃO.....	225
4.3.1 O Livro de Ofícios dirigidos à presidência pela inspetoria da instrução pública (1862 - 1863)	225
4.3.2 O livro de termos de exames do Colegio do Espírito Santo (1868 - 1871)	227
4.3.3 Regimento Interno das Aulas Públicas da Província do Espírito Santo em 1871: estratégias e estruturas de ensino	230
4.4 O MÉTODO DE ENSINO LANCASTERIANO: UMA COMPARAÇÃO ENTRE A SALA MONITORAL DO “THE BRITISH SCHOOL MUSEUM” DE HITCHIN, NA INGLATERRA, E O REGIMENTO INTERNO DAS AULAS PÚBLICAS DAS PRIMEIRAS LETRAS DA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO EM 1871	248
4.4.1 <i>The British School Museum</i>: a memória lúdica da educação inglesa....	250
4.4.1.1 A sala monitorial e os instrumentos pedagógicos de Joseph Lancaster no <i>British School Museum</i>	254
4.4.1.2 O método de ensino lancasteriano no Regimento Interno das Escolas de Primeiras Letras do Espírito Santo de 1871 e a sala Monitorial do <i>British School Museum</i>, na Inglaterra: um alinhamento pedagógico em sintonia....	256
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	267
6 REFERÊNCIAS	279

INTRODUÇÃO

A periodização da educação brasileira no Império é considerada pelos pesquisadores da História da Educação como: educação no primeiro reinado (1822 a 1831), educação na regência (1831 a 1840), e educação no segundo reinado (1840 a 1889). Dermeval Saviani¹ traça outra tipologia diferenciada e diz que nem sempre o elemento cronológico coincide com os fatos históricos. Neste aspecto denomina de “breve século XIX” (grifos nossos) o período compreendido entre 1827 a 1890, que se inicia com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, indo até 1890 com a implantação dos grupos escolares, e ainda considera que o século XIX e suas medidas educacionais representam um legado que se transferiu para o século XX.

Embora a educação brasileira apresentasse traços comuns naquela época, em cada província ela demonstrou idiossincrasias socioculturais e políticas. Portanto há na história da educação do Espírito Santo do “breve século XIX” singularidades e uma riqueza de fontes para produção de importantes pesquisas sobre temas pouco explorados. O Método Lancasteriano é um exemplo desse *gap*, na história da educação capixaba.

Sendo assim, esta pesquisa investigou as relações políticas de poder inscritas na educação pública do Espírito Santo no período imperial pelas vias do Método Lancasteriano e suas implicações na sociedade, no florescer do século XIX. Como forma de explicar a terminologia, esclarecemos que o Método Lancasteriano, é também chamado “Método Mútuo” (MANACORDA, 1992), “Ensino Mútuo” (FARIA FILHO, 2011) ou “Método Monitorial” (BASTOS, 1999) ou ainda, “Método Simultâneo” (CHIZOTTI, 2005). Essas denominações são traduções da nomenclatura *monitorial system* dada pelo próprio autor do Método, o docente inglês Joseph Lancaster. Neste trabalho optamos pela denominação Método Lancasteriano, embora não raro, as outras denominações também sejam usadas ao longo dos capítulos.

O recorte temporal estudado destaca uma parte do século XIX (1827 a 1871) para evidenciar a educação no Brasil pós-independente, com foco na província do Espírito Santo. A opção por essa delimitação é porque nas primeiras décadas daquela centúria houve convergência de esforços para organizar a educação do Brasil, como nascente Estado, iniciando a formalização do Método Lancasteriano com a Lei de 15 de

¹ Saviani, Dermeval descreve a história da educação, ressaltando que é importante estudar as políticas de educação século XIX, pois elas se transferem para o século XX, como um legado instrucional.

outubro de 1827. A partir desta data o Método Lancasteriano se inscreveu na história da educação no Espírito Santo, certas vezes com maior vigor, certas vezes com declínio, mas foi em 1848 com a promulgação dos Regulamentos das Escolas de Primeiras Letras da Província do Espírito Santo que o Método Lancasteriano se mostra mais incisivo. Em 1871 o “Regimento Interno das Aulas Públicas de Primeiras Letras do Espírito Santo”, escrito pela Directoria da Instrução Pública é uma peça fiel do Método Lancasteriano inglês no Espírito Santo do século XIX.

Àquela época havia necessidade de criação do sistema de educação no Brasil, em especial a instrução primária. Coutinho (1993) destaca na construção do Estado no século XIX a aproximação inglesa tanto nos aspectos políticos quanto educacionais, pois quando a Família Real chegou ao Brasil em 1808 foi protegida pela Marinha Britânica para fazer a travessia do Oceano Atlântico, dessa cooperação foram feitas algumas alianças tais como a abertura dos portos brasileiros às nações amigas, o tratado comercial de 1810² e no aspecto cultural, a educação foi influenciada pelo Método de Ensino Mútuo ou Lancasteriano, na perspectiva de ampliação do ensino.

Essa ansiedade pela difusão da escola está alinhada com o século XIX na Europa, e se irradiou para o Brasil, eis que aquele momento foi o tempo da modernidade liberal, marcada pelo critério absoluto da lei, pelo *laissez-faire* econômico e pela educação racional assinalada pelo liberalismo.

No período imperial brasileiro se observou alternância de poder entre grupos políticos liberais e conservadores.³ Ao adotar a monarquia como regime político, o Brasil referendou o ideário conservador,⁴ então necessitava fortalecer o Estado monárquico pela institucionalização de sistemas tradicionais e ordeiros, dentre elas a educação. Hilsdorf (2001, p.73) explica que “[...] por toda parte a opinião foi solidária a esse sistema [o método Lancaster], vendo nele a mais fiel imagem de uma monarquia constitucional”.

Assim a Lei Geral de 1827 que determinou o Método Lancaster no ensino brasileiro foi um amálgama de interesses, sobretudo conservadores, pois atendeu os ideais iluministas de mudança intelectualizada, supriu os anseios das classes

² Pelo tratado de 1810 a Inglaterra obteve seus artigos comercializados à taxa aduaneira inferior aos demais países. Com esse tratado a Inglaterra praticamente eliminou a concorrência no mercado brasileiro, dominando-o quase por completo.

³ Havia uma luta para decidir os destinos do futuro império brasileiro. Essa batalha fora travada por dois grupos que compunham a elite intelectual e política: o grupo brasiliense e o coimbrão.

⁴ No Brasil do oitocentos foram implantadas políticas do liberalismo: uma monarquia constitucional aliada à igreja, a perspectiva de construção da sociedade onde reinavam homens ilustrados e uma liberdade que não ultrapassasse os direitos alheios e uma igualdade no plano da lei.”

trabalhadoras que poderiam ser alfabetizadas, e por fim deferiu o projeto do Estado para sedimentar a monarquia, visando garantir a coesão nacional. Isto por que, ao observar a capilarização do modelo escolar brasileiro ao longo do século XIX, fica perceptível a adesão do Estado, da igreja e da sociedade civil a esta forma de interferir no curso de vida da sociedade.

O Método Lancasteriano foi a difusão do ideário moderno propagado no país pelas vias da educação, no início do século XIX. O método se inscreveu para ligar o ideário nacionalista pela educação, sedimentando o poder político por via das bases instrucionais. A partir da independência, política e educação começaram a receber contornos racionalizados, uma vez que as estruturas burocráticas iniciam sua implantação⁵ no Brasil.

O movimento fundante do Estado nacional se apoiou na educação como fator político, pois como forma de preconizar unidade cívica, a educação aderente à religiosidade católica, formou com o Estado uma trilogia ou suporte para arrimar a monarquia. Daí que o Método Lancasteriano representava um bálsamo na civilidade, na perspectiva de gerar uma sociedade ordeira. É interessante lembrar Hilsdorf (1999) que, chama a atenção para o método de ensino mútuo denominando-o a educação da massa trabalhadora, que conquistou o homem comum e também o professor. Trata-se, afinal, de um estratégia que conservava a hierarquia, a desigualdade e a diferença na sociedade.

No Espírito Santo a disseminação do ideário racional de disciplina e homogeneização de cultura obtidas através do método Lancaster, foi aplicado nas escolas por soldados, a exemplo do sargento José Joaquim de Almeida Ribeiro, professor da Escola de primeiras Letras em 1824. O Estado se apoiou em previsibilidade e racionalidade obtidas através de um modelo disciplinador que muito se assemelhava à burocracia. Para ilustrar, Saviani (2005, p. 15) descreve que “[...] o método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e distribuição hierarquizadas dos alunos” que lembrava as estruturas escalonadas da organização militar.

Conforme demonstraram as fontes pesquisadas, os aspectos racionalidade e previsibilidade eram características informadoras da Escola de Primeiras Letras, já no início do século XIX. Assim o Estado concedeu perspectivas de acesso educacional ao

⁵ CARVALHO, José Murilo de. *Nação e cidadania no império: novos horizontes*. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2007, p.35. Explica que “a máquina estatal do século XIX usou quatro mecanismos para fortalecer o rei: a burocratização, a monopolização da força, a criação da legitimidade, e a homogeneização das idéias”.

povo selando um pacto burocrático de proteção e fortalecimento do próprio império, pela educação ao mesmo tempo, não laica, burocrática e civilizadora.⁶

Então a história da educação no período de 1827 a 1871 no Espírito Santo representou o cumprimento burocrático das exigências do Iluminismo tendo como sustentáculo o Método Lancasteriano e seus conceitos de poder e relações políticas, pois utilizava lógica e quantificação, assim como hierarquia de alunos em sala de aula, categorização, agilidade de ensinar e baixo custo de operacionalização. No bojo das transformações racionais às quais Coutinho (1993, p.36) denomina “modernização neocolonial” ou descolonização, o Método Lancasteriano representou no Espírito Santo, o *modus* educacional inglês, no início do século XIX, em uma província dantes fechada, isolada e que no início do século XIX tenta se abrir e se expandir, sobretudo se desenvolvendo, pela educação.

O Método Lancasteriano foi criado pelo pastor Joseph Lancaster no século XIX e consistia em expandir a educação popular pela racionalização, como uma estratégia pedagógica formal adaptada da Inglaterra, nos moldes iluministas racionais do século XIX.⁷ Por este método o Brasil intensificou no século XIX o processo de alfabetização e a adoção dos escritos nas escolas. O Método Lancasteriano se aliou a essa demanda do Estado, à medida que ajudou a criar regras e regulamentos escritos, formalizados, pois tanto descrevia o processo de alfabetizar quanto prescrevia comportamentos e sociabilidades nas escolas, gerando uma cultura de organização dos apoios administrativos, tais como: pautas escolares, cadernetas de professores, registros discentes, boletins, e as regras de condutas na escola.

Exemplo disso foi o Regimento das Escolas de Primeiras Letras do Espírito Santo, que revela a roupagem lancasteriana no ensino público. Por este documento se prescreveu rotinas e procedimentos padronizados, repartição de competência, hierarquização, e verticalidade nas relações por hierarquia e disciplina. O Método Lancasteriano representou um amálgama de racionalidade, poder e política, que certas vezes convergem e certas vezes se distanciam. Ademais, o Método Lancasteriano fora direcionado às classes populares o que lhe rendeu o título de “educação do povo” (grifos nossos), principalmente porque foi construído para ser aplicado na Inglaterra às

⁶ O Brasil ao se tornar independente dispunha de uma elite ideologicamente homogênea devido à formação jurídica em Portugal, e o isolamento ideológico com relação às doutrinas críticas. Essa elite reproduz condições semelhantes na educação do século XIX pois é ela que ocupa os cargos públicos nas escolas”.

⁷ Quanto ao ensino primário, no oitocentos, é um ensino de instrumentalização técnica ou escola de ler e escrever”. Essa instrumentalização diz a autora, é herança da racionalidade do iluminismo.

camadas de órfãos e pessoas empobrecidas cuja educação fora delegada às instituições religiosas.

No Espírito Santo esse matiz se intensificou, pois o método educacional foi pactuado pela tríduo monarquia-igreja-elite, com fortes conotações políticas, através de uma roupagem cívico-religiosa lançada à sociedade como prática condensadora de valores. Essa solidificação deveria unificar a sociedade e pacificar espíritos pelas vias instrucionais.

Bastos (2005, p. 34) destaca que neste período “[...] foram efetivadas ações na tentativa de reconstruir e consolidar a educação” através de instituições que dessem suporte ao Estado⁸ e fortalecessem as relações políticas do poder monárquico. A roupagem cívica e religiosa do Método Lancasteriano parecia bem atender essa demanda. Como bem descreve Pires de Almeida (1989, p. 57) “[...] o método lancasteriano se apresentava como arcabouço conservador, dirigido às camadas mais simples da população”.

Bastos (2005, p.48) por sua vez, destaca que “[...] a difusão da instrução elementar às massas trabalhadoras exigia a racionalidade do ato pedagógico, pela rapidez de ensinar, pelo baixo custo, pela disciplina e ordem, e pelo uso de poucos professores e vários alunos monitores”. Isto por que o momento histórico do Brasil enquanto Estado nascente, exigia um sistema de ensino institucionalizado. Então o método Lancaster se inscreveu como contraponto formal às lacunas da educação, na perspectiva de conceder acesso e democratizar o ensino⁹ nas capitais das províncias.

Todavia o Método Lancasteriano não recebeu materiais adequados tampouco docentes com o devido treinamento para ensinar suas estratégias. Então se trata de um método complexo aplicado em momento ímpar na história da educação do Espírito Santo que merece ser pesquisado; eis a importância deste estudo uma contribuição às pesquisas da história da educação no século XIX.

Diante do exposto esta pesquisa teve como objeto de investigação o Método Lancasteriano. Gravitando em torno dele pesquisamos as relações de poder na política que influenciaram a instrução pública do Espírito Santo, no período imperial. O Método

⁸ Ver Ribeiro, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. A autora destaca que desde o projeto da Constituição de 1824, havia a idéia da criação de um sistema educacional.

⁹ RIBEIRO, op. cit., p.1 destaca que era “necessário atender interesses dos futuros cidadãos da recente nação brasileira, mas mesmo assim as escolas de primeiras letras eram poucas, e no Brasil escravocrata, elas atendiam somente os filhos de homens livres”.

Lancasteriano foi fruto de decisões políticas que impactaram a educação, pois ela é fenômeno político, cultural e histórico.

Partindo da taxonomia de Richardson (1999) realizamos uma pesquisa histórica do tipo qualitativa com análise de conteúdo de documentos. Richardson destaca que um dos objetivos da pesquisa histórica é produzir um levantamento do passado para conhecê-lo, o estudo “[...] é a compreensão detalhada dos significados e características situacionais de fenômenos” (RICHARDSON, 1999, p.90).

Assim, o levantamento das fontes documentais que compuseram esse trabalho foi iniciado no ano de 2011, quando foram mapeados os Relatórios Governamentais dos Presidentes da Província do Espírito Santo, delineando importantes informações endereçadas ao Imperador e aos membros da Assembleia Legislativa. Depois foi pesquisado o acervo “Fundo de Educação”, e também o jornal “Folha da Victoria”, de 1849 a 1873. Mas, os principais documentos que sustentaram a pesquisa, foram o Regulamento das Escolas de Primeiras Letras de 20 de fevereiro de 1848, o Regulamento da Instrução Pública de 01 de setembro de 1861, e o Regimento Interno das Aulas Públicas de Primeiras Letras do Espírito Santo de 09 de janeiro de 1871. Este último é importante peça do arquivo público, fonte que atesta o Método Lancasteriano na escola capixaba do século XIX.

Dada a quantidade de fontes levantadas, partimos para o mapeamento e seleção para transformá-las em dados. As fontes foram fotografadas e o recorte trabalhado são fragmentos, imbricando o tema com nossas percepções. Como aporte metodológico, o método indiciário representou para esta pesquisa,

[...] uma proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, e até triviais, [...] forneceram a chave para aceder a produtos mais elevados. (GINZBURG, 2002, p.150).

A leitura das fontes na visão de Ginzburg (2002) se configurou como a tessitura de um imenso tapete com trama densa e heterogênea, que nas mãos do artesão vai tomando corpo, se homogeneizando para a interpretação do objeto histórico pesquisado.

Na perspectiva de desvelar o Método Lancasteriano nas escolas do Espírito Santo,¹⁰ foi importante investigar como as autoridades oficiais adotaram o método e as

¹⁰ Em todas as capitais provinciais do Brasil, havia uma crescente demanda pela educação. Assim, em 1835, pelas Leis 3 e 4, foram criadas as cadeiras de Gramática Latina de São Mateus e de Vitória. Já em 1839 havia cerca de 18 cadeiras de instrução pública primária, das quais apenas 8 eram providas com

apropriações geradas em sua aplicação buscando compreender como o poder e as relações políticas se inseriram na educação. Sendo assim a pesquisa se desenvolveu a partir das seguintes questões:

- Quais estratégias pedagógicas do método Lancasteriano estão inclusas na Escola de Primeiras Letras do século XIX, no Espírito Santo?
- Quais aspectos sócio-políticos e culturais o método articula com a sociedade capixaba?
- Quais relações de poder político estão descritas na educação provincial?
- De que forma o projeto educacional do método Lancaster teve funcionalidade política?

Logo, foi relevante compreender na tessitura da história da educação, como o Estado do Espírito Santo e suas políticas instrucionais foram construídas. Para sedimentar a trajetória da pesquisa, o trabalho foi orientado pelos seguintes objetivos:

- Investigar poder e relações políticas, que se inscreveram na educação pelo método Lancaster na Escola de Primeiras Letras do Espírito Santo no período de 1827 a 1871;
- Analisar políticas e práticas pedagógicas desenvolvidas na educação e sua relação com a sociedade;
- Pesquisar a racionalização e divisão do método na Escola de Primeiras Letras e suas relações políticas;
- Discutir as representações de poder contidas no discurso oficial dos agentes responsáveis pela política educacional capixaba;
- Investigar as estratégias pedagógicas do método Lancasteriano e como elas foram praticadas no Estado do Espírito Santo, na Escola de Primeiras Letras.

Por conseguinte, os objetivos foram planejados de acordo com as hipóteses:

- O Método Lancasteriano tem suas bases assentadas na disciplina e dentre outros objetivos planejou criar a identidade capixaba pacífica e ordeira;
- A educação representou a função controle do Estado no sentido de vigilância, unida a outras instituições ela tratou com eficácia as revoltas e rebeliões contra o Estado;
- O método lancasteriano desejava ampliar a educação à medida que inseriu maior número de alunos nas escolas capixabas;

Como aporte teórico este trabalho se caracterizou pelo método indiciário de Carlos Ginzburg, uma vez que através de pistas e trilhas oferecidas pela bibliografia, foi

professores. A primeira escola pública para meninas também criada em 1835 em Vitória, só seria provida dez anos depois por falta de uma senhora com habilidades precisas, o que foi achado em D. Maria Caroline Ibrense, que a iniciou em 1845 com 26 alunas.

possível pesquisar por análise microscópica e redução de escala, as fontes primárias, quais sejam, os documentos formais do século XIX arquivados em órgãos públicos do Espírito Santo.

Dito isto, estudar a história da educação no Espírito Santo no período imperial é se deparar com o desafio de uma história rica em peculiaridades, que se faz às rupturas e saltos, e cuja memória precisa ser reafirmada. Os arquivos públicos guardam muito material sobre educação capixaba, no período imperial, o que causa ansiedade e dificuldade para filtrar fontes, em um mar de informações, cada uma delas mais instigantes que a outra. As muitas incursões na Biblioteca Pública, no Arquivo Público do Espírito Santo, e na biblioteca da Assembleia Legislativa para efetivar a heurística ou processo de mapeamento e escolha das fontes, foi trabalho de garimpagem de tesouros histórico para escrita de tese.

Além dos documentos ou fontes primárias foram pesquisadas algumas Leis do século XIX: Constituição de 1824, Lei 15 de outubro de 1827, o Regulamento das Escolas de Primeiras Letras da Província do Espírito Santo de 20 de fevereiro de 1848, o Regulamento da Instrução Pública de 01 de setembro de 1861, e o Regimento Interno das Aulas Públicas das Escolas de Primeiras Letras do Espírito Santo de 1871. Isto porque a legislação é depositária de representações e cultura.

Nas coleções especiais da UFES foram pesquisadas obras raras que abordam a história do Espírito Santo no século XIX são eles: os livros de Mario Aristides Freire, Terezinha Tristão Bichara, Basílio Carvalho Daemon, Misael Ferreira Pena e Maria Stella Novaes, dentre outros. Essas fontes trazem traços indiciários que permitiram seguir a trilha da educação através das obras de história da educação no Espírito Santo.

Sobre a temática foram abordados importantes autores clássicos da história da educação capixaba tais como: José Maria Coutinho, Serafim Leite, Padre Antunes de Siqueira, dentre outros. Da safra de autores mais contemporâneos que abordam educação capixaba foram pesquisadas as obras de Sebastião Pimentel Franco, Regina Helena Silva Simões, Cleonara Maria Schwartz, e Omar Schneider dentre outros.

Sobre o Método Lancasteriano as obras brasileiras que tratam do tema são em sua grande maioria, narrativas e interpretações feitas sobre o livro de Primitivo Moacyr, datado de 1936 que aborda a instrução no Império, e um manuscrito ou tradução do Livro de Lancaster, feita por Guilherme Skinner em 1833, arquivado no Museu de Petrópolis. Poucas fontes utilizam diretamente o pensamento de Joseph Lancaster, então o que se tem é uma cadeia de interpretações e sobreposições de pensamentos de autores

sobre o tema. Para enriquecer a pesquisa e tomar outros dados relevantes foram adquiridos em Londres, alguns livros escritos pelo próprio autor Joseph Lancaster, como fonte primária da pesquisa, foram eles: “*Improvements in education*” (1807), “*The British System of Education*” (1812), “*The Lancasterian System of Education, with improvements*” (1821) e “*Epitome of some of the chief events and transactions in the life of Joseph Lancaster*” (1833) ressaltamos que as obras foram escritas no início do século XIX e reeditadas em poucos exemplars no ano de 1900 como obras raras. Além desses livros encontramos também, a obra “*Joseph Lancaster*” (1903), escrita por David Salmon, que na verdade é a biografia do autor do ensino mútuo.

Outra importante fonte de pesquisa foi o *British Schools Museum*, em Londres. Fizemos uma visita técnica em julho de 2012 para estudar as obras de Joseph Lancaster *in loco*. Ali funcionou uma escola lancasteriana encerrada em 1969 e transformada em museu em 1990. Nele, a história da educação é revivida de forma lúdica, demonstrando as modificações ocorridas no ensino ao longo dos séculos XIX e XX. Além do acervo bibliográfico e documental o *British Schools Museum* preservou uma sala de aula lancasteriana, sendo possível ver mobiliários, métodos e a forma pedagógica do ensino mútuo londrino, do início do século XIX.

As fontes são diversas, mas essa heterogeneidade se mostrou importante pois teve a capacidade de oferecer perspectivas adequadas à complexidade da pesquisa, que está assim estruturada:

No primeiro capítulo foi descrito o Método Lancasteriano de Ensino, através do olhar do próprio Lancaster e suas obras. Ali estudamos as estruturas e materiais pedagógicos, os agentes de ensino da forma como descrita por Lancaster em 1803, na cena londrina.

No segundo capítulo tratamos do tema “poder e relações políticas” amalgamando-o com a inserção do Método Lancasteriano no Brasil pelas vias da reforma de pensamento trazida no início do século XIX. Na primeira parte do capítulo discorreremos sobre importantes fatos históricos que fazem parte da política brasileira, são eles a vinda da Família Real, os acordos com a Inglaterra e a influência inglesa em vários setores: porta por onde escoou o Método Lancasteriano com a Lei de 15 de outubro de 1827. Ressaltamos que, os autores que subsidiaram esse capítulo foram: Maria Lúcia Arruda Aranha, Luciano Faria Filho, Dermeval Saviani, Antonio Chizzotti, Omar Fávero, Paulo Ghiraldelli Júnior e José Gondra, dentre outros. Já a segunda parte do capítulo II trata da pedagogia da moralidade de Johann Friederich Herbart, um

filósofo contemporâneo de Joseph Lancaster. Embora os autores não tenham trabalhados juntos, suas obras são similares em muitos aspectos: a formação educacional religiosa, a instrução do caráter e moral, e a pedagogia do interesse, retratada por Lancaster nos prêmios e recompensas do Ensino Mútuo.

O terceiro capítulo é o núcleo do trabalho, pois trata a história do Espírito Santo, elegendo-se para tal, dois fatores: os políticos e os educacionais. Na parte política foi pesquisada a atuação política dos governantes no período pós-independência, a criação da Assembleia Provincial e os partidos políticos capixabas. Já a parte que trata da educação no Espírito Santo, traz a educação neo-colonial que suscitou a pedagogia da moralidade de Herbart e o Método Lancasteriano advindo com mais ênfase, na reforma Couto Ferraz, que ressalta a hierarquia, vigilância e ordem. Para analisar as características do Método Lancasteriano da forma descrita em Couto Ferraz, dialogamos com Michel Foucault e Max Weber, autores que estudam o fenômeno “poder”.

O quarto capítulo demonstra a pesquisa de campo ou empiria, corporificada na análise documental dos órgãos institucionais visitados. Tivemos acesso às fontes primárias do objeto da pesquisa: Relatórios dos Presidentes da Província do Espírito Santo arquivados na Assembleia Legislativa, Jornais do século XIX microfilmados no Arquivo Público do Espírito Santo, e o Acervo Fundo de Educação que se compõe de um conjunto de documentos oficiais originais preservados no Arquivo Público.

E por fim, fechamos o trabalho com as considerações finais da pesquisa, esperançosos de que essa pesquisa possa contribuir para a história da educação capixaba e suscitar novos trabalhos sobre o tema.

1 O MÉTODO LANCASTERIANO DE ENSINO: UM MODELO DE EDUCAÇÃO EUROPEIA NO BRASIL

[...] elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial foi a educação. Quase toda a elite possuía estudos, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos (CARVALHO, 1981, p. 51).

Neste capítulo será resgatada a roupagem sócio-econômica da Inglaterra no início do século XIX, e a criação do Método Lancasteriano como “[...] ferramenta protoindustrial para educação dos pobres” (SAVIANI, 2005, p.3). Como argumentam Luciano Faria Filho (2011) e Maria Lúcia Arruda Aranha (1986), o Método Mútuo fora aplicado às classes menos abastadas da sociedade londrina com a perspectiva funcional de prover alfabetização e principalmente inserir as camadas mais simples na indústria recém criada. Já Chizzotti (2005), José Maria Coutinho (1993), José Gondra (2008), e também Saviani (2005) destacam que além da alfabetização, vicejava também um componente político, qual seja, a educação como fonte de preparação do povo para moral e ordem londrinas. Esse ideário moralizante da educação, fora transplantado para o Brasil, no século XIX, como forma de robustecer o novo Estado recém independente.

A Inglaterra do século XIX conhecida como o lócus onde a Revolução Industrial floresceu, foi responsável por uma gama de modificações em suas próprias sociabilidades, e na dos demais países circunvizinhos. Além das nações limítrofes, as alterações sócio-econômicas influenciaram a Europa e os países que com ela se relacionavam. Aquele período apresenta, portanto, metamorfoses que alteraram as relações dos núcleos urbanos e rural e passaram a condicionar o *modus vivendi* da sociedade inglesa, oferecendo características diferenciadas a uma série de fatores.

Na transmutação da sociedade protoindustrial a educação foi um desses elementos sociais que recebe roupagens diferenciadas, pois naquele momento se perfazia como requisito para leitura, escrita e ocupação de alguns cargos nas fábricas.

O conceito de povo no século XIX é elástico, mas sobretudo abriga aqueles cidadãos que não sendo escravos, nem fidalgos, formavam uma massa de possíveis trabalhadores. Esse exército fora vislumbrado coma a turba, aquela que poderia desestabilizar a ordem, mas também fora visto com possibilidade para ser recrutado nas indústrias. Portanto, essa fatia demográfica carecia ser instruída - tanto para a cristalização de civilidade quanto para a ocupação na indústria. O que lhes poderia

fornecer esse perfil era a instrução formal consubstanciada sobretudo no letramento. Portanto, na Europa do início do XIX, as configurações informais da sociedade de oralidades, vão lentamente se somando à necessidade da escrita, como forma de atender as racionalidades daquele momento.

A escola passa a ser elemento primordial para ensinar leitura e escrita, a sociedade das oralidades começa a ver a alfabetização como importante elementos de interlocução ou comunicabilidade. Daí avulta a forçosa existência de um sistema de ensino, que contivesse além da organização formal e estrutura institucionalizada, um método rápido para prover letramento. O Método Lancasteriano foi essa resposta, representando a escola de alfabetização londrina do século XIX, que consistia em ensinar sobretudo leitura e escrita às crianças de baixa renda, o que lhe valeu a denominação “educação dos pobres” (MOACYR, 1936).

O que causou maior interesse foi a organicidade com a qual se revestia o método de Joseph Lancaster, já que, seu criador dividiu o ensino em séries de 1^a. à 8^a., estabeleceu em cada série o conteúdo apropriado, demarcando assim as disciplinas que seriam inclusas em cada nível serial. Para subsidiar a leitura e escrita, Lancaster prescreveu o modelo físico da sala de aula, dos materiais pedagógicos e a formatação da *praxis* do ensino.

A proposta consistia em ensinar a leitura e escrita para uma multidão de alunos em um rápido período de tempo; e para tanto foi criado uma série de equipamentos pedagógicos, materiais de punição e prêmios, e sobretudo o método inovou ao inserir a figura da monitoria na sala de aula, logo a ampliação da leitura e escrita obtida em tempo menor, foi considerado o diferencial do método.

Com essa dinâmica, o Método Lancasteriano se iniciou em Londres e depois se irradiou em alguns países da Europa, a exemplo de França e Portugal. Foi divulgado depois nos Estados Unidos, Canadá, e em seguida na América do Sul, em diversos países, dentre os quais, o Brasil monárquico e recém independente, que viu na educação lancasteriana uma forma de apoio ao regime monárquico. Não tardou o Estado em adotar a educação lancasteriana à moda londrina, no Brasil. No tópico a seguir demonstraremos as principais características do Método Lancasteriano de Joseph Lancaster, bem como suas estratégias e ferramentais desenvolvidos na Londres do início do século XIX.

1.1 O MÉTODO LANCASTERIANO E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Foi na ebulição do século XIX que na Índia o pastor Andrew Bell (1753 a 1832) apresentou o Método Masdras: um procedimento pedagógico que consistia principalmente em ensinar grande quantidade de alunos por um único professor. O método associava duas diretrizes: a capacidade de disseminação da educação para um quantitativo elevado de discentes; e o baixo custo.

O Ensino Masdras fora iniciado em 1789 em uma escola instituída pela Companhia das Índias Ocidentais para atender aos filhos de soldados britânicos, e consistia principalmente na estratégia recursiva pela qual o aluno é agente de aprendizagem, e ao mesmo tempo reinterpreta esse papel, transformando-se em monitor de ensino. Assim paciente e agente de aprendizagem se consubstanciam na figura do monitor: aquele aluno que se perfaz como elo de ligação entre professor e demais alunos, e que passa a ensinar, como ativo colaborador do professor. Essa procedimento gerava então, a idéia de ensino mútuo ou compartilhamento de aprendizagem.

Bastos (2005, p. 35) ao traçar a história do ensino mútuo destaca a educação massificada atribuída às classes populares, enfatizando que,

[...] o método foi sistematizado separadamente por André Bell (1753-1832) e por Joseph Lancaster (1778-1838). Bell um médico e pastor anglicano teve a ideia de utilizar em um orfanato os melhores alunos para transmitir conhecimento aos demais. Lancaster por sua vez, criou uma escola para alunos pobres em Londres. O método permitia alcançar grande número de alunos, a um custo muito baixo.

Foi o método Lancaster uma estratégia pedagógica aplicada principalmente às classes economicamente mais vulneráveis. Teve como foco a expansão da educação com economia de tempo, espaço e custo financeiro. Sobre o método de ensino mútuo, Bastos (2005, p. 34) ressalta que sua difusão, “[...] estava ligada à necessidade de extensão da educação a todas as classes sociais, propósito empreendido pelo Iluminismo no século XIX”. Educar todas as classes representava a ideia de modernidade, segundo Mattos (1994, p.245) “[...] instruir todas as classes era pois o ato de difusão das luzes que permitiam romper as trevas que caracterizavam no Brasil, o passado colonial”.

Antes disso, o método de ensino adotado era o individual que consiste em ensinar cada aluno separadamente pelo professor de maneira que “[...] enquanto um aluno recitava a lição, os demais trabalham em silêncio, isoladamente” (BASTOS, 2005, p. 34).

A idéia pedagógica do médico Andrew Bell foi apropriada pelo pastor Joseph Lancaster uma vez que se adequava bem às necessidades da Inglaterra protoindustrial. Aproximadamente em 1798 Lancaster iniciou a escola denominada *Royal Free School* que acolhia alunos de famílias de baixa renda, em um bairro periférico de Londres, denominado *Borough Road*. David Salmon (1904) que escreveu a biografia de Joseph Lancaster a ele não poupou críticas, mas também reconheceu a importância do trabalho pedagógico empreendido em *Borough Road* e nas demais escolas lancasterianas da Londres oitocentista. Dito isto, o autor destaca as habilidades de Lancaster ressaltando que,

[...] ele possuía muitas qualidades de um grande professor – zelo, auto-confiança, criatividade na elaboração de métodos, percepção na natureza das crianças, um profundo amor por elas e uma rara capacidade de lidar com elas. Ele ingressou no trabalho de sua nova escola, com entusiasmo”¹¹ (SALMON, 1904, p.5, tradução nossa).

O trabalho de Lancaster se inicia de forma tímida, mas ganha corpo uma vez que o valor do pagamento exigido pela escola era de baixo custo e as demandas discentes numerosas. Aliado a isso, o sistema mútuo também permitia replicar o número de escolas, tendo os monitores como novos docentes, em uma cadeia de expansão pedagógica. Assim proliferaram em Londres outras unidades em bairros adjacentes. Exemplo disso “[...] foram abertas uma escola em Clewer, próximo de Windsor, [outra] escola em Canterbury e [...] em Denver” (SALMON, 1904, p.9, tradução nossa).¹²

Dessa experiência, foram frutos duas importantes obras escritas por Joseph Lancaster, e que se tornariam as principais diretrizes do Método Mútuo. Os livros *Improvements in Education* (1803) e *The British System of Education* (1812), os quais explicam em pormenores, as estratégias do Método Lancasteriano e sua forma pedagogia coletiva. O primeiro livro é uma exposição de fatos para convencer leitores e autoridades políticas sobre a importância da educação monitorial. Já na segunda obra

¹¹ No original: “[...] he had many of the qualifications of a great teacher – zeal, self-confidence, ingenuity in devising methods, intuitive insight into the nature of children, an ardent love for them, and rare power of managing. He threw himself into the work of his new school with characteristic enthusiasm (SALOMON, 1904, p. 5).”

¹² No original: “opened a school at Clewer, near Windsor, other school at Canterbury, and [...] at Denver” (Idem, p. 9).

Lancaster descreve os resultados das diversas escolas inglesas onde se implantara seu sistema de educação, e traça com maior ênfase os ensinamentos e instrumentos utilizados no Ensino Mútuo.

Sua obra é bastante complexa e intrigante, assim como seu método que fora direcionado para atender alunos carentes, o que de certa forma causou intensas inquietações na sociedade, tanto em forma de apoio, quanto em forma de recusa ao método. Lancaster logrou êxito e conseguiu apoiadores que lhes deram suportes financeiros e políticos para fazer o Ensino Mútuo se expandir, mas também adquiriu opositores que efetivaram fortes resistências ao seu trabalho. Vivenciou critérios avaliativos de desaprovação, pois se portava como estrategista comercial na aquisição de fundos para as escolas,¹³ mas também foi citado como um importante difusor da educação.

É importante ressaltar que, para difundir a educação era necessário obter fundos para o funcionamento das escolas, isso se devia pelo fato da educação ser subsidiada pela própria comunidade e não pelo Estado, peculiaridade que tornava as ações pedagógicas mais árduas, dada sua incerteza de continuidade. Neste aspecto, Joseph Lancaster já naquele século demonstrava aflição quanto à escassez de verbas para manter o ensino. As fragilidades econômicas da escola eclodiam em um precário conjunto estrutural pedagógico que compreendia desde a inadequada conformação física dos prédios e sua instável manutenção, passando pelos insuficientes materiais pedagógicos, até a parca remuneração docente. Sobre esse quadro desolador trazemos uma fala de Lancaster, postulando que,

[...] a queixa da baixa remuneração e a dificuldade em obtê-la é reiterada e quase geral em cada parte [que lida] com educação . Ela [a insatisfação] age poderosamente para deprimir e desencorajar a energia mental do professor. A maior parte da atribuição de funcionamento [administrativo] da escola, que é meramente mecânico, recai sobre a responsabilidade do professor: e sem dúvida, é uma sobrecarga de trabalho adicionada à baixa remuneração, comparado às outras profissões, o menor salário pago em Londres.¹⁴ (LANCASTER, 1803, p. 6, tradução nossa)

¹³ Sobre as estratégias financeiras, David Salmon, seu biógrafo resalta que Lancaster não almejava riqueza pecuniária, vivia modestamente a ponto de não ter condições financeiras para escrever sua biografia e preservar suas memórias. O que foi escrito em 1840, após dois anos de sua morte, foram breves esboços de sua vida por seu amigo William Corston, que revela a prisão de Lancaster por dívidas. Nas enciclopédias e verbetes publicados sobre ele, Lancaster é designado como perdulário, esbanjador. Sobre esse assunto ver http://www.encyclopedia.com/topic/Joseph_Lancaster.aspx.

¹⁴ No original: “[...] *the complaint of bad pay, and difficulty in obtaining it, is almost generally reiterated through every department of education. It operates powerfully to depress and discourage the energy of the teacher's mind: in particular when (as is commonly the case) much of that part of the business of school which is merely mechanical falls on the master's shoulders: it becomes indeed laborious with the*

Importante registrar que, diante das dificuldades enfrentadas por Lancaster, o autor traçou algumas estratégias para contorná-las. Dentre elas, destacamos as estratégias pedagógicas tanto de administrar a escola pela associação financeira com a comunidade, quanto a estratégia da convivência multirreligiosa, ambas foram consideradas profícuas ao Método Lancasteriano. Essa condição se evidenciava tanto por seu viés de articulação com a comunidade, quanto pelas roupagens conservadoras e portanto ajustadas ao momento histórico vitoriano em Londres.

A educação lancasteriana se julgava marco relevante na Inglaterra, tanto que Lancaster (1812, p. 2) advogava para si e seu trabalho um caráter altruísta significativo e destacava “[...] a utilidade nacional da instituição para educar crianças pobres no Bairro *Borough Road*” (tradução nossa).¹⁵

Reconhecendo seu mérito, Salmon (1904) destaca que graças aos esforços de Lancaster tanto em se aproximar da comunidade, quanto admitir na escola alunos de diversas religiões, ele é considerado pioneiro, tanto na educação elementar, quanto na formação de professores na Inglaterra, em uma época que tradicionalmente o ensino era delegado aos clérigos.

Entretanto o modelo de ensino mútuo embora demonstre uma mesclagem de credos, é adjacente ao viés religioso da religião Quaker,¹⁶ proferida por Lancaster. Por essa concepção de fé o *locus* escolar era considerado espaço de aquiescência disciplinar coadunado com devoção e piedade, não importava qual crença o aluno seguisse. Estes fatores se tornaram relevantes no ensino e foram direcionados principalmente para a camada hipossuficiente da Inglaterra, na perspectiva de interligar civilidade, educação e religião, quaisquer que fosse a fé religiosa dos integrantes da escola, pois segundo ele,

[...] quando a obediência aos preceitos divinos se torna aliada ao conhecimento na mente de qualquer homem, ele torna-se um cristão; e quando os frutos do cristianismo são produzidos, este homem torna-se discípulo de nosso bendito Senhor. [...] A propagação deste conhecimento, e a produção de frutos, aumenta o número de verdadeiros cristãos¹⁷ (LANCASTER, 1803, p. 4, tradução nossa).

addition of a poor consolation that it is worse paid for than any other employ in London” (LANCASTER, 1803, p. 6).

¹⁵ No original a declaração é: “*The national utility of the institution for educating poor children in the Borough Road [...]*” (LANCASTER, 1812, p.4).

¹⁶ A denominação Quaker significa um grupo religioso, formado por um movimento protestante britânico no século XVII. Criado em 1652 pelo Inglês George Fox, o grupo pretendeu restaurar a fé cristã original. Pregavam pacifismo, solidariedade, filantropia, e principalmente trabalho árduo. Fizeram forte oposição à Igreja Anglicana. Perseguidos por Carlos II, os quakers emigraram para os Estados Unidos e criaram a colônia da Pensilvânia.

¹⁷ No original: “*When obedience to the Divine precepts keeps pace with knowledge, in the mind of any man, that man is a Christian; and when the fruits of Christianity are produced, that man is a disciple of*

Essa tolerância religiosa denominada “*unsectarian education*” (SALMON, 1904, p.10) merece portanto grandes observações, já que pode revelar a escola como espaço de multirreligiosa. Todavia esse arco heterogêneo de tolerância se tratava de uma estratégia de adesão ao maior número de apoiadores, já que os financiadores do projeto de Lancaster eram indiscriminadamente de diversas camadas sociais e portanto de uma diversidade de credos.

Daí que, a pluralidade religiosa do Método Lancasteriano, na verdade era pragmatismo, e assim enfatizava o sacrossanto, o venerável nome divino ressaltando que por quaisquer caminhos religiosos que se trilhe, a educação é “[...] a reverência ao sagrado nome de Deus e as sagradas escrituras [e que portanto] abomina o vício e [prega] amor à verdade, devida atenção aos pais, aos deveres e à sociedade”,¹⁸ independente da crença proferida.

Então vale destacar que, a vertente religiosa defendida por Lancaster, embora utilitarista, demonstrava respeito à formação devocional com tolerância religiosa, pois para ele “[...] acima de todas as coisas a educação não deveria se tornar subserviente à propagação de princípios peculiares de determinada seita [religião]”¹⁹ (LANCASTER, 1803, p. 5, tradução nossa). Esse fator de convivência e alteridade religiosa na verdade, era também uma inclinação à igreja católica, fato que atraiu a atenção da nobreza inglesa e da corte real, mas provocou hostilidade da Igreja Anglicana,²⁰ que desejava a educação dos pobres sob sua orientação religiosa.

Sobre essa temática, Salmon (1904, p.26) destaca que entre os oponentes de Lancaster, Mrs. Sarah Trimmer²¹ foi enfaticamente irônica em demonstrar o conflito entre a Igreja Anglicana e o Método Mútuo, denunciando que a escola lancasteriana, representava uma forma de usurpação do espaço religioso anglicano. Neste sentido

our blessed Lord. [...] The propagation of this knowledge, and the production of those fruits, increase the number of true Christians.” (LANCASTER, op. cit, p.5)

¹⁸ No original: “[...] a reverence for the sacred name of God and the scriptures of Truth, a detestation of vice, a love of veracity, a due attention to duties and parents, relations, and to society” (LANCASTER, op. cit., p. 2).

¹⁹ No original: “[...] Above all things education ought not be made subservient to the propagation of the peculiar tenets of any sect” (Idem)

²⁰ James Mill publicou em 1815 dois textos sobre educação e os privilégios: “Escola para todos, não só para os eclesiásticos” e “Educação”. Os textos criticavam a oposição da Igreja Anglicana às escolas filantrópicas para meninos pobres em Londres, estas sob o patrocínio e direção de Joseph Lancaster (GILES, 1987, p. 223).

²¹ Sarah Trimmer (1741-1810) foi professora e escritora de literatura infantil na Inglaterra, do século XVIII. Trimmer se dedicou a ensinar e manter aspectos sociais e políticos a partir dos ensinamentos da Igreja Anglicana. Lancaster era membro Quaker, e os dois se opuseram em muitas ideias.

ressalta que “[...] de todos os planos que já surgiram neste reino [Inglaterra] para suplantar a Igreja [Anglicana], o de Lancaster [o plano] parece a mim, ser o mais formidável”.²² Além do mais, Trimmer se opôs a Lancaster em diversas obras, manifestando cisão em diversos temas, dentre eles a objeção de alfabetizar, pois segunda ela,

[...] seria errado educar as classes sociais baixas do povo, pois assim se promoveria mobilidade social, desqualificando-se aqueles ofícios servís que devem ser preenchidos por alguns membros da comunidade. Afirma também que os filhos dos pobres não devem ter a mesma possibilidade de aproveitar o processo educativo pois a educação os coloca acima das ocupações da vida mais humilde. E no mínimo coloca-os numa situação desconfortável em comparação com os seus iguais (GILES, 1987, p.226).

Todavia, a cisão entre Trimmer e Lancaster é apenas no ideário e representa um conflito pela demarcação de poder, já que ambos trabalhavam com educação e filantropia. Exemplo disso é que Lancaster declara a utilização de um dos livros da autora em sua escola, vejamos:

[...] os livros utilizados nesta escola [lancasteriana] como material de leitura são: a Bíblia, o Testamento, a Introdução às artes e ciências, de Turner; a Introdução ao conhecimento da leitura e da natureza das escrituras, de Trimmer (LANCASTER, 1803, p. 20)²³.

Ao viés religioso que se alia à produção de conhecimento, o Método Mútuo também adiciona uma preocupação com a sociabilidade, defendendo portanto, o ato de ensinar como forma de boa convivência, uma vez que, a educação se torna prudencial para evitar más companhias, e ainda traz urbanidade, assim “[...] providencia civilidade e comportamento pacífico na juventude [...]”²⁴ (LANCASTER, 1803, p.5, tradução nossa). Essa observação de Lancaster, se coaduna à educação brasileira ou “a uma forma pedagógica de orientação dos moços” (MOACYR, 1939, p.12).

Assim, Lancaster destacava a educação enquanto formadora de espíritos devotos e cidadãos com adequada civilidade, tanto que ressalta a educação como imprescindível e de premência nacional pois ela “[...] se torna benéfica para a sociedade, nos princípios

²² No original: “[...] of all the plans that have appeared in this kingdom likely to supplant the Church, Mr. Lancaster’s seems to me the most formidable” (SALMON, op. cit. 1904, p.6).

²³ No original: “The books made use of in this school, as reading lessons, are the Bible, Testament, Turner’s Introduction to the Arts and Sciences, Trimmer’s Introduction to the Knowledge of Nature and Reading the Scriptures” (LANCASTER, op. cit. 1803, p.20).

²⁴ No original: “[...] carefulness to avoid bad company, civility without flattery, and a peaceable demeanor, may be inculcated in every seminary for youth, without violating the sanctuary of private religious opinion in any mind”. (Idem).

e melhores conduta de seus membros; e na vida privada [se consolida] pela firmeza e disposição amável dos pais, mestres e crianças, que são influenciados por seus preceitos”²⁵ (LANCASTER, 1803, p.6, tradução nossa).

A primordialidade da educação defendida pelo Método Mútuo se destaca por seu caráter dúplice, que certas vezes se refere ao direito à cidadania, e outras vezes se reveste de obra assistencial servindo como anteparo à indigência. Assim Lancaster destaca seu caráter adjutório, destacando religiosidade e auxílio ao homem. Eis sua fala:

[...] estou certo da paixão pelo humano: a crença em Deus é denominada esperança, a crença no demônio é denominada medo [...] creio que esta observação se aplica à natureza humana universal mas em particular ao sentimento cujo único sinônimo é caridade”²⁶ (LANCASTER, 1803, p. 06, tradução nossa).

Quanto ao direito de cidadania Lancaster interpela o próprio Estado e a si próprio contestando: “[...] quando vejo os desoladores efeitos [da pobreza] produzidos entre os desprotegidos e excluídos da sociedade, o que dizer?”²⁷. E retruca: “[...] creio que as crianças pobres, que estão em asilo, frequentemente desamparadas, reclusas na pobreza, depressão e vício [estão também] sem educação e sem esperança”²⁸ (LANCASTER, 1803, p. 10, tradução nossa). Diante desse quadro desalentador, diz Lancaster que os notáveis preceitos da educação seriam tão necessários à sociedade, a ponto de ser útil, tanto à população, quanto ao próprio Estado.

Todavia ressaltamos que, tanto esses importantes preceitos e demandas vislumbradas por Lancaster na educação, quanto à preocupação na concretude das ações, não foram edificadas em primeiro momento pelo Estado, como bem observam os historiadores de educação do século XIX. Eis que o Estado não era, a princípio, o mantenedor e responsável pelo suporte dado ao ensino. Em Londres, berço do Método Lancasteriano, portanto, não fora o poder público o principal arrimo financeiro da escola, por via contrária, como a educação era exercitada pela preleção de aulas nos

²⁵ No original: “[...] *proves beneficial to society, in the improved principles and conduct of its members; and in private life, by the steadiness and amiable disposition of parents, masters, and children, who are influenced by its precepts*”. (Idem).

²⁶ No original: “[...] *I think I am warranted in my conclusion, from the passions of the human heart: the expectation of Good, is denominated Hope; the expectation of Evil is called Fear; [...] I believe this observation will apply to human nature universally, but in particular to objects whose only friend is Charity*” (LANCASTER, 1803, idem).

²⁷ No original: “[...] *When I view the desolating effects produced amongst the unprotected and unfriended orders of society, what shall I say?*” (LANCASTER, 1803, p. 3)

²⁸ No original: “[...] *I mean the poor children who are in parish workhouses, who are often friendless, and immured in those receptacles of poverty, depression, and vice; without education and without hope*” (LANCASTER, 1803, p. 10).

mosteiros, com a conotação de seguir carreira clériga. Logo, não havia escolas nem professores mantidos pelo Estado. Então,

[as escolas se iniciavam pelos] auspícios das iniciativas particulares, principalmente as de cunho religioso; se organizou um novo método pedagógico, destinado à instrução elementar popular, que atendeu a todas essas demandas. Esse método ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método Lancasteriano de Ensino e também como Sistema de Madras. Dois nomes são indissociáveis, no tocante à organização e divulgação do Método Monitorial: Andrew Bell e Joseph Lancaster (FATIMA NEVES 2003, p. 63).

Conjugada à necessidade de instrução, havia necessidade de ocupação dos postos nas fábricas e oficinas em plena sociedade londrina neoindustrial, fato que demandava alguma habilidade em leitura e escrita. Fatima Neves (2003), destaca ainda o deslocamento de responsabilidade com a educação inglesa, que migrara do Estado para o setor privado, exemplo disso é que, “[...] O Estado Inglês determinou em 1802 através da promulgação do *Factory Act*,²⁹ que as fábricas proporcionassem instrução aos seus aprendizes” (NEVES, 2003, p.64).

Daí se vislumbra que, o Estado embora reconhecesse a premência da educação, delegou-a ao setor privado, concedendo a este sua primazia. Então o *Factory Act* em seu nascedouro já evidenciava a necessidade de atender duas demandas: a primeira, a de ensinar crianças pobres na perspectiva de melhoria das condições de vida e trabalho; e a segunda de formalizar esses ensinamentos através de um sistema escolar que fosse legitimamente implementado pelo setor privado (fábricas, comunidade, e organizações eclesiais) e *a posteriori* reconhecido pelo Estado.

Sob esse aspecto, o Ensino Mútuo parece ocupar essa lacuna, uma vez que tendo como arrimo as fábricas, se revelou como primordial para obtenção de postos de trabalho no futuro, principalmente para aqueles que não experimentaram quaisquer oportunidades de educação. Tanto assim que Lancaster (1803) destaca uma fratura entre a condição social: possibilidade de pessoas abastadas oferecerem formação a seus filhos, e a ausência da educação aos que tem por subsídio, o salário da indústria. Sobre o tema o autor enfatiza que,

²⁹ Os *factory acts* foram leis promulgadas pelo Parlamento Inglês, e que regulamentavam as ações laborais de mulheres e crianças nas indústrias têxteis. Dentre outros aspectos o *Factory Act* de 1802 permitia às crianças entre 9 e 13 anos, somente trabalhar 8 horas por dia. Já as crianças menores de 9 anos, não podiam trabalhar mas deveriam se matricular nas escolas de ensino elementar que as fábricas mantivessem.

[...] o rico possui amplos meios para realizar qualquer teoria que queira adotar na educação de seus filhos, independentemente do custo; mas isso não ocorre com aquele, [o pobre] cuja subsistência é derivada da indústria³⁰ (LANCASTER, 1803, p. 6, tradução nossa).

A partir dessa alusão de Lancaster, já se percebe certa clivagem envolvendo educação e classe social, que de certa forma deixa à margem do processo pedagógico, aqueles cidadãos que não teriam condições de suprir por si só, a necessidade de instrução. É para essa camada de pessoas que o Ensino Mútuo direcionou suas estratégias. Neste aspecto, o próprio Lancaster questiona “[...] por que não efetivar essa idéia [de ensino] para os pobres?”³¹ (LANCASTER, 1803, p. 7, tradução nossa).

Sendo assim, o autor ressaltou a importância das primeiras letras, efetivando que a escola, assim como o Método Mútuo, com seus caracteres formadores tão fundamentais, deveriam desde logo, ser considerados de utilidade pública, recebendo os aspectos institucionalizados, que o tornariam reconhecidos na sociedade. Logo, no entender de Lancaster (1803, p.7) “[...] é de uma importância peculiar para os pobres, que estas escolas sejam regulamentadas, [...] muitas crianças da classe não têm educação, [...] e para muitas crianças pobres não haverá jamais uma segunda oportunidade”³² (LANCASTER, 1803, p. 10, tradução nossa).

E assim, Lancaster continua advogando a escola para alunos mais simples, ressaltando ainda que “[...] esta é, talvez, a única oportunidade que se apresenta para a sua instrução durante a vida. Seus pais são da classe mais baixa, pela conduta, bem como a pobreza: [esta], mais cedo [ou mais tarde] os expulsará para um terreno que pode ser ameaçador”.³³ (LANCASTER, 1803, p.10, tradução nossa).

Quanto ao fator carência econômica da família, se faz importante evidenciar os embates enfrentados pela educação no nascente século XIX com o trabalho infantil. Isto por que no palco da revolução industrial há demanda por mão de obra para ocupar os postos de trabalho. Daí o grande duelo entre duas correntes, e a linha abissal que as separa: de um lado os hábitos familiares de ocupar as crianças com trabalho, uma forma

³⁰ No original: “[...] the rich possess ample means to realize any theory they choose to adopt in the education of their children, regardless of the cost; but it is not so with him whose subsistence is derived from industry”. (Idem)

³¹ No original: “Why not realize this idea among the poor?” (LANCASTER, op. cit, p.7).

³² No original: “[...] is of peculiar importance to the poor, that these schools should be better regulated, [...] many children of that class have no education [...] for many poor children never obtain a second opportunity”. (Idem)

³³ No original: “[...] this is perhaps the only opportunity that presents for their instruction during life. Their parents are of the lowest class, by conduct as well as poverty: and would sooner fend them to a packthread ground”. (LANCASTER, 1803, p. 10)

de auxiliar os pais no sustento do lar; e de outro a escola desejando ensinar as crianças, também como uma forma de prepará-las no médio prazo, para o mercado de trabalho.

Como denominador comum entre essas duas correntes, está a aplicação da força de trabalho infanto-juvenil na indústria nascente. As duas obras de Lancaster que subsidiaram o ensino mútuo, ratificam essa feição da sociedade inglesa no século XIX, ressaltando inclusive o impedimento alegado pela família para a criança trabalhadora frequentar a escola. Nesse contexto, diz Lancaster, os pais ou os familiares geralmente desenvolvem sentimentos de antagonismo à escola “[...] isso ocorre principalmente quando seus filhos são seus auxiliares no trabalho”³⁴ (LANCASTER, 1803, p.10, tradução nossa).

De certa forma, o método de Lancaster embora não desenvolva oposição ao labor infantil, (tão comum na Inglaterra do século XIX), tenta protelar a entrada de crianças no mercado de trabalho. E o faz através do convencimento de que a escola será o ambiente pedagógico mais adequado às crianças, inclusive para ensiná-las a trabalhar, mais tarde. Neste aspecto destaca que “[...] na escola sua moral poderia ser formada corretamente, e eles seriam treinados para [ter] um futuro útil, para si mesmo e para a comunidade”³⁵ (LANCASTER, 1803, p. 9, tradução nossa).

Com isso, o método destaca o aprimoramento tanto dos alunos quanto da própria sociedade enfatizando que “[...] o aperfeiçoamento que as crianças obtêm na escola, é cada vez mais intensificado, pois a elas são ensinadas boas regras, por pessoas preparadas para incentivá-las de acordo com a meritocracia [...], elas [as crianças] deveriam desde cedo, ser motivadas a aprender a ler, escrever, e ter noções de aritmética”³⁶ (LANCASTER, 1803, p. 10, tradução nossa).

Nos dois livros do autor, há intensa defesa da importância pedagógica de instruir, mas é na demonstração do sistema inglês de ensino que ele ressalta a relevância da escola como um espaço de pregação religiosa e civil, daí a necessidade de atrair um vultoso quantitativo discente como forma de colaborar com a sociabilidade. A forma de aproximação dos alunos, seria portanto, criar um fascínio pelo espaço escolar, convencendo a sociedade sobre a necessidade da formação discente, concedendo aos

³⁴ No original: “[...] *“This mostly happens when their children are able to assist them at work”* (Idem).

³⁵ No original: “[...] *school, where their morals might be formed aright, and they trained to future usefulness, to themselves, and to the community”*. (Idem)

³⁶ No original: “[...] *the improvement children make in these schools Would be greatly increased by their being placed under good regulations, supplied with proper mistresses, to whom encouragement might be extended according to merit [...] they might be animated to learn reading, writing on slates, and some small portion of arithmetic, at a very early age”*.(Idem).

alunos tanto o saber quanto os valores cívicos e religiosos. Assim Lancaster demonstra a atribuição verdadeiramente eficaz e de utilidade notória da aprendizagem, pois segundo ele em *Borough Roads*,

[...] desde o início da escola quatrocentos e quarenta e cinco alunos foram matriculados, e atualmente duzentos e vinte estão regularmente matriculados. Eles aprendem leitura, escrita, aritmética, e os princípios da Religião Cristã: suas lições de leitura são compostas por extratos do velho e novo testamento³⁷ (LANCASTER, 1803, p. 14, tradução nossa).

E destaca ainda o papel transformador da Escola, estabelecendo em uma metáfora, tanto a ocupação do espaço físico quanto a transmutação cultural do próprio espaço e dos sujeitos que o frequentam. Assim essa metamorfose pedagógica foi proeminente, na Inglaterra do século XIX. Revela o autor que,

[...] escola está situada no antigo palácio do arcebispo de Canterbury:...um lugar onde os mártires eram aprisionados, examinados e torturados, [agora] há 300 crianças pobres, até então negligenciadas, [mas que atualmente estão] sendo ensinadas a ler a bíblia³⁸ (LANCASTER, 1803, p. 14, tradução nossa).

Suas ações pedagógicas portanto, além de ensinar e preparar os aprendizes para “o futuro promissor” (NEVES, 2003 p. 23) eram consideradas preventivas, à medida que a disciplina religiosa poderia impedir a entrada na criminalidade. Efetivamente a profilaxia da educação poderia impedir também rebeliões e motins populares, tão comuns na Inglaterra no século XIX.

Neves (2003) enfatiza que o modelo de ensino mútuo era um compósito de vários outros métodos, pois à medida que se aproximava do ideário de Andrew Bell, tangenciava o modelo denominado sistema panoptico³⁹ idealizado por Jeremy Bentham, mas demonstrando também, algumas características do sistema de La Salle. Então, é possível determinar que, o método Lancasteriano é, na verdade, um conjunto de ideias apropriadas à sociedade do século XIX, e que vigorou como técnica de organização

³⁷ No original: “[...] since the commencement of the school, four hundred and forty-five boys have been admitted, at the present about two hundred and twenty attend regularly: These are instructed in reading, writing and arithmetic, and the first principles of the Christian Religion; theis reading lessons being composed of extracts from the Old and New Testament”.

³⁸ No original: “[...] the school is kept in the old palace of the archbishop of Canterbury: ...in the very place where the primitive martyrs used to imprisoned, examined, and tortured, there are now three hundred poor and hitherto neglected children, being taught to read the Bible”.

³⁹ O panóptico é uma figura arquitetural usada como modelo em escolas, cadeias, hospitais, etc. Na periferia do panóptico há uma construção em anel; no centro uma torre, esta é vazada de largas janelas que se abrem para a face inteira do anel, a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a estrutura da construção. Cada um em seu lugar, visto de frente. O dispositivo panoptico organiza e evita massas compactas, fervilhantes. Não há indisciplina, nem barulho, nem conversa, nem dissipação.

embrionária dos sistemas escolar e fabril, tanto na Inglaterra quanto em vários outros países. Pierre Lesage (1999, p. 4) destaca que, a exemplo da Inglaterra, “[...] na França o novo método [também] foi implantado no século XIX, e quase que de imediato, tomou proporções mundiais, recebendo o nome de Mútuo”. Exemplo disso, continua o autor “[...] em 13 de junho de 1815, na Rua St. Jean-de Beauvais em Paris, no local da atual igreja ortodoxa romana, surge a primeira escola de ensino mútuo”. A *ratio* contida no Método Lancasteriano vem organizar o espaço escolar e tornar a aprendizagem mais veloz, conclui o autor.

É bom recordar que, antes do Ensino Lancasteriano, o que se observava nas poucas escolas do século XIX na Europa, era a presença de dois métodos de ensino: o individual, e o simultâneo. Pelo método individual a dinâmica pedagógica utilizada se assentava na estratégia da relação biunívoca entre aluno e professor, de forma que a atenção dispensada ao aluno era quase exclusiva em determinados momentos. Pierre Lesage (1999, p. 4) ao descrever essa relação demonstra que “[...] o professor chamava sucessivamente para perto de si cada aluno e lhes dava atenção por alguns minutos [...] depois o aluno retornava ao seu lugar e se exercitava repetindo aquilo que o professor acabara de demonstrar”.

Ocorre que, essa ação pedagógica individualizada, que centrava a ação do professor em determinado aluno, ao mesmo tempo que se efetivava como atendimento personalizado e atuação peculiar, era motivo para dissenção e indisciplina na classe. Essa intercorrência era devido ao próprio método, uma vez que o professor se ocupava profundamente no exame individual com o aluno que estivesse em atendimento, enquanto os demais deveriam retornar aos seus lugares para exercitar ação auto instrucional. Mas nem sempre era o que ocorria, e Pierre Lesage (1999, p.4) para exemplificar essa situação, aclara que, pela quase ausência do professor no grupo, entre os alunos “[...] choviam tapas”.

Daí o espaço escolar comum ser identificado como espaço de algaravia, balbúrdia, pois concentrava a autoridade na figura do professor, impotente para lidar com grandes quantitativos discentes, quando a atenção individual fosse necessária. Para cobrir essa vulnerabilidade do método individual, o ensino mútuo seria muito adequado, já que a autoridade docente era repartida com a monitoria, conforme veremos alhures, neste trabalho.

Sobre a autoridade docente e a ordem escolar, Lancaster (apud SALMON, 1904, p.8) faz um confronto entre os dois métodos e advoga as qualidades do método mútuo, enfatizando que,

[...] em uma escola comum [que usa o método individual] a autoridade do professor é individual, e a vara [castigo físico] é seu instrumento pedagógico. Sua ausência [do professor] é o sinal imediato de confusão e motim. Mas em uma escola conduzida por meu plano, quando o mestre precisa se afastar da sala de aula as mesmas condições permanecem como se ele estivesse presente, por que a autoridade não é pessoal [concentrada no professor].⁴⁰

Diferente do Método Individual, o Método Simultâneo muito se aproxima do Método Masdras aplicado na Índia por Andrew Bell (1753 a 1832). Ensinar simultaneamente implicava retirar o foco pedagógico do professor, e diluir tanto autoridade quanto responsabilidade com os monitores e redirecioná-las ao aluno. Assim um modelo de repartição de competências era exercitado na escola, a fim de transformar aprendizagem em ação ambivalente, mútua, envolvendo os agentes em uma atividade coletiva, já que era ensinado em grupos discentes com maiores números de membros. É a noção embrionária da classe pedagógica ou sala de aula.

Esta noção ou Método Simultâneo foi desenvolvido nas escolas da França por Jean Baptiste de La Salle,⁴¹ e consistia em dividir os discentes em categorias de acordo com seu grau de necessidade para aprendizagem. Assim é possível e de bom alvívrio ressaltar que, tanto pela Teoria Lassaliana, quanto pelo Método Individual eram criadas no mesmo espaço físico tres classes sucessivas,

[...] a primeira é consagrada unicamente à leitura, [...] a segunda classe recebe os alunos que terminaram a aprendizagem da leitura em francês e latim e destina-se à aprendizagem da escrita, do modo em voga às diversas formas de caligrafia. E por fim, na terceira classe o número de alunos é bastante reduzido, nela são abordadas as disciplinas mais complexas e mais elaboradas: gramática, ortografia e cálculo (LESAGE 1999, p.4).

O Método Simultâneo apresentava algumas vantagens em relação ao método individual. Isto por que, sendo uma dinâmica de ensino coletivo possibilitava ampliar o número de alunos nas classes e principalmente coibir indisciplinas, preconizando então

⁴⁰ No original: “*In a common school the authority of the máster is personal, and the Rod is his sceptre. His absence is the immediate signal for confusion and riot. But in a school properly regulated and conducted on my plan, when the master leaves school, the business will go on as well in his absence as in his presence, because the authority is not personal*”(LANCASTER, apud SALMON, 1904, p.8).

⁴¹ Segundo Lesage (1999) o método de La Salle foi descrito de forma bastante elucidativa em um documento ou Guia denominado *Conduite des écoles chrétiennes*.

um modelo de civilidade e boa convivência pautada na obediência e cidadania. Mas suas fragilidades também se mostravam iminentes. Pierre Lesage destaca que as estratégias utilizadas nas escolas simultâneas eram principalmente evitadas pela “[...] monótona repetição de tarefas, [...] que suscitavam aborrecimentos, distrações e sanções severas” (LESAGE, 1999, p.5).

Reforçando o que já fora antes destacado, Joseph Lancaster estabelece um modelo híbrido que combina características do método simultâneo com o método Masdras, com o panoptismo, e com aproximação lassaliana para consubstanciar seu Método Mútuo. Por esta nova dimensão pedagógica haveria uma recursividade de ensino semelhante aos demais métodos, mas com uma singularidade pois também transformava o aluno em agente de instrução, de maneira que,

[...] o mais capaz [entre os alunos] serve de professor à classe [ensinando os demais colegas], e é assim que a instrução é a mesmo tempo simultânea, pois todos avançam gradualmente seja qual for o número de alunos (LESAGE, 1999, p. 5).

Assim, existia uma correlação entre funcionalidade de ensino e funcionalidade disciplinar, à medida em que o espírito discente se ajustava pelas vias da erudição. Portanto, a educação cumpria seu papel de preparar os corpos para atuar nas oficinas criadas pela revolução industrial, mas também se educava para a boa convivência na sociedade. Para tal intento era necessário também ensinar outras habilidades além da leitura e escrita, era primordial, desta forma, o exercício da disciplina e imersão na sociabilidade do oitocentos londrino. Daí o papel importante da escola lancasteriana, cristalizada pela moral religiosa, vigilância e disciplina.

Os conceitos de supervisão e vigilância que faziam do panoptico uma instituição segura sob o ponto de vista do controle, foram transplantadas para o método Lancasteriano como modo de organização do ambiente escolar. Além das perspectivas da escola, a fábrica também era espaço de convivência que demandava ordem para bem gerir seu funcionamento. Conjugada a essa necessidade, a ambiente laboral para o qual era preparado o aluno, também demandava disciplina e memorização de ações.

Desta forma, a escola Lancasteriana inglesa muito se aproxima das necessidades do século XIX no sentido de exercitar a civilidade, mas também ensinar estratégias do sistema laboral fabril, adotando a capacitação de letramento e ensino, como técnica instrucional pedagógica inovadora para o oitocentos.

Essas técnicas e recursos foram descritas por Lancaster em seus livros, obras que se transformaram em diretrizes pedagógicas escolares na Europa ocidental. Com elas, o autor se consolida junto a Andrew Bell, como um dos criadores do método Lancasteriano ou método de ensino mútuo. O método se inicia em Londres, e depois reverbera por vários outros *lócus* da Inglaterra, até ganhar contornos de trabalho internacional que atende a países como Portugal, e Espanha, dentre outros. Se desenvolve também nos Estados Unidos, e depois é absorvido no Brasil.

As características do método Lancasteriano foram importantes estratégias pedagógicas distintivas do século XIX, mas sobretudo, se aproximam de duas instituições: as organizações militares, e o sistema eclesiástico, pois fora na verdade a escolarização era um sistema híbrido conjugado entre Estado monárquico, religião e Igreja. Essa trilogia se inscreve na história do século XIX com forte ênfase, em quase todos os campos da sociedade, logo, a educação também foi contemplada por suas nuances, de forma que o método Lancasteriano vai apresentar estas características desses sistemas implícitas nas estruturas pedagógicas criativas, pensadas por Lancaster como uma forma de dotar a escola de estratégias racionais.

1.2 ESTRUTURAS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO MÉTODO LANCASTERIANO

A preocupação com a economia foi um dos fatores recorrentes no Método Lancasteriano, dessa forma, o autor criou uma gama de materiais e estruturas inovadoras para a época, verdadeiras estratégias pedagógicas que se adequassem ao ensino mútuo. No livro *Sistema Lancasteriano de Educação*, Lancaster descreve minuciosamente, o que designa de “aparato escolar” (grifos nossos) que consistia em lúdicos materiais e mobiliários usados na sala de aula, dentre os quais as tábuas de ardósia, tintas, tinteiro, telégrafos e caixas de areia. Para além da sala de aula, o autor recomenda outros aspectos, tais como, bibliotecas, instalações prediais silenciosas adequadas ao ensino e as necessidades dos alunos. Pela primeira vez, na literatura, são exigidos, por exemplo, as instalações sanitárias na escola.

Quanto ao Método de ensinar, Lancaster destaca também, os instrumentos de punição pedagógicos, bem como os materiais de incentivo utilizados nas escolas. O

aparato descrito por Lancaster fazia parte de um mecanismo de iniciativa do Método para incentivar os alunos, pois era considerado um conjunto pedagógico criativo de instrumentos eficazes e de baixo custo.

Lesage (1999, p. 6) destaca que, no Método Lancasteriano “[...] o mobiliário é bastante reduzido [...] os bancos e púlpitos são feitos de tábuas muito simples, fixadas com grossos pregos, os bancos não têm encosto. Para subir até a mesa do professor há vários degraus. O relógio é um objeto indispensável: o ensino e as atividades são cronometradas minuto a minuto”. Os móveis, os mobiliários que complementam as ações pedagógicas são desenhados de forma a tornar o ensino ágil, racionalizado e bastante organizado.

Portanto, lembra o autor que, as escolas são desde sua origem, dotadas de materiais administrativos minuciosamente utilizados com a função de registrar os eventos, o que torna a escola um estabelecimento com excelência de gestão (LESAGE, 1999). Sobre esse tema, o autor destaca ainda, um interessante material, se trata portanto, do “grande livro da escola” (grifos nossos) e ressalta que ele serve como cadastro completo e contém informações pessoais e pedagógicas dos alunos.

Elemento pedagógico considerado diferenciador no século XIX, o livro é um cadastro ou registro da vida escolar do aluno. Com precisão linear, diz Lesage (1999) que, o professor anota no livro, o perfil educacional dos alunos, suas condutas, avanços, progressos e adversidades. Lesage (1999, p. 12) “[...] chama esse registro de ‘[livro] paidométrico’, [e lembra que] o registro da escola Gaultier de Paris é rico em anotações”. Esses registros, além de formalizar as ações educacionais, serviam também como um fator disciplinar na escola, à medida que, escritos, estavam carregados de previsibilidade, o que de certa forma, reforçava a disciplina.

Os documentos escritos são fontes indiciárias e assim se consubstanciaram em memória, possibilitando acesso às informações e a cultura a partir de seus registros. Assim os livros paidométricos foram provas demonstradoras de estilos escolar, pois refletiam elementos da taxonomia social, revelando importantes signos históricos. Nestes signos falantes estavam inscritos léxicos de conhecimentos que desvelam as sociabilidades das organizações pedagógicas.

Nas organizações educacionais do século XIX a produção de regras escritas se consubstanciou em catálogos de conduta que demonstram a cultura da época, esses documentos são importantes fontes históricas. Mas no início do século XIX a atribuição mais relevante do escrito pedagógico, era consolidar diretrizes instrucionais na

perspectiva de melhor organizar as instituições, principalmente no aspecto didático. Com efeito, esse procedimento lancasteriano foi sob o prisma ontológico, o código de conduta procedimental para que cada escola pudesse funcionar a contento. Assim pela formalização se criava novo paradigma pragmático, útil, que abarcava a escola, o aluno e a sociedade.

Além disso, o documento escrito funcionava como fator conciliador, um vetor convivencial à medida que ao prescrever condutas gerava harmonia, pois conhecedor que se tornava de seus deveres e direitos - através dos regulamentos - cada integrante da escola cumpria suas atribuições racionalmente: o professor ensinava, o monitor executava e o aluno se metamorfoseava em cidadão.

Assim, no limiar do século XIX o documento escrito formalizava a regra de conduta na escola, no sentido de prescrever o papel que a cada um era atribuído, e assim exercia através da regulamentação o controle de uma série de comportamentos indesejáveis, sendo um mediador de sociabilidade. Em Lancaster os regulamentos escritos são para além do domínio das pulsões, o afastamento dos corpos e o controle da violência são alguns elementos prescritos pelas regras escritas, que passam a sistematizar a convivência escolar, pautada pela civilidade.

Desta maneira, o convívio escolar teve o regulamento instrutivo lancasteriano como prospecto, a previsibilidade foi sua característica mais marcante, uma vez que os regulamentos descreviam por escrito as ações pedagógicas na educação. A formalização dos regulamentos escritos era intencionalmente uma forma de demonstrar organização e assegurar interpretação unívoca das regras e regulamentos. Estes por sua vez eram corporificados em rotinas que se circunscreviam ao longo do cotidiano escolar, gerando assim na sociedade um modelo didático formalmente organizado.

A escola lancasteriana é a aderência estrita a esse modelo, ela se constrói como uma organização escrita, definida por regulamentos prescritos. As regras, decisões e ações pedagógicas, bem como os procedimentos de ensino utilizados na escola foram exaustivamente relatados por Lancaster em sua obra Sistema de Educação, que formalmente descreve o processo monitorial de ensino. A civilidade contida nos escritos prescreve comportamentos adequados que deveriam ser cumpridos nas escolas.

Essa prescrição se inicia com a explicação da forma do Método Lancasteriano escrito minuciosamente nos livros, e se encerra reforçadamente pela demonstração de

gravuras desenhadas à mão,⁴² em uma época em que o registro fotográfico ainda estava se aperfeiçoando⁴³ era portanto de custo muito alto e pouco acessível. Daí o caráter formal do método mútuo, pois as ações pormenorizadas são escritas e publicizadas na escola, para que haja conhecimento da comunidade, afastando assim o caráter dúbio da ação e principalmente procurando obter disciplina escolar.

O vocábulo disciplina tem como etimologia a palavra discípulo, que por sua vez significa uma relação de aquiescência. Há portanto uma relação dual de mando e obediência entre elementos em cuja relação, quase sempre, está adstrita a hierarquia e obediência, importante portanto, assimetria. Nessa relação estão presentes, no mais das vezes, uma autoridade que estabelece regras e diretrizes, e um partícipe de hierarquia menor que executa ordens, sob os critérios de estrito cumprimento.

Na vertente Lancasteriana a disciplina aparece no Método com muita ênfase, significando portanto, seguir a previsibilidade planejada pela escola, de maneira que, se cumpria as regras mandamentais estabelecidas de forma quase unívoca, e com uma regularidade constante, na perspectiva de cristalizar uma cultura pedagógica segura.

Quando se pensa no vocábulo disciplina exercitado em Lancaster pode se fazer analogia com a técnica de exercício de controle e poder que visava no século XIX aplicar um comedimento na atitude dos alunos, com perspectivas de adequação a um determinado comando prescrito. Para Foucault (1998) disciplina é um sistema de gestão dos corpos que se iniciou desde a Antiguidade, foi desenvolvida na Idade Média, nos mosteiros, e se aperfeiçoou no regime escravagista. Com esta trajetória teve seu ápice na Revolução Industrial com a perspectiva de controle nas fábricas, oficinas e escolas, alterando as sociabilidades entre os partícipes do cenário industrial.

Essa alteração é destacada por Foucault como mudança de alto impacto, porém sutil e bastante refinada, pois diferente da escravidão não se fundamenta na relação de apropriação do corpo, pois

[...] a elegância da disciplina dispensa essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade [...] sua relação de submissão é altamente [sofisticada] codificada e se realiza sobre as operações do corpo e as marcas de rituais de obediência. Forma-se então, uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus gestos e de seus comportamentos. O corpo humano entra em uma maquinaria que o

⁴² Ver nos anexos deste trabalho, as gravuras lancasterianas retiradas de suas obras. Lancaster explica que a elaboração dos desenhos em 1812 foi realizada para ilustrar e melhor compreender o método.

⁴³ A fotografia enquanto idéia de reprodução de imagens em papel existe desde o início do século XIX, mas foi somente em 1826 que o francês Joseph-Nicéphore Niépce conseguiu obter a primeira fotografia do mundo.

esquadrinha, o desarticula. Uma anatomia política que é também igualmente uma mecânica do poder [...] (FOUCAULT, 2004, p.10).

Giddens (1991) na mesma linha de argumentação de Foucault (1998) destaca que na Revolução industrial as relações sociais passaram a ser regulamentadas e condicionadas pelo tempo, fator que se transforma em mensuração racionalizada. Por ela, diz o autor que, passou-se a vislumbrar arqueologicamente quais mudanças estruturais possibilitariam a centralização da categoria tempo em termos de produção e uniformização de condutas. Essas mudanças estruturais foram traduzidas nas funções disciplina e controle diferenciados, pois se antes da revolução havia um direcionamento das atividades humanas guiadas pelos fenômenos naturais, na revolução industrial o fator tempo mensurado e adequado às atividades, passa a ser critério racional de eficiência, gerando uma relação disciplinar. Giddens (1991, p.21) sobre o tema, ressalta que, antes havia uma

[...] Dimensão uniforme de tempo "vazio" quantificado de uma maneira que permitia a designação precisa de "zonas" do dia (a "jornada de trabalho", por exemplo). O tempo ainda estava conectado com o espaço (e o lugar) até que a uniformidade de mensuração do tempo pelo relógio mecânico correspondeu à uniformidade na organização social do tempo.

Em uma época que a orientação humana a partir do tempo era vislumbrada pelos fenômenos naturais (dia, noite, estações, luas, clima) a racionalidade do século XIX transforma as sociabilidades pela cronologia do tempo quantificado. Nas fábricas, nas escolas a noção de “*time is Money*” (CASTEL, 2008)⁴⁴ é fortemente cunhada nos hábitos dos operários, principalmente. Como era de se esperar, já que o século XIX abstrai o empirismo de suas práticas, a racionalidade também foi esculpida nos códigos de conduta escolares, pois

[...] no começo do século XIX foram propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8:45 h entrada do monitor; 8:52 h chamada do monitor; 8,56 entrada das crianças e oração; 9:00 h sentar nos bancos; 9:04 h primeira lousa; 9,08 fim do ditado, etc. (FOUCAULT, 2004, p. 128).

O ajustamento à cronologia para propiciar a vigilância, transformava a escola lancasteriana em uma engrenagem complexa, tanto por sua estrutura quanto por seu procedimento. O panóptico de *Behtham* – figura dividida em células com um ponto de

⁴⁴ Robert Castel (2008) ao tratar das transformações da questão social explica a passagem da sociedade agrária, campesina, para a industrial; e destaca a organização cronológica como um dos fatores de racionalização nas instituições.

observação central que permitia visualização de todos - influenciou sobremaneira o método mútuo. Essa profusão com os estudos benthanianos se deu pelo aspecto da vigilância, uma vez que observar era possível por meio de um posto centralizado e mais acima das celas. Tanto quanto nas escolas, no panoptico o poder se exercita pela observação e registro.

A partir de então, a diretiva do controle social se materializa no domínio de uso do tempo, no seu gasto, que deveria ser disciplinarmente bem empregado, inclusive nas escolas. Para tanto, foram adotados mecanismos de aferição de tempo para quantificar os movimentos humanos, um exemplo disso, foi a análise de tempos e movimentos de Frederick Taylor⁴⁵, doutrina que toma assento nas fábricas e escolas. Assim, um novo código moral (taylorismo) aliado principalmente à religiosidade inglesa se inscreve nas sociabilidades, pautadas pelo devotamento ao labor, ao tempo e à disciplina.

Maximiano (2000) destaca que, pela observação do processo disciplinar o aprendiz condiciona seu comportamento de tal modo, que passa a ser coadjuvante da tarefa, esta ganha assento de protagonista no tempo e espaço. Giddens (1991) na mesma linha de pensamento do autor, destaca que o relógio enquanto maquinaria de controle, é que passa a exercer o principal aparato da disciplina, como se fosse uma parte biológica do ser humano.

Desta forma, é possível ressaltar que a disciplina lancasteriana transformou a escola em um espaço de sociabilidade e convívio, de acordo com as necessidades das circunstâncias políticas, sociais e econômicas do país onde a educação lancasteriana se aplicasse, isto por que, a técnica disciplinar é pedagógica e intrinsecamente amalgamada à realidade social onde está imersa

Ademais, registre-se que, a disciplina é corolária da racionalidade, uma vez que, ambas são exercidas através de fases combinatórias, as quais Michel Foucault (2004) denominam de diagramação do poder, uma metáfora gráfica envolvendo quatro estágios em simbiose, cujo amálgama ou ligação é sua tônica de funcionamento. Para o autor, o primeiro estágio,

[...] é a distribuição espacial dos indivíduos, [...] a inserção dos corpos em um espaço classificatório, combinatório. [Em seguida o estágio da medição do tempo] exerce sobre o corpo um controle, começa-se a observar de que maneira os gestos são feitos, qual o mais eficaz, o mais rápido e melhor

⁴⁵ Frederick Winslow Taylor foi um engenheiro. Também como Lancaster advinha do grupo dos quakers. O trabalho de Taylor consistiu em estudar nas fábricas as ações dos operários, para quantificar tempos e movimentos da forma mais racional possível, de maneira a elevar a produtividade nas oficinas. Sobre o assunto ver: MAXIMIANO, 2000.

ajustado ao tempo. [Segue, então, o estágio da inspeção] a vigilância perpétua e constante a que são submetidos durante todo o tempo de atividade. [E por fim, o estágio] do registro, da formalização exaustiva das informações que acontecem [nas instituições] (FOUCAULT 1998, p. 63).

Tal como descrito acima, nas escolas de modelo lancasteriano se preconizava formar classes por aproximação de nivelamento de instrução, esse fator foi o embrião do que hoje, é conhecido como série escolar, ou seja, a homogeneização em espaço serial, de maneira que, cada sequência serial era composta por níveis de saberes que se adequavam às faixas etárias e conteúdos programático de acordo com o perfil discente.

Assim, na escola lancasteriana, a organização serial é de *per si* disciplinada, encerrando em cada série um elemento de conteúdo e erudição em uma escala de classes e saberes. É de se destacar que, a disciplina nas classes atua sobre uma massa confusa, desordenada, de maneira que o esquadrinhamento disciplinar serial faz nascer uma padronização ordenada do próprio sistema de ensino à medida que para cada série são compostas atribuições e competências.

A sala lancasteriana é dividida em quadrantes, e a cada um deles é determinada atribuições prévias, destacando assim, quais competências o aluno estaria apto a realizar, após a conclusão da série. Assim se individualiza cada série, cada aluno, cada técnica. Essa individualização é derivativa da própria disciplina, pois a ordem e hierarquia estabelecidas por sua vez gera atomização, tanto das classes quanto nos próprios alunos em seus espaços cindidos, nas salas de aula. Assim foi criado um arranjo educacional por série, por sala, e por conteúdo educacional, embrião do que seria mais tarde considerado o complexo sistema de ensino. E assim,

[...] a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações do ensino. Determinou lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo para aprendizagem [...] então a sala de aula formaria um grande quadro único sob o olhar cuidadosamente classificador do professor (FOUCAULT, 2004, p.126).

No Método Lancasteriano a disciplina, portanto, era técnica construcional que implicava ordem, e para tanto exigia vigilância constante dos indivíduos. A observação por sua vez era derivativa de um regulamento com previsibilidade de ação, controlada para que o cumprimento estivesse de acordo com o que fora antecipadamente decidido. Sendo o controle paralelo à ação se fazia necessário a vigília durante o tempo da

atividade, sendo esta posta aos cuidados de uma perpétua pirâmide hierárquica de olhares, conforme veremos quando tratarmos dos agentes lancasterianos.

É assim que, na área militar, tanto quanto no Método Lancasteriano apareceram sistemas de controle ininterruptos da cúpula à base, personificados em sistemas de inspeção, revista, paradas, desfiles, etc., que até hoje permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente a partir de um quadriculamento cerrado no tempo.

Pelo Método Lancasteriano a ordem é mantida também pela supervisão pedagógica, um procedimento disciplinar utilizado em sala de aula pela observação e acompanhamento constantes. Com precisão anatômica Lancaster descreve a sala de aula determinando o espaço ocupado pelo professor:

[...] na frente da sala de aula deveria [ser disposta] uma plataforma elevada [onde seria fixada] a mesa do professor, como um adequado lugar para observar os alunos [...] esta disposição ou arranjo físico não somente conduz à ordem, como possibilita ao professor verificar indisciplinas⁴⁶ (LANCASTER, 1812, p. 2, tradução nossa).

Sendo sistema ocular, a centralidade da mesa docente era uma tecnologia própria para observar, exercer bem e facilmente, o poder pela legibilidade detalhada da inspeção. O panóptico, tanto quanto a sala de aula de ensino mútuo, representavam a antítese da masmorra escura, fechada, sombria. Se na masmorra o ambiente noturno era obscurecido, enclausurado; nos sistemas panoptista e lancasteriano havia luminosidade e clareza, tanto assim que Lancaster descreve as salas de aulas como locais assépticos, claros e sem obstáculos ou colunas que pudessem impedir a visão dos mestres.

Assim, tanto os instrumentos pedagógicos quanto as ações que envolveram a educação demonstravam as idiossincrasias coerente com a lógica da racionalidade. As ações organizadas, calculadas, previamente escritas, demonstravam a perspectiva de não haver desperdício de tempo e movimento nas salas de aulas. Estas por sua vez eram locais planejados desde a arquitetura física, até a disposição de móveis e materiais, que passamos a descrever, sobretudo os mais diferenciados.

⁴⁶ No original: “[...] at the head of the school there should be an elevated platform for the master’s desk, as a convenient place to overlook the school [...] these arrangements not only conduce to order, but give facility to the master in the detection of offenders”. (LANCASTER, 1812, p. 2)

1.2.1 As salas de aula no Método Lancasteriano

Lancaster (1812) teve a preocupação de deixar algumas gravuras ou desenhos feitos à mão em seus livros. Na obra *Sistema Britânico de Educação* o autor disponibiliza seis gravuras sobre as salas de aula, e explica com riqueza de detalhes o significado cada desenho, narrando pela escrita o que cada sala de aula deveria conter.

O autor destaca que, o sucesso das Escolas Lancasterianas não podia razoavelmente ser alcançado sem uma sala de aula fisicamente apropriada. Para tal, Lancaster aconselhou que as escolas fossem construídas fora de perímetros urbanos, para evitar ruídos e sons causadores de transtornos no processo educacional. Seria importante, segundo ele, que a forma física da escola fosse projetada de maneira a prover limpeza e arrumação, e assim, gerar nos alunos adequados hábitos de asseio e bons costumes de higiene. Para Lancaster, isso expressava a base para vida organizada.

Como as salas de aula continham centenas de alunos, o mobiliário servia como elemento instrucional ao professor, de maneira que, era imprescindível a sala de aula apresentar as dimensões previstas, estar equipada com os móveis e instrumentais lancasterianos descritos nos livros. Decerto que, essa instalação possibilitaria a implementação da boa educação.

Assim, a modelagem da sala de aula pensada por Joseph Lancaster é ainda até hoje mantida, tanto quanto à arquitetura, quanto à disposição de cadeiras discentes e da mesa do professor. Desta forma, o Método Lancasteriano recomenda a sala de aula com as especificações milimetricamente planejadas, de preferência tendo a forma geométrica de um quadrado ou retângulo com

[...] o comprimento com mais de dois terços da largura. O chão deveria estar em um plano inclinado, e o professor posicionado [em um estrado rodeado de degraus] na parte inferior da elevação [na base]. A inclinação [seria de tal modo] que causaria elevação das últimas fileiras de banco, e isso possibilitaria ao professor visualizar de sua mesa, todos os alunos da escola.⁴⁷ (LANCASTER, 1821, p. 1, tradução nossa).

Lancaster ressaltou ainda que, os recursos tais como pilastras e colunas, fossem retirados da sala para que não houvesse obstáculos visuais ao professor. Assim, o autor

⁴⁷ No original: “[...] *the length two thirds more than the breadth. The , floor should be an inclined plane; the master being stationed at the lower end, the elevation at the further end of the room, will cause a corresponding elevation of the last desk, so that the master, from his platform, will have a commanding view of every boy in the school*”. (LANCASTER, 1821, p.1)

descreve a escola com clara exatidão procedimental, na perspectiva tanto de repassar os conteúdos pedagógicos aos alunos, quanto disciplinar suas ações.

Reiteradamente o Método Lancasteriano destaca com precisão matemática, a distância da elevação do chão, o cálculo entre a mesa do professor e as últimas cadeiras, descrevendo dessa forma que “[...] a elevação do piso deve ser de seis polegadas [de altura] nos primeiros vinte passos a partir da mesa do professor, depois dessa distância [a inclinação] a cada 20 passos se elevaria a altura”⁴⁸ (LANCASTER, 1821, p.1, tradução nossa).

O autor recomenda ainda que, o chão não seja de madeira para não reverberar sons e prejudicar as aulas com ruídos inadequados. E que no solo, as carteiras fossem bem fixadas, e que suas extremidades apresentassem formas arredondadas, evitando assim machucar os alunos. Joseph Lancaster ressalta ainda que, esta arrumação dos bancos e mobiliários em sala de aula não somente preconiza ordem, mas também que

[...] pressiona cada criança com a convicção que [ela] está sob os olhos do professor, tornando-a cuidadosa, afastando qualquer comportamento que o professor não gostaria que fosse visto. A certeza da detecção previne mau comportamento⁴⁹ (LANCASTER, 1821, p. 1, tradução nossa).

Sobre essa temática, diz Foucault (1998) que o olho do poder implica vigilância constante no sentido de disciplinar. Assim a disposição dos móveis e mobiliários em sala de aula significa organização do espaço físico. E para tal, a diagramação física é uma técnica de distribuição de móveis, pessoas, instrumentos nos espaços classificatórios, combinatórios, individualizados. A organização do espaço físico é a distribuição de acordo com um diagrama de poder que, segundo Foucault (1998) fabrica o homem necessário ao funcionamento e manutenção das instituições.

A sala de aula lancasteriana representava o espaço de poder sacralizado, vivenciado entre professores, alunos e monitores, e para tal deveria ser racionalmente organizada. Adverte o autor que, os bancos ou carteiras escolares fossem enfileirados, sendo que alguns deles poderiam ser individuais, “[...] quando houver melhor condições

⁴⁸ No original: “[...] the elevation on the floor should be six inches in the first twenty feet from the master's desk, and after that distance, one foot in every twenty feet length of the room”. (LANCASTER, 1821, p.1)

⁴⁹ No original: “[...] impressing each child with a conviction that he is under the master's eyes, renders him careful to avoid doing anything in which he would not wish to be seen. The certainty of detection prevents offences”. (LANCASTER, 1821, p.1)

financeiras, já que são de fabricação mais elevada”,⁵⁰ diz Lancaster (1821, p. 4, tradução nossa).

Disciplina e poder estabelecem uma conexão na escola, uma vez que a disciplina é técnica de poder, é instrumento que permeia as relações assimétricas e estabiliza conflitos pela pacificação e ordem. E neste aspecto a escola lancasteriana se fazia devota à rigorosidade da organização e realizadora de comedimento nas escolas, nas famílias, na sociedade, na própria religião. Salmon (1904, p. 8 tradução nossa) destaca que,

[...] o funcionamento da escola era automático [...] o que o mestre dizia deveria ser feito [...] a ordem não era vaga, discricionária, incerta. [...] Um comando seria cumprido por qualquer aluno [simplesmente] por que é um comando, e a escola inteira obedecerá, por que ele é comum [a todos].⁵¹

A disciplina torna a ordem comum, pacifica os espíritos, gerando serenidade e tornando a convivência mais harmoniosa na sociedade. Michel Foucault (1998) ao estudar disciplina e sua correlação com o fenômeno de poder e contenção, refuta a idéia de poder como elemento meramente negativo que produz somente repressão. Para o autor a disciplina eleva as potencialidades físicas, o corpo é transformado e feito dele a corporificação da habilidade, uma relação utilitária que não é isolada, e que muitas vezes agrada e induz consentimento e satisfação. Dessa forma, seguindo a boa doutrina

[...] deve-se considerar o poder como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social [de forma positiva e negativa] e que não é somente algo que diz não. Ele [o poder] produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 1998, p.8).

O poder por sua vez é circular e seu funcionamento se opera qual cadeia que atravessa o corpo social. O poder não é unitário e global; ao contrário, apresenta formas díspares, globais, heterogêneas, em constantes mutações. O fenômeno do poder, assim como sua correlata disciplina é rede produtiva que cruza o corpo social transfigurando as relações. Os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social, essa circularidade fixa uma manutenção e plasma sua aceitação na sociedade. Para Foucault, ao contrário das teses althusserianas – segundo as quais todo poder emana do Estado como aparelho ideológico – há as micropráticas do poder, que são

⁵⁰ No original: “[...] *In some school a single seat is made for each pupil, instead of a continued form for a number [...] but the expense is more considerable*” (LANCASTER, 1821, p. 4).

⁵¹ No original: “*The government of the school was automatic [...] what a master says should be done [...] the order isn’t vague, discretionary, uncertain. [...] A command will be obeyed by any boy, because it is a command, and the whole school will obey, the common*” (SALMON, 1904, p.8).

capilaridades articuladas, pois o poder é um feixe amorfo de relações, então precisa da disciplina para se legitimar.

Logo os poderes periféricos ou moleculares se exercem nas periferias dos sistemas sociais de forma que há uma interdependência. A mecânica do poder tem formação capilar e alcança os indivíduos, seus corpos, seus gestos, e sua vida cotidiana.

E principalmente a disciplina está ancorada na distribuição espacial dos indivíduos, como forma de organização racionalizada para exercer o controle. Foucault (1998, p. 61) reitera que nas escolas “[...] um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial”, de forma que individualiza os sujeitos. E assim atomizados, fragmentados, é mais fácil o exercício da aceitação da ordem, o que por sua vez afasta indisciplinas e insurgências contra o professor.

Similar à explanação de Foucault, no século XIX o Método Lancasteriano descreve o *locus* pedagógico, destacando a distribuição e arranjo espacial escolar, destacando que,

[...] o melhor desenho físico [da sala de aula] é um quadrado ou paralelogramo. Todas as carteiras deveriam estar [enfileiradas] voltadas para a frente do professor, de maneira que ele poderia ter uma visão individual de cada aluno⁵² (LANCASTER, 1812, p.1, TRADUÇÃO NOSSA).

Na distribuição espacial das escolas lancasterianas encontra-se uma organização ao mesmo tempo binária e maciça. As classes com muitos alunos eram subdivididas em quadrantes, e cada um com seu monitor, que por sua vez exigia disciplina. Diz Foucault (1998, p.61) que, a “[...] disciplina é técnica de exercício de poder” e rede de controle que atravessa as instituições, então ela própria cria forte laço de domínio sobre as ações individuais. E desta forma se concretiza como mecanismo de força persuasiva e coercitiva na sociedade, na perspectiva de enquadramento em padrões descritos de adequabilidade.

A disciplina vislumbrada como mecanismo, também é instrumento de poder, um método que permite minucioso controle das operações dos corpos, e que assegure a sujeição das forças e as tornem respeitadas. Foucault (1998) destaca que a respeitabilidade das forças é na verdade, o comportamento dócil, que se pretende nas organizações, e que se opera através da vigilância.

⁵² No original: “[...] the best form for a school-room is a long square or parallelogram. All the desk should front the head of the school, that the master may have a good view of each boy at once” (LANCASTER, 1812, p.1).

Isto por que a disciplina exerce vigilância constante, atua no corpo, sendo então o diagrama do poder que fabrica o homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista. A dominação política do corpo é exercida através da disciplina racional, intensa, cujo objetivo repousa nas conotações econômicas e política.

Assim, nas escolas lancasterianas as centenas de alunos eram disponibilizados em salas de aula no formato de quadrado ou paralelograma. Na frente da sala, e às vezes no centro dela, o autor recomenda alocar a mesa docente, em posição destacada para observar os alunos. Seguidamente à mesa, um a um seriam disponibilizados bancos de madeiras ou carteiras enfileiradas, representando cada grupo de bancos, uma série ou nível de ensino.

Na parte lateral das salas de aula, Lancaster dispunha os semicírculos de leitura, um material incomum, também chamados de meia lua. Eram assim denominados pois foram desenhados no chão da sala de aula e a partir da parede lateral, muitas figuras neste formato, sendo que, a parte reta do semicírculo era demarcada a partir do pé da parede. Já na parte mais alta da parede, bem acima do semicírculo, eram fixados textos para leitura, de maneira que o grupo de alunos em leitura no semicírculo, ficariam em posição de frente para a parede e de costas para os demais alunos e para o professor, sendo acompanhado pelo auxiliar docente que se punha a seu lado para ouvir a leitura.

Lancaster recomendava que, cada semicírculo fosse ocupado por um pequeno grupo de alunos, lado a lado, ordenadamente comandado pelo monitor. Essa disponibilização no semicírculo servia para treinar a leitura em voz alta, sendo que após a leitura, enfileirados e com as mãos nas costas, os alunos voltariam às carteiras, andando pelas bordas da sala de aula, sem inquietar o ambiente de estudo. Depois de ocupar seus lugares, outro grupo de alunos se dirigia ao semi-círculo, de maneira que, ocorria um revezamento silencioso e adequado de turmas, nas meias luas. Lancaster (1812, p.15), assim descreve os semicírculos de leitura,

[...] diante de um grande cartaz suspenso por um prego na parede, oito alunos que já sabem escrever nas caixas de areia, formam um semicírculo, [...] cada aluno recebe um número. O melhor aluno ocupa o primeiro lugar [no semicírculo] ele carrega uma etiqueta de desempenho de couro, dourada, nela está escrita a palavra mérito, como uma medalha de honra. Ele é sempre o primeiro aluno a ser avaliado pelo monitor, que com a vara, aponta e questiona: que letra é essa?⁵³ (LANCASTER, 1812, p.15, tradução nossa).

⁵³ No original: “[...] by a large sheet of pasteboard suspended from a nail on the school wall; eight boys from the sand class, are formed into a semi-circle this alphabet, standing in their numbers, 1, 2, 3, &c. to 6. These numbers are pasteboard tickets, with No. 1, &c. inscribed, suspended by a string from the button of the bearer's coat, or round his neck. The best boy stands in the first place; he is also decorated with a

Assim, Lancaster prescreve ordenadamente a dinâmica da sala de aula e dos semicírculos de leitura, demonstrando cada espaço ocupado pelos alunos, pelo monitor, pelo professor e o deslocamento de cada grupo na sala de aula, suas técnicas e estratégias, ordenadamente.

Daí que o Método Mútuo estabelece uma descrição ordenada de arranjos e procedimentos tanto no comportamento dos alunos, através dos regulamentos; quanto na ordenação e arranjo de móveis e materiais pedagógicos na sala de aula gerando um espaço físico pré-determinado, estipulando assim “um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar”⁵⁴ (LANCASTER, 1812, p. 4, tradução nossa).

Sobre disciplina Foucault (1995, p. 16) destaca a arte das distribuições das pessoas no espaço, ressaltando que, “[...] pelo princípio da localização imediata ou quadriculamento o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quantas forem necessárias, pois a disciplina organiza um espaço analítico”.

Sob esse aspecto a racionalização lancasteriana é ambígua pois ao mesmo tempo que serve como instrumentalização de disciplina, é também poderoso recurso de inclusão social de pessoas empobrecidas. A “educação dos pobres”⁵⁵ (LANCASTER, 1812, p. 5) que teve adesão de muitas autoridades na Inglaterra é também inclusão de corpos inconvenientes que precisavam ser imersos em civilidade. Essa ação por sua vez podia minorar a capacidade de revolta, de resistência, de insurreição, à medida que poderia neutralizar os efeitos de contra poder.

No panóptico os agentes se deixavam ver (o poder exercendo-se por transparência) assim se transformavam em instrumento que observava, testemunhava e se publicizava. Construía-se dessa forma, a relação ambivalente de controle das ações, que tanto demonstra quanto controla o ambiente escolar. A disciplina que descortinava o caos, era também aquilo que organizava as salas, os lugares, as fileiras, criava espaços complexos, ao mesmo tempo arquiteturas funcionais e hierárquicas.

leather ticket, gilt, and lettered merit, as a badge of honor. He is always the first boy questioned by the monitor, who points to a particular letter in the alphabet, 'What letter is that?'” (LANCASTER, 1812, p.15).

⁵⁴ No original: “[...] *a place for every thing, and a every thing in its place*” (LANCASTER, 1812, p.4).

⁵⁵ No original: “[...] *Educations of the poor childrens*” (LANCASTER, 1812, p. 5).

Em seus livros Lancaster teve a preocupação de desenhar em gravuras⁵⁶, os semicírculos de leitura, bem como, demonstrar a dinâmica de cada um deles no letramento.

Portanto, Lancaster descreve as salas de aula como grandes espaços pedagógicos limpos, assépticos e com ventilação e temperatura adequadas para a aprendizagem. As salas também eram mobiliadas com outros materiais instrucionais que continuarão a ser descritos nos tópicos seguintes deste trabalho.

1.2.2. *Printing in sand*: as caixas de areia ou carteiras com areia

O Método Lancasteriano tinha como objetivo educar principalmente crianças, alfabetizando-as, então, conforme destacamos na introdução deste trabalho, seu método era dividido em oito etapas ou oito séries, de conteúdos variados, hierarquizados. A primeira série também denominada ensino elementar ou básico congregava centenas de alunos selecionados pelo critério de “[...] aqueles que não conheciam visualmente o alfabeto” (LANCASTER, 1812, p.12, tradução nossa), e que portanto não sabiam ler nem escrever.

Desta forma, em uma época que o giz escolar, o papel e a tinta para escrever tinha custo muito alto, era necessário tanto uma diferenciação do conteúdo pedagógico quanto dos materiais utilizados. Foi a partir desses obstáculos que, Lancaster criou um artefato denominado caixa de areia ou carteiras com areia, para ser usado na primeira série. Segundo ele, a carteira com areia era “[...] um método para ensinar o alfabeto nas primeiras classes, uma forma auxiliar de ensinar o alfabeto, riscando na areia”⁵⁷ (LANCASTER, 1812, p. 11, tradução nossa).

E assim, o autor descreve as carteiras com areia como um móvel pedagógico envolto em simplicidade e eficácia, pois consistia em um mobiliário único, uma espécie de cadeira e mesa coletivas, podendo ser usada simultaneamente por vários alunos sentados lado a lado. A carteira com areia continha duas partes acopladas: o espaldar ou tábula da mesa (mais alto) e os bancos de sentar (mais baixos). A altura mais baixa dos bancos permitia ao professor e ao monitor melhor visualização quando o aluno estivesse sentado, desenhando as letras na carteira com areia.

⁵⁶ Algumas dessas gravuras estão nos anexos deste trabalho.

⁵⁷ No original: “[...] *Method of teaching the alphabet in first class [...] an auxiliary method of teaching the alphabet by printing in sand.*” (LANCASTER, 1812, P.11).

Conforme o parágrafo anterior, a carteira com areia era composta por um espaldar ou tábula de mesa, nesta parte era esculpido um espaço sextavado para ser preenchido com areia seca, servindo para os alunos escreverem com os dedos. Essa fase do treino caligráfico era anterior ao uso da escrita nos cadernos de papel, servindo assim para exercitar a sintonia motora dos alunos. Lancaster narra em muitas passagens de seus livros, que além de material pedagógico econômico, a carteira de areia era um objeto que motivava os alunos. Desta forma o autor descreve aqueles móveis, ressaltando que

[...] as carteiras com areia são usadas somente para ensinar [escrever] o alfabeto e serão disponibilizadas, na parte frontal da sala de aula. A areia usada deve ser branca e a carteira deve ser [pintada de tinta] preta. Quando a criança escreve a letra na areia branca a cor escura se mostra mais adequada⁵⁸ (LANCASTER, 1821, p. 5, tradução nossa).

O autor citado explica ainda que, os alunos escreviam na areia a partir de um comando dado pelo monitor, e após isso ele apagava a letra na caixa de areia com um pedaço de madeira ou ferro. Este instrumento denominado *smoother*, (e que por falta de tradução adequada, o denominaremos de apagador), foi relatado por Lancaster como absolutamente necessário em sala de aula, pois com ele a areia era alisada ou nivelada, para que outro aluno a usasse. Como se tratava de um interessante material, o autor destaca que, tanto as carteiras com areia como o *smoother* produziam tanta euforia nos alunos e professores, que a aprendizagem se acelerava. Diz o mestre que,

[...] é curioso e divertido ver essas pequenas crianças [alunos da escola lancasteriana londrina], muitas com idade não mais que de 4 a 5 anos, e alguns com tanta dificuldade [econômica], estendendo seus dedinhos para escrever as letras⁵⁹ (LANCASTER 1812, p. 14, tradução nossa).

Lancaster destaca que, essa euforia muitas vezes fazia com que os alunos aprendessem a escrita do alfabeto tão rapidamente, que sua passagem pelas carteiras com areia era veloz e o aluno começava logo a utilizar os demais materiais das séries seguintes. Não raro, diz Lancaster (1821, p. 5), após usar as carteiras com areia, “[...] os alunos avançavam para a segunda classe e começavam a usar as tábuas de ardósia, que

⁵⁸ No original: “[...] the sand desk is only used for teaching the alphabet and will be described under the head of that class, the sand used should be white, and the bottom of the desk be painted black” (LANCASTER, 1821, p. 5).

⁵⁹ No original: “[...] it is both curious and diverting to see a number of little creatures, many not more than four or five years old, and some hardly so much, stretching out their little fingers with one consent, to make the letters” (LANCASTER, 1812, p. 14).

também, repetidamente, tinham grande sucesso⁶⁰ (LANCASTER, 1821, p. 5, tradução nossa). Vejamos de que maneira eram utilizados esse aparato pedagógico criado por Lancaster para ensinar escrita no século XIX.

1.2.3 *The slates*: as tábuas de ardósia

A utilização de material escolar no século XIX era pouco comum, por uma série de razões, dentre elas a escassez financeira. A dificuldade de obtenção de recursos financeiros era a mais marcante, uma vez que as escolas eram vislumbradas como obras assistenciais, mantidas pela comunidade.

Lancaster reconheceu a importância do material escolar, apontando inclusive o livro como fator indispensável. Destacou também que havia muito material pedagógico na Inglaterra, porém eram dispendiosos, como exemplo citou um artefato escolar típico da época, denominado “*alphabet wheel*” (grifos nossos), que consistia em “[...] uma máquina circular [demonstrando as letras] chamada roda do alfabeto [...] um maquinário cujo principal problema é o alto custo”⁶¹ (LANCASTER, 1821, p. 2, tradução nossa).

A dificuldade financeira pressionou a escola a criar formas alternativas de material pedagógico socializado, já que o ensino era coletivo e isso além de transformar o ensino mútuo em vetor convivencial, tornava o custo financeiro menos elevado.

Em uma época em que o papel era dispendioso, quase não se conheciam cadernos escolares. Então um dos materiais mais criativos do Método Lancasteriano consistiu nas chamadas tábuas de ardósia, lousas de ardósia ou simplesmente “ardósias”: pequenos quadros individuais confeccionados em pedra, daí sua denominação.

As ardósias poderiam ser fabricadas com ou sem moldura, sendo que as emolduradas embora mais caras, eram consideradas melhores, mais fina e leve, pois poderiam ser acomodadas sobre os bancos escolares, inseridas em um sulco apropriado a elas, na carteira escolar, para ser inspecionadas pelo monitor. Ressaltamos que as ardósias foram precursoras dos cadernos escolares, eram muito usadas na fase inicial da

⁶⁰ No original: “[...] the juniors pupils forward to the second class and used of the slate, which has been repeatedly done with great success” (LANCASTER, 1821, p.5).

⁶¹ No original: “[...] a circular machine called an ‘alphabet wheel [...] a machinery, the principal harm of which is needless expense” (LANCASTER, 1821, p.5).

escrita, nas primeiras séries. Portanto, as ardósias eram materiais individualizados de cada estudante, correspondentemente numerada com o código do aluno na escola.

A fixação das ardósias nos sulcos das carteiras evitava a movimentação dos alunos na sala para mostrá-las ao professor, bem como preserva-as de serem derrubadas, eventualmente causando prejuízo à escola. Lancaster ressalta que, caso o aluno viesse a quebrar a lousa de ardósia, um valor financeiro deveria ser pago, como forma de multa por má conduta, uma vez que o custo das ardósias era elevado.

Lesage (1999, p. 6) ao discorrer sobre as Escolas Lancasterianas pontua que “[...] grande parte das despesas se deve à aquisição das ardósias, que constituem uma inovação essencial do método”. Eram tão inovativas que poderiam ser confeccionadas com colorações diferenciadas. Isto por que, a tábua de ardósia poderia ser colorida de vermelho ou preto, mas Lancaster ressalta que os professores preferiam as de cor negra, em função do contraste.

É interessante destacar, portanto, que o uso das tábuas de ardósia nas escolas lancasterianas era um estágio anterior à escrita no papel. Sobre isso Lancaster (1821, p.3) descreve que, “[...] a escrita no papel era [treinada] somente depois que eles [os alunos] adquirirem a arte da escrita nas ardósias. O papel era espesso o suficiente para receber a tinta [com a qual se escrevia]”⁶² (LANCASTER, 1821, p.3, tradução nossa).

É bom relembrar que, no início do século XIX a sociedade manufatureira tem a oralidade como sua marca constante. A educação começa a florescer, mesmo assim na Europa formas de ensinar eram diferenciadas, algumas delas nas residências, outras nas paróquias, as escolas que havia eram precárias, sendo mantidas pelas igrejas ou associações de caridade.

Antes de Lancaster os métodos de ensino praticados naquelas escolas eram empíricos e com uma variabilidade elástica bem destacada. A forma de ensinar era transmitida por critérios pessoais e experiências colhidas nas práticas vivenciadas pelo mestre ao discípulo.

Com a revolução industrial, uma série de estudos foram efetivados para tornar as operações mais racionalizadas. As ardósias eram um instrumental tanto organizador quanto racional, na sala de aula, eis que a fixação das ardósias nos sulcos das mesas para impedir a movimentação, é fator tanto racional quanto de controle do corpo disciplinarmente tratado.

⁶² No original: “[...] *Writing on paper – after they have acquired the art of writing by the slates, paper which has been printing and is thick enough to bear the ink*” (LANCASTER, 1821, p.3).

Sobre o controle do corpo, segundo Foucault (2004) foi o livro o “homem-máquina” (grifos nossos) do médico *Julien Offray de La Mettrie* (1709 - 1751) uma das importantes obras a conceber a utilidade do corpo. *La Mettrie* descreve a fisiologia humana como uma mecânica metabólica, e defende a ideia racional do ser humano ser considerado um artefato mecânico.

A teoria de *La Mettrie* subverte a ideia de autonomia e cognição humanas inserindo em seu lugar a estratégia da automatização dos comportamentos. Não tardou a ser implementada a ideia de que para lidar com pessoas era necessário um conjunto de regulamentos e processos para racionalizar as ações, tornando-as rápidas, econômicas e úteis. Eis aqui o Método Lanacasteriano combinado com a teoria do homem-máquina de *La Mettrie*, que influenciou a dinâmica industrial, através dos taylorismo e fordismo, como técnicas que injetariam agilidade, economia e um custo módico nas operações fabris.

Com moderadas variações, a escola lancasteriana traça uma trajetória análoga à ideia de *La Mettrie* na perspectiva de conceder educação célere, em curto período de tempo; e que fosse possível alcançar um conjunto muito grande de alunos, daí o trabalho de Lancaster ser conceituado na história da educação como um método funcional, pois se apresentava com técnica utilitária e econômica.

Ressaltamos que, o Método foi assim considerado, por causa de seu pragmatismo e funcionalidade de captar multidões de alunos para a escola e prover um rápido ensino, a capacidade de redução de custos e a perspectiva de financiamento por apoiadores. Como não havia subsídio do Estado, Lancaster passa a clamar a ajuda financeira da sociedade, bem como enfaticamente começa a defender a utilidade nacional da escola. E advoga isso por sua estratégia dinâmica, por sua ágil maneira de utilizar métodos inovadores, que promoviam educação de custo baixo, e que por conseguinte seria instigante na sociedade. Sobre esse tema Lancaster advoga que,

[...] a formação e treinamento de professores é fonte de alta despesa mesmo quando cercada de grande economia. A escola lancasteriana *Borough Road* tem custos, mas é um valor anual muito pequeno, e como esse treinamento traz benefícios para a nação, é necessário que a comunidade o financie”.⁶³ (LANCASTER, 1812, p. 3, tradução nossa)

⁶³ No original: “[...] *The boarding and training of school-masters is a source of large expenditure, even when regulated by the greatest economy. The Borough Road Free Schools cost but a small annual sum: but the training of school-masters, being replete with national advantage, justly claims powerful aid from the public*”. (LANCASTER, 1812, p.3).

O autor demonstra que, o baixo custo que envolve a escola é uma grande vantagem pois embora o dispêndio fosse insignificante, a escola conseguia aglutinar em suas salas de aula um quantitativo muito alto de alunos, sendo que “[...] em uma sala de aula poderiam estar algumas centenas de alunos”⁶⁴ (LANCASTER, 1812, p.20, tradução nossa).

É importante ressaltar que, esse número elevado de alunos, se devia à alta demanda pela escola lancasteriana. Advirta-se desde logo que a atratividade da escola era consequência de elementos multifatoriais demonstrados na comunidade inclusive pelos inúmeros apoiadores de Lancaster. Logo, não se pode afirmar que o elemento essencial tenha sido somente o baixo custo, pois foram destacadas outras capacidades no trabalho de Lancaster com o ensino mútuo, que são dignas de observação.

Salmon (1904) explicando essa gama de fatores que exerciam fascínio pela escola, destaca dentre outros adjetivos a habilidade de Lancaster em lidar com crianças, e a capacidade de acolher os pobres, de forma que a escola lancasteriana “[...] não recusava um assento nas salas de aula a quem batesse em sua porta”⁶⁵ (SALMON, 1904, p. 24).

As famílias buscavam na escola lancasteriana uma forma de educação, a comunidade via na escola uma forma de religiosidade e piedade. Então todos esses elementos adicionados faziam da escola lancasteriana um lugar,

[...] onde havia muito [ensinamento] a receber e pouca coisa a pagar, e onde o professor era a personificação da bondade e generosidade, as crianças vinham em multidões, e uma sala após a outra, iam se tornando pequenas [para tanto aluno]⁶⁶ (SALMON, 1904, p.5, tradução nossa).

Em uma época de nascentes técnicas de ensino na escola, para alcançar êxito pedagógico foi necessário pensar estratégias que fossem capazes de abranger o conjunto de complexidades que apresentava uma sala de aula com centenas de alunos, oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo.

Assim, a utilidade e economicidade contidas no método lancasteriano, se mostravam características intrincadas,oras necessárias na perspectiva de ampliar

⁶⁴ No original: “[...] *This experiment has been tried with some hundreds of children*” (LANCASTER, 1812, p.20).

⁶⁵ No original: “[...] *not refused a seat in the classroom who knocked on her door*”(SALMON, 1904, p.24).

⁶⁶ No original: “[...] *where there was much to receive and little to pay, and where the máster was the embodiment of kindness and generosity, the children came in crowds, and one room after another grew too small*” (SALMON, 1904, p.5).

educação, oras utilitárias por focalizar e atacar o alto custo da escola e seus materiais. A engenhosidade com que o autor lidou com a insuficiência de recursos, é cercada de ambiguidades, oras são vislumbradas como ações criativas, oras rotuladas de pragmatismo. Como exemplo da criatividade e economia, registre-se a utilização de material escolar diferenciado, em especial, o livro didático. Lancaster observou que,

[...] o modo usual de ensino exige que cada aluno tenha seu livro. E ainda, quando um aluno utiliza uma lição do livro, as demais partes do livro ficam ociosas, considerando que uma cartilha tem vinte ou trinta lições diferentes. O manuseio do livro gera desgaste [ranhuras, sulcos e rasgões] no papel. Quando trinta alunos estudam uma lição, isso equivaleria a trinta livros usados simultaneamente⁶⁷ (LANCASTER, 1812, p.25, tradução nossa).

Como estratégia original dentre outras, Lancaster aboliu o livro individual por considerá-lo pouco produtivo. Dentre outras razões, o papel com o qual o livro era impresso não apresentava boa qualidade, de forma que ao ser manuseado as folhas eram desgastadas, tornando o livro “um bagaço” (BASTOS, 1999, p.63), incompatível com a perspectiva de educar gerando ordem, asseio e disciplina.

Além do mais, na visão criativa de Lancaster, a utilização e manuseio do livro demandava perda de tempo, razão pela qual deveria ser implementada outra tática mais racional. Então, pelos caminhos da economicidade que guiaram a obra lancasteriana, foi criado um modo coletivo de ensinar a ler e soletrar em que somente uma unidade do livro texto serviria de modelo à classe. Para tanto,

[...] o livro inteiro, deve ser impresso com letras [de tamanho] três vezes maiores que o formato normal [...] isso diminuiria o custo de oito *pences* para um *shilling* cada. E ainda, o livro deve ser impresso página por página, [se transformando em grandes cartazes] que seriam afixados na parede, possibilitando seu uso comum à turma⁶⁸ (LANCASTER, 1812, p. 25, tradução nossa).

Em um tempo que não se utilizam lousas ou quadros de escrever coletivos afixados no centro da sala, essa estratégia dos cartazes gerou no entendimento de Lancaster grande utilidade e economia no material escolar, sendo depois agregada às

⁶⁷ No original: “It will be remembered, that the usual mode of teaching requires every boy to have a book: yet, each boy can only read or spell one lesson at a time in that book. Now, all the other parts of the book are in wear, and liable to be thumbed to pieces, and, whilst the boy is learning a lesson on one part of the book, the other parts are at that time useless” (LANCASTER, 1812, p.25).

⁶⁸ No original: “[...] the whole of the book should be printed in a type three times larger than the common size type, which would make it equal in size and cost to three common spelling books, value from eight-pence to a shilling each. Again, it should be printed with only one page to a leaf, which would again double the price, and make it equivalent in bulk and cost to five or six common books; its different parts should then be pasted on pasteboard, and suspended by a string, to a nail in the wall, or other convenient place” (LANCASTER, 1812, p 25).

lousas individuais, e às caixas de areia conforme será demonstrado no segundo capítulo deste trabalho.

Junto ao material para escrever também se utilizavam matérias para disciplinar, exemplo disso foram as varas, sinetas e apitos.

1.2.4 Vara, sineta e apito: os comandos lancasterianos

As salas de aula nas escolas lancasterianas agrupavam centenas de alunos, de maneira que se fazia necessário dividir a sala em quadrantes sob a ordem de um ajudante chamado de monitor. Este por sua vez, se assemelhava a um comandante de tropas militares, e como tal necessitava de um instrumento que representasse simbolicamente a diretriz para a qual se estava indicando.

Com efeito, na sala de aula lancasteriana quando o monitor estava desempenhando sua função, necessitava apontar, destacar algo ou alguém, mostrar alguma tarefa, ou assinalar algo que se deseja enfatizar. Então para essas tarefas, o autor destaca que,

[...] é indispensável o uso de ponteiras ou varas [que consistem em] um pedaço de madeira [longo], com haste arredondada e que vai se adelgando até a ponta [formando uma espécie de batuta de maestro] suficientemente adequada para demonstrar as letras. A vara ou ponteira deveria ter uma dimensão física adequada: ser suficientemente fina e arredondada [para não machucar as mãos dos monitores], mas não tão afiada para não perfurar os materiais pedagógicos ou quebrar facilmente⁶⁹ (LANCASTER, 1821, p.3, tradução nossa).

A vara era um instrumento que, nas mãos do professor e do monitor, era meio interpolar entre o comandante, o discente e o dever, isto porque aquele instrumento servia para indicar tarefas, apontar o que fazer nas lousas, nos livros, e nos círculos de leitura. Lesage (1999, p. 6) destaca que “[...] elas indicavam principalmente as letras ou palavras a serem lidas, o detalhe das operações a ser efetuado, os traçados que deveriam ser reproduzidos”. No meio urbano a vara poderia ser esculpida, arredondada, mais trabalhada, porém, diz Lesage (1999, p.6) “[...] elas não existiam nas escolas rurais, senão graças à engenhosidade e boa vontade dos monitores, que as procuravam nos bosques vizinhos”.

⁶⁹ No original: “[...] a piece of wood id formed round and gradually tapering to a blunt point, sufficient to show a letter without piercing the lesson, or easily breaking” (LANCASTER, 1821, p. 3).

Como se tratava de um instrumento pedagógico muito importante, a vara era cercada de uma aura simbólica de poder, pois poderia também servir de meio intimidativo psicológico disciplinar, sem tocar o corpo dos alunos. Todavia, se usada inadequadamente por mãos equivocadas, poderia se transformar em perigoso instrumento de violência física, diz Lancaster.

Em decorrência disso, Lancaster descreve a vara como instrumento de uso personalíssimo do professor e do monitor, recomendando que “[...] quando não estivesse em uso ela [a vara] deveria ser colocada na mesa do professor ou do monitor, e em um espaço imediatamente sob à vista⁷⁰ [de ambos]” (LANCASTER, 1821, p.3).

Na primeira metade do XIX, em um momento de transição entre o uso do castigo físico nas escolas, e a inserção do castigo moral, a vara era um sinal adstrito de intimidação psicológica. Junto à vara, para disciplinar os alunos eram utilizados uma série de instruções ou ordens precisas e de compreensão imediata.

Em Lancaster o sistema de controle e comandos transforma a escola em uma cena de tranquilidade e obediência, diz Lancaster que “[...] que dá gosto de ver [como] a definição da autoridade previne o abuso quando é exercida por uma série de comandos”⁷¹ (LANCASTER, 1821, p.9, tradução nossa), traduzidos em signos e sinais utilizados nas corporações militares para comandar os batalhões de soldados.

Exemplo disso é o apito, uma representação de autoridade que a metodologia lancasteriana se apropriou dos exércitos, como forma de disciplinar seus alunos. O apito é um ícone sonoro que tem dupla função: racionaliza ordem e poupa a voz do professor. Então, além de ser meio intimidativo, é forma de afastar o contato humano, evitando uso de diálogo entre discentes e docentes. Muitos estudiosos explicam a função disciplinar do sinal sonoro, trazendo disciplina eficaz, pois,

[...] o apito tem duplo uso: permite intervenções na ordem geral da escola, impõe o silêncio e comanda o início ou fim de certos exercícios durante a lição: dizer em coro, soletrar, cessar a leitura, etc. [destaque-se que] somente o professor é habilitado a usar o apito (LESAGE, 1999, p.14).

Se o apito é demarcador de atividades, visto como um aviso regular de início e fim das tarefas, a sineta é mais rigorosa, pois ela significava chamamento de autoridade, normalmente uma observação exigindo silêncio e atenção, ou uma necessidade de

⁷⁰ No original: “[...] may be placed in a situation near the master’s desk, to be under his immediate eye” (LANCASTER, 1821, p.3).

⁷¹ No original: “A school governed by such order, exhibits a scene of delight. [...] the definition of authority prevents its abuse when exercised by a series of commands” (LANCASTER, 1821, p.9).

intervenção, devendo o subordinado parar o que estivesse fazendo e atender ao chamado de seu superior.

Junto a esses sinais sonoros, também havia comandos escritos em placas ou papéis, exibidos silenciosamente aos alunos pelos monitores. Eram placas com escritos ou frases curtas, racionais demarcadoras de uma ordem explícita, inquestionável, que deveria ser emudecidamente cumprida pelos discentes, por exemplo: “[...] Para Fora. Para Frente. Para direita. Para esquerda. Um passo à frente. Um passo a trás. Tomem as ardósias. Mostrem as ardósias ao professor”⁷² (LANCASTER, 1812, p.84, tradução nossa).

E assim, o Método Mútuo cumpria sua função de ensinar pela ordem, e àqueles que não se adequassem à metodologia da escola, sofriam uma gama de punições, que serão descritas no tópico a seguir.

1.2.5 Materiais de punições no ensino mútuo

Sendo sinônimo de interposição de ordem e exercício disciplinar, a escola de ensino mútuo previa uma forma de atuação preestabelecida em documentos escritos e formalizados. Pautada nessa concepção se prescreveu regulamentos escritos na perspectiva de padronizar, e por conseguinte, reduzir a variabilidade das ações em sala de aula. Mediante tal propósito os comportamentos estavam disponibilizados nos Regulamentos da Escola de Ensino Mútuo, que vislumbravam o espaço pedagógico da sala como um templo sacro de comedimento e mudez.

Joseph Lancaster descreve a escola como espaço venerável de concentração e silêncio sendo impróprio o uso constante da linguagem falada no momento da aprendizagem, uma vez que ela concorria para a perda do foco mental, distraindo o aprendiz. Além de ser considerado raptor de concentração, os diálogos, monólogos e conversas em sala de aula eram considerados perda de tempo, portanto incongruentes com o processo de aprendizagem. Desta forma, segundo a determinação dos Regulamentos o aluno deveria permanecer em silêncio, recebendo saberes.

⁷² No original: “[...] out. Front. Look — (to the Right or Left, by a motion made with the hand by the commanding monitor.) — Take up slates. Show slates. — (Here the monitor inspects.) — Left hand slates. Right hand slates. Single. — (In a line.) — Double. Step forward. Step backward. Go. Show slates, to the Master, or inspecting monitor”. (LANCASTER, 1812, p.84)

Corolário à prescrição se desenvolveu um sistema de controle que enfatizava por sua vez, o estrito cumprimento das regras preliminarmente demonstradas. Assim se aperfeiçoava o sistema de vigilância, executado por professores e monitores na perspectiva de fazer funcionar a racionalidade e a obediência.

Para operacionalizar a obediência, uma gama de castigos e punições eram descritas quando ocorresse inobservações e desrespeito às regras de conduta. Diz Lancaster (1812, p.66, tradução nossa) que “[...] as principais infrações cometidas pelos alunos eram derivadas da vivacidade e da ativa disposição [da infância]”.⁷³

Todavia, desconsiderando essas características comuns às crianças, o aluno que agisse contrariamente às normas, era alçado à condição análoga de delinquência, e a ele cabia um sistema corretivo de sérias repreensões, geralmente públicas. Em um século característico por expiações impingidas ao corpo, não era de se esperar que o suplício físico - exposto em público - fizesse parte do cotidiano da sociedade escolar.

Entretanto, a teoria lancasteriana foi considerada ao mesmo tempo ordeira, disciplinadora e respeitosa, pois prescrevia instrução disciplinar diferenciada, fazendo também uma transformação na escola, pois naquele espaço foi eliminado o uso da vara de bater, e os castigos corporais. Sobre essa temática muitos autores, reconhecem o avanço da substituição dos castigos físicos pela disciplina moral, pois

[...] é das escolas mútuas, o reconhecimento público de ter proscrito as punições corporais – a palmatória e o chicote – que, até então eram usadas; e não será demais reconhecer terem procurado substituir no coração dos alunos o sentimento de medo, pelo sentimento de honra, o sentimento da vergonha bem administrado (LESAGE 1999, p. 12).

Nessa mesma linha de entendimento Bastos (1999) pontua a abolição de castigos físicos nas escolas lancasterianas, e considera uma grande melhoria na educação infantil. Por seu turno Hilsdorf (1999, p. 197) reitera a adoção do ensino mútuo como a proposta humanizada e ao mesmo tempo conservadora por que “[...] era a forma ideal perante a família e a igreja tradicional, para atender às seculares reivindicações de uma educação mais cooperativa, ativa e humana, e de formação para a vida produtiva e contemporânea, disciplinada e racional”.

Por educação humana se entende que o método Lancasteriano substituiu os castigos físicos (açoites e uso de palmatória ou fêrula) por outras sanções nas escolas. Na sociedade brasileira do início do século XIX esse fator é considerado grande

⁷³ No original: “[...] *chief offences committed by youth at school, arise from the liveliness of their active dispositions*” (LANCASTER, 1812, p. 66).

modificação, pois a sociedade começa a olhar a escola com um lugar onde a violência é inadequada. Todavia, essa asserção deve ser usada com cautela, principalmente, quando se analisa a obra “Sistema de ensino britânico” (1812) descrita por Lancaster, e que será citada em outros capítulos deste trabalho.

Isto por que, não obstante a abolição de castigos corporais, as punições lancasterianas adotadas nem por isso foram menos aflitivas - postas em prática por técnicas sutis de humilhação psicológica e sofrimento físico suportados em público - consistiam em intencionalmente produzir no aluno constrangimentos e vergonhas.

Se for julgada pelos instrumentos de punição usados, a escola de ensino mútuo - embora considerada humana - é muitas vezes equivalente às prisões; exemplo disso é a forma de tratamento dispensada aos alunos considerados transgressores dos Regulamentos. No livro “Sistema Britânico de Educação” (tradução nossa) em determinadas falas de Lancaster, literalmente ele utiliza para o aluno transgressor o termo “*delinquent*” (LANCASTER, 1812, p.68). Neste trabalho o termo foi traduzido respeitosamente como ofensor, por entender que os sujeitos eram crianças. Mas, naquele momento histórico, os alunos eram submetidos a penas tão rigorosas quanto a de adultos em prisões.

Para exemplificar essa temática Salmon destaca que “[...] as punições eram variadas e curiosas”⁷⁴ e utilizadas sempre que possível, na substituição “[...] da vara”⁷⁵ (SALMON, 1904, p.11). Contudo, o autor destaca que dado o caráter extravagante das punições, se aos alunos fosse dada a decisão de escolher entre castigos físicos ou morais, haveria dúvidas se escolheriam os últimos. Passamos a descrevê-los.

Após reiteradas advertências verbais, que na verdade se perfaziam sob formas de pesadas humilhações orais em público, o aluno que permanecesse com o comportamento indevido, recebia do monitor, um cartão ou placa como penalidade.

Repetido o comportamento indevido, se instaurava entre monitor, ofensor e ofendido uma tríade pautada pela verticalidade da repreensão. Ato contínuo, a tríade se bifurca, o monitor passa a apoiar psicologicamente o ofendido, em ato de reprimenda ao ofensor. Assim se estabelece uma série de ações visualizadas pela classe inteira, como forma intimidativa ao ofensor. Imediatamente,

[...] o ofendido mostra a placa disciplinar ao ofensor, e acopla a placa disciplinar em seu pescoço, [a placa disciplinar] funciona como um

⁷⁴ No original: “[...] the punishments were varied and curious” (SALMON, 1904, p.11).

⁷⁵ No original: “[...] the rod” (SALMON, p.11).

pelourinho⁷⁶ [instrumento para punir e expor o castigado aos olhares públicos] então ele volta a sentar em seu lugar (LANCASTER, 1812, p.68, tradução nossa).

A permanência do aluno em sala de aula, sentando na carteira escolar ostentando a placa, era um dos meios de constranger tanto o ofensor quanto à sala de aula inteira. Lesage (1999) destaca que, se gerava intencionalmente um clima de constrangimento para amedrontar os alunos. Seguindo essa linha argumentativa Jesus (1999, p. 519) ao tratar das penas e punições, destaca sua função preventiva qual seja, “[...] o fim intimidativo da pena, o medo que acua se dirige a todos, visando que os membros da sociedade não cometam crimes”.

Mediante tal propósito, a exposição do ofensor produzia receio e intimidação, na tentativa de afastar a indisciplina da sala de aula. Dentro dessa construção lógica, o aspecto publicizado da pena é apontado por Jesus (1999, p.519) como “[...] funcionalidade [...] já que implica um caráter pedagógico da pena”.

Vale dizer que, além da humilhação pública sofrida pelo ofensor (agora, ofendido) a punição embora considerada humana, na verdade se mostrava aflitiva sob o ponto de vista da fisiologia e dor corporal, se considerada a dinâmica da ação e a própria constituição da placa de madeira. Compreendida à primeira vista por pesquisadores mais apressados como um “cartão” (grifos nossos) dada a etimologia do termo original “*card*”, ser traduzido literalmente para a língua portuguesa pela palavra “cartão ou papelão” (grifos nossos), a placa na verdade era um artefato de madeira assemelhado ao que seria hoje, um colar cervical⁷⁷ que se afixava no pescoço do ofensor,

[...] esta madeira poderia pesar de quatro a seis libras [unidade de peso equivalente a 453,59g] o pescoço não é apertado ou confinado, mas é principalmente submetido à dor [...] quando o ofensor se move para direito ou para esquerda. Enquanto ele fica reto o equilíbrio é preservado, mas ao menor movimento [...] a placa funciona como um peso⁷⁸ (LANCASTER, 1812, p. 68, tradução nossa).

⁷⁶ No original: “[...] the lad to whom an offender presents the card, places a wooden log round his neck, which serves as a pillory, and with this he is sent to his seat” (LANCASTER, 1812, p. 68).

⁷⁷ Sem temores de anacronismos, já que o pesquisador olha a história do passado, mergulhado em sua própria historicidade, fazemos uma metáfora da placa de madeira (*lancasterian card*) com o colar cervical, um equipamento médico usado para imobilizar os ossos do pescoço e ombros pois na descrição dos livros de Lancaster a placa tem essa finalidade. Diferentemente da placa de Lancaster, o colar cervical é revestido com espuma para trazer conforto ao paciente, já o colar lancasteriano do século XIX era esculpido grosseiramente todo em madeira.

⁷⁸ No original: “[...] the neck is not pinched or closely confined — it is chiefly burthensome by the manner in which it encumbers the neck, when the delinquent turns to the right or left. While it rests on his

Sem dúvida, a adoção dessa punição está alinhada ao sistema prisional, que inflige castigos físicos a quem verdadeiramente delinuiu. Ou de outra sorte, é mais cruel que o sistema prisional, pois se tratava de imputar sofrimento às crianças, através de sofismas que destacavam abolição de castigos físicos na escola. Nesse aspecto, a escola mútua era mais insensível ainda, pela forma arguta com que convenciam as crianças do benefício da escola, e das penas pedagógicas.

Foucault (2004, p.18) ao tratar das penalidades e suplícios, destaca que, uma pena quase sempre vem acompanhada de sutil retórica falsamente pedagógica, e que quase sempre se reveste de três critérios principais: “[...] deve produzir uma certa quantidade de sofrimento, que se possa, se não medir, ao menos apreciar; [...] deve ter um ritual ou liturgia punitiva; e [...] deve ser marcante para a vítima”. Esses três elementos estão contidos no conjunto aflitivo das penas lancasterianas, e que naquela ocasião, eram consideradas, perfeitamente normais, e avançadamente mais adequadas que os castigos físicos.

As condições elencadas anteriormente confirmam que, embora por meios controversos, a escola mútua era um espaço onde se tentava executar aprendizagem de bons modos e comportamentos em família, e principalmente sociabilidade civil. Assim haver-se-á de entender que a sociedade europeia clamando ordem, à vista de um comportamento que negasse suas regras, aumentaria a gradação punitiva.

Então, quando a placa de madeira no pescoço não fosse suficiente para conter a energia dos alunos, Lancaster recomenda que fossem utilizados outros instrumentos mais severos de punição para banir os comportamentos inadequados na sala de aula.

Ancorado na perspectiva acima, os grilhões eram exemplos de meio de punição mais rígido, análogos aos instrumentos utilizados em prisioneiros adultos nas prisões. Em verdade, os grilhões podem ser considerados resquícios mais abrandados de tortura e suplício herdados da Idade Média, que Lancaster fez entrar na escola de ensino mútuo. Eram eles ferramentas construídas por correntes de ferro e pedaços de madeira para ser fixadas nas pernas dos alunos indisciplinados.

Portanto, eram usados “[...] um ou mais [grilhões] conforme a ofensa”⁷⁹ pois funcionavam como repressão física, reprimenda muito constritiva fisicamente, e

shoulders, the equilibrium is preserved; but on the least motion one way or the other, it is lost, and the log operates as a dead weight” (LANCASTER, 1812, p.68).

⁷⁹ No original: “[...] one or more, according to the offence” (LANCASTER, 1812, p. 69).

psicologicamente muito constrangedora. A contenção nas pernas era meio de deter o aluno que tivesse muita energia, em sala de aula.

Dentro dessa construção lógica, o objetivo dos grilhões era tornar mais difícil a mobilidade corporal dos alunos e assim produzir sua fixação e permanência nas carteiras escolares, fosse pelo critério da imobilidade física, ou pela incapacidade psicológica produzida pelo constrangimento. Desta forma, eram descritos como ferramenta pedagógica, pois

[...] os grilhões são pedaços de madeira, [...] algumas vezes de seis a oito polegadas [2,54 cm cada polegada], amarrados em cada perna, [prendendo as duas]. Quando amarrado, o aluno não pode andar, a não ser em passos muito lentos. Quando amarrado é obrigado a andar pela sala, até que, cansado [e diante de todos] implora por sua liberdade, e ao obtê-la promete se comportar bem no futuro⁸⁰ (LANCASTER, 1812, p.79, tradução nossa).

E assim os grilhões foram utilizados como forma de contenção aos comportamentos inadequados dos alunos, com requinte de imaginação, criatividade e crueldade. As peças de madeira eram utilizadas além do pescoço e pernas, também nas mãos, ou combinadas em todos os membros, de acordo com a gradação do mau comportamento. Importa destacar também que, a forma de aplicação da pena, era discricionária, escolhida pelo professor ou monitor, de acordo com seu próprio julgamento. Então,

[...] quando o castigo não surtisse o resultado desejado [o professor poderia escolher outros, combinados, principalmente] a mão esquerda presa nas costas [dificultando escrever] ou os grilhões prendendo de um cotovelo a outro as mãos atrás das costas [como algemas]. Algumas vezes as pernas são amarradas juntas. Este é um excelente castigo [amarrar as duas pernas e fazê-lo andar] para meninos que deixam seus lugares e querem passear pela sala (LANCASTER, 1812, p. 69).

A forma de contenção dos comportamentos inadequados na escola eram publicizados tanto em sala de aula, quanto na escola como um todo, gerando assim uma série de rotulações e preconceitos, aos alunos que menos aderiam ao sistema de regras. Os grilhões poderiam ser usados individualmente e o aluno permanecer na sua sala de aula, seu espaço de atividade pedagógica ou convívio cotidiano. Mas, os grilhões

⁸⁰ No original: “*The shackle is a piece of wood mostly a foot long, sometimes six or eight inches, and tied to each leg. When shackled he cannot walk but in a very slow measured pace; being obliged to take six steps when confined, for two when at liberty. Thus accoutered, he is ordered to walk round the school-room, till tired out — he is glad to sue for liberty, and promise his endeavor to behave more steadily in future*” (LANCASTER, 1812, p.69).

também poderiam ser utilizados de forma coletiva, em um grupo de alunos, fora do espaço da sala de aula.

Essa modalidade se mostrava mais contundente, tanto pela forma complexa de se punir um conjunto de alunos, quanto à exteriorização do castigo, pois ele era publicizado para além dos limites geográficos ou espaço físico da sala de aula. Quando um grupo de alunos era castigado pelos grilhões Lancaster denominava o castigo de “a caravana”,⁸¹ explicando sua dinâmica de ação:

[...] alunos que são frequentemente ofensores, são amarrados juntos, algumas vezes por pedaços de madeira [grilhões ou cangalha] que lhes prende o pescoço, e enfileirados, caminham pela escola, andando de marcha ré, e são obrigados a prestar muita atenção em seus passos com medo do grilhão ferir seu pescoço, ou [com medo do próprio aluno] cair. [Um grupo de] Quatro ou seis [alunos] pode ser amarrados [com os grilhões]⁸² (LANCASTER, 1812, p. 70, tradução nossa).

Desta maneira, toda uma diversidade de instrumentos disciplinares foi utilizada na escola, em uma gradação cuja variabilidade ia do mais simples ao mais complexo artefato. A cesta disciplinar foi um dos mais diferenciados - e não menos aterrorizante - meio intimidativos usados na escola mútua.

Para conseguir disciplinar os alunos mais indóceis nas salas de aula, às vezes eram utilizados os “[...] sacos ou cestas disciplinares”⁸³ (LANCASTER, 1812, p.69, tradução nossa). Um dos castigos e punições mais temidos, por ter seu caráter mais humilhante e amedrontador do rompimento da cesta. Tal qual a caravana, era também publicizado e destacava o aluno diante dos demais, na sala de aula. Consistia em,

[...] por o aluno dentro de um saco ou cesta, suspender a cesta até o teto da escola, à vista de todos os alunos que frequentemente riam [ridicularizando e discriminando] aquele pássaro na gaiola⁸⁴ (LANCASTER, 1812, p. 70, tradução nossa).

Essa fisionomia punitiva da escola de ensino mútuo era temida. Salmon (1904, destaca que a mais simples alusão da palavra “cesta” era motivo para causar grande

⁸¹ No Original: “*The caravan*” (LANCASTER, 1812, p.70).

⁸² No original: “[...] *old offenders are yoked together, sometimes by a piece of wood that fastens round all their necks; and thus confined, they parade the school, walking backwards — being obliged to pay very great attention to their footsteps, for fear of running against any object that might cause the yoke to hurt their necks, or to keep from falling down. Four or six can be yoked together this way*” (LANCASTER, 1812, p.70).

⁸³ No original: “[...] *sacks or baskets*” (LANCASTER, 1812, p.69).

⁸⁴ No original: “[...] *occasionally boys are put in a sack, or in a basket, suspended to the roof of the school, in sight of all the pupils, who frequently smile at the birds in the cage*” (LANCASTER, 1812, p.70).

constrangimento e terror aos alunos, que viam nela o mais perfeito instrumento de aviltar corpo e espírito. Não bastasse a exposição pública, o efeito escárnio dos alunos, após o evento, era mais perverso. Daí se pode inferir seu elevado grau de intimidação e eficácia. O próprio autor do Método Mútuo reconheceu que

[...] esta punição [a cesta] é um dos mais terríveis [castigos] que pode ser infligido aos alunos. Além do mais, os monitores aterrorizam [os alunos com a cesta]; [apenas mencionar] o nome é suficiente, e portanto, ela é raramente usada⁸⁵ (LANCASTER, 1812, p.70, tradução nossa).

Portanto, cumpre destacar que, a exibição em público dos castigos na escola mútua fazia parte de um ritual denominado por Foucault (2004, p. 30) como “[...] ostentação do suplício”, cuja função é purgar o crime, lembrar aos expectadores o erro cometido e fixar em suas memórias a dor física e psicológica da exposição, da demonstração que produz constrangimento. Assim, não raro as ações inconvenientes cometidas pelos alunos eram publicizadas de todas as formas possíveis. Desde expor signos, sinais no corpo do aluno como forma de discriminação, até a demonstração do aluno e sua falta, em ambiente aberto, na escola ou fora dela. Assim, a cesta era um ícone público de mau comportamento.

Junto à cesta, outra forma de publicizar transgressões, eram os rótulos ou etiquetas, denominados por Lancaster como “*Labels of disgrace*” (rótulos da desgraça, em tradução nossa). Funcionavam, dessa forma:

[...] quando um aluno é desobediente [...] profana sua crença, comete alguma ofensa moral, ou não tem zelo, é comum grudar nele, rótulos [papéis escritos] descrevendo sua má conduta, [é afixado, também um chapéu de] lata ou papel em sua cabeça, de maneira que ele caminha pela escola, com dois alunos em sua frente que vão divulgando seus erros (LANCASTER, 1812, p.74, tradução nossa).

Compreende-se então, à vista das razões enunciadas que, as punições lancasterianas além de se efetivarem publicamente, apresentavam ostensivas pressões psicológicas, uma vez que se mostravam gradativamente mais severas. Como um sistema penal, havia uma hierarquia de repreensões, e tanto quanto ns prisões, o Método Lancasteriano, também recomendava o enclausuramento do aluno ou *the confinement*, sendo que, esta prática se caracterizava como uma das mais cruéis formas psicológicas do castigo. Vejamos como se aplicava essa reclusão na escola lancasteriana.

⁸⁵ No original: “[...] this punishment is one of the most terrible that can be inflicted on boys of sense and abilities, above all, it is dreaded by the monitors: the name of it is sufficient, and therefore it is but seldom resorted to on their account” (LANCASTER, 1812, p.70).

Convém reiterar que uma das mais marcantes características do ensino lancasteriano era a disciplina cumprida principalmente pela obediência à hierarquia e ao fiel desempenho das tarefas, rigorosamente no horário estabelecido. Assim, mediante o término das tarefas, o ato de deixar a escola, também simbolizava o ato de dever cumprido, o retorno ao lar, o descanso, a alegria.

Então, uma das formas de castigo mais cruento para fustigar um aluno desobediente, era sua permanência na escola depois do horário da aula. Mas essa retenção não significa mera presença no ambiente; ao contrário, era na verdade um confinamento do aluno fazendo-se uma analogia do ambiente escolar com uma cela prisional.

Da mesma natureza que a detenção prisional, o confinamento exigia vigilância, daí que se consubstanciava em castigo que acabava também penalizando o professor ou o monitor, que deveriam permanecer junto ao aluno no confinamento. Daí Lancaster reconhecer no confinamento uma dualidade, pois ao mesmo tempo em que o considera muito eficaz, julgava-o também inconveniente, diz ele que:

Poucas punições são tão eficientes como o confinamento após o horário escolar. Entretanto [essa punição] tem um aspecto desagradável. Para confinar os maus alunos na sala de aula é necessário que o professor ou algum substituto seu, permaneça junto ao aluno, a fim de manter a ordem [a eficiência do castigo]⁸⁶ (LANCASTER, 1812, p. 71, tradução nossa).

Em rigor, explica Lancaster que não há motivos para castigar também o professor, estendendo a ele a pena, mantendo-o na escola junto ao aluno, durante o confinamento. Portanto, não seria razoável o aluno que se comportou mal ter sua pena estendida a um terceiro que para o erro não concorreu, assevera o autor. Além disso, a presença de outra pessoa no confinamento poderia mitigar a pena, tornando o acompanhante, um companheiro. Assim Lancaster criou um método alternativo que não retirava a eficácia da pena, além disso, liberava o professor do encargo do confinamento, por julgar inadequada sua presença na sala (cela).

[...] este inconveniente [a presença do professor no confinamento] pode ser evitado, amarrando [o aluno] nas cadeiras, ou imobilizando-o com os grilhões. O objetivo é [deixar sozinho] cansar, humilhar, e provavelmente

⁸⁶ No original: “[...] few punishments are as effectual as confinement after school hours. It is – however - attended with one unpleasant circumstance. In order to confine the bad boys in the school-room, after school-hours, it is often needful that the master, or some proper substitute for him, should confine himself in school, to keep them in order” (LANCASTER, 1812, p. 71).

remover o mau comportamento, [substituindo-o] por um melhor comportamento no futuro⁸⁷ (LANCASTER, 1812, p. 71-72).

A pena de confinamento era agravada se o aluno fosse reincidente no mau comportamento, nesse caso o confinamento se transformava em punição mais séria,

[...] quando um aluno repete maus comportamentos muitas vezes ou [o próprio aluno] é incorrigível, ele é algumas vezes amarrado em um lençol e obrigado a dormir no chão da escola à noite toda⁸⁸ (LANCASTER, 1812, p. 53, tradução nossa).

Lancaster considera o tempo de permanência no confinamento uma noite o ideal, podendo ser elevado caso se percebesse uma falha muito grave nos alunos, chamada por ele de vadiagem, que significava falta de interesse pela escola. Salmon (1904) explica que, se tratava a vadiagem como crime e relata que era comum nas escolas lancasterianas alunos permanecerem durante à noite na escola para dormir, de preferência no chão frio da sala de aula, durante o rigoroso inverno londrino. O ato de amarrar o aluno em um fino lençol não significava clemência ou proteção nas noites inverniais, mas segundo Salmon (1904) uma contenção física para impedir fuga.

As punições descritas por Lancaster tinham variações do terror ao bizarro. Do terror, se consubstanciavam para imputar pavor aos alunos, do bizarro se revestiam de sentimentos de humilhação e vergonha. É o entrosamento desses dois sentimentos que delineia a fisionomia das punições.

De outro lado, alguns exemplos descritos em suas obras são verdadeiras excentricidades que beiram ao esdrúxulo, pois estão sempre adstritos à conotação de desdém ao aluno que apresenta maior energia. Diante desse modelo Lancaster relata o trabalho de uma respeitável professora que segundo ele tinha saúde frágil, e que devido ao barulho e inquietação das crianças, a docente tinha medo de sucumbir junto à escola. Foi então que a professora resolveu tentar administrar um chá aos alunos. Então relata que o uso do líquido obteve tamanho sucesso, que recomenda aos professores,

[...] ter na sala de aula um recipiente com chá de camomila [...] e quando alguma criança não para de falar dar a ela uma colher desse chá, e se ela repetir a fala, repete o chá. [...] podemos imaginar muitas bocas retorcidas [com a administração do chá] pois o chá era muito amargo, mas quase imediatamente cessou a necessidade [de administrar o chá] e a escola

⁸⁷ No original: “[...] this inconvenience may be avoided by tying them to the desk or putting them in logs” (LANCASTER, 1812, p. 71).

⁸⁸ No original: “When a boy repeats the fault many times or is incorrigible, he is sometimes tied up in a blanket, and left to sleep at night on the floor, in the schoolhouse” (LANCASTER, 1812, p. 53).

continuou um exemplo de ordem⁸⁹ (LANCASTER, 1812, p.76, tradução nossa).

E assim, ao longo do capítulo “outros modos de punição” descritos por Lancaster, o autor relata várias experiências de castigos extravagantes. Examinemos, pois, a dinâmica do travesseiro: tratava-se de uma estratégia que consistia em causar vergonha à criança sonolenta “[...] colocando um travesseiro em cima de sua carteira escolar”⁹⁰ (LANCASTER, 1812, p.75).

Essa dinâmica se combinada com a punição anterior (o chá), seria a mais perfeita forma de causa e efeito, para aterrorizar uma criança. E embora Lancaster não recomende a utilização das duas punições seguidamente, seu livro é um guia sutil que mostra essas punições elencadas, uma após a outra. Com esse intento, aos mais apressados, o livro poderia soar como manual de normas e rotinas escolares a ser cumprido textualmente. Mas, na verdade, as punições eram severas ao extremo.

Por se tratar de método, em seu manual “O sistema britânico de educação” Lancaster minuciosamente descreve a dinâmica de ensino, tratando das punições e também determinando que o método deveria ser conduzido através de competições entre os alunos, envolvendo tanto punições por comportamentos indevidos, quanto premiação por méritos.

Essa filosofia lancasteriana tão comum no início do século XIX na Europa começava a se desenvolver pelas vias instrucionais da pedagogia de Friederich Herbart, que será tratada no segundo capítulo desse trabalho. Herbart foi um dos maiores apoiadores da pedagogia da moralidade, e que se opunha com vigor à aplicação de castigos físicos nas escolas, e em seu lugar aplicava castigo moral, prêmios e recompensas, sempre incentivando a competição entre os alunos na sala de aula.

⁸⁹ No original: “[...] a respectable female kept a small school for children of that sex. Her health was delicate, and the task became so arduous from the noise of the children, when at school, that she had no prospect but that of declining school altogether. In the interim, she was advised to make one trial more: to have a cup of chamomile tea always by her, and when any child was found talking to regale her with a tea-spoon-full: and if she repeated her offence, to repeat the punishment. We may suppose many wry mouths were made on the occasion, but the punishment wanted little repetition; it was too bitter to be endured, and almost immediately ceased to be deserved, and the school continued an example of order and usefulness” (LANCASTER, 1812, p.76).

⁹⁰ No original: “[...] Sometimes an idle boy may have a pillow fetched from a feather bed, and placed on the desk for him to lay his head on, as if asleep, in the face of the school” (LANCASTER, 1812, p. 75).

1.2.6 Materiais de prêmios e recompensas no Método Lancasteriano

Sob a s luzes da Revolução Industrial o Método Lancasteriano - fruto da decisão de ensinar algo que seria útil à vida dos alunos - se consubstancia de forma análoga às empresas nascentes ao novo modelo fabril. Lesage (1999) ressalta que, Lancaster não acreditava no ensino como fator motivador dos alunos, então de forma bem consistente com o modelo fabril, o Método Lancasteriano destacou que era necessário implementar nas escolas um fator de produtividade, um espírito de competição entre os alunos, para fomentar o ensino qual um jogo onde há vencedores e perdedores.

Nesse cenário de antagonismo, era estimulado o combate entre alunos, a rivalidade entre grupos, o certame entre equipes, transformando a escola em espaço de concorrência. A sala de aula se consubstanciava em uma arena em cujo espaço há punições a quem inobserva as regras da competição, mas também há concessão de prêmios a quem esforçadamente consegue se destacar na ação estudantil. Todavia, entendemos que esse espírito de competição reforça o ambiente de hostilidade entre os alunos, gerando assim um sentimento de luta permanente no espaço escolar.

Evidente que com essa conotação de certame ou jogo, a emulação era o ponto mais forte do Método Lancasteriano, tanto que a disputa se transforma em doutrina cotidiana exercida nas escolas. Ao invés de adotar educação como solidariedade, o ensino mútuo consolida o cenário de concorrência instrucional na escola, que se efetiva pelo controle e inspeção.

Lancaster recomenda que, cada ação pedagógica do aluno seja examinada pelos outros alunos, pelo monitor, e às vezes pelo professor. Essa inspeção por sua vez, era o ato final, a conferência de um modelo de ação previamente prescrita, que deveria ser, coercitivamente, cumprida. Então, o sistema disciplinar gerava um sentimento de adversidade e antagonismo na classe, pois a concorrência entre os partícipes, era a forma de motivação pelo viés da produtividade, premiada por recompensas, ou punida por sanções. Pautado nessa concepção podemos destacar a competitividade no ambiente escolar, pois,

[...] para favorecer essa emulação é instituído em todos os domínios um concurso permanente entre os alunos. É definido um conjunto de procedimentos combinados com sanções positivas e negativas. Todo trabalho digno de elogio, ou que revela negligências caracterizadas, todo o comportamento meritório ou repreensível é sujeito a punições ou recompensas imediatas (LESAGE, 1999, p.15).

Da mesma forma em que foram criados instrumentos de punições considerados diferenciados, o sistema de recompensas também fora revestido de criatividade e sutis técnicas de emulação, tanto entre alunos, quanto entre classes. O sistema de recompensa se configurava em um conjunto de ícones tanto simbólicos quanto pecuniários no ambiente escolar. Ressalte-se que, o número de prêmios e recompensas era diametralmente menor que o número de castigos e punições.

Em rigor, é necessário pontuar também que, os prêmios lancasterianos eram concedidos como ônus, mas também com encargos, pois o privilégio de recebê-los era também acompanhado da obrigação de manter a causa que lhes originou. Assim o aluno que não conseguisse se fixar no patamar de aprendizagem que suscitou a premiação perdia o prêmio. Compreende-se em vista de tal acepção que, se era árdua a aquisição do prêmio, mais severa ainda, era sua manutenção, pois a perda poderia ser tanto pela não manutenção do desempenho escolar, quanto pela má conduta em sala de aula. Esta por sua vez tinha um leque diverso de situações possíveis de enquadrar o aluno.

Assim, o sistema de prêmios era complexo, pois causava pressões e competição na escola, gerando um sentimento de antagonismo, típico de contendores em disputas. Era também resultado de um sistema de avaliação discricionário que se estendia à atuação familiar, pois esta passava a pressionar o aluno para que se tornasse merecedor das recompensas.

Mas o sistema de premiação também produzia satisfação e estímulo entre os alunos. O próprio autor destaca que,

[...] não era coisa incomum entregar uma ou duas centenas de prêmios no mesmo dia. Neste momento o semblante de toda a escola, é a cena mais agradável de felicidade: os meninos que receberam prêmios andam em fila, exibindo seus prêmios, e na frente da fila um aluno proclama: ‘estes bons alunos receberam prêmios’⁹¹ (LANCASTER, 1812, p.56, tradução nossa).

Porém, com nosso olhar pautado no século XXI, convém descrever esses prêmios e suas estratégias de concessão, ressaltando que a escola é lugar de amparo, apoio, cooperação. Julgamos inadequado, mesmo no século XIX, pretender transformá-la em um campo de disputa, desavenças e litígios. Todavia, não se pode recusar que os prêmios do Método Lancasteriano tiveram seu papel importante em sua época, na

⁹¹ No original: “[...] it is no unusual thing with me to deliver one or two hundred prizes at the same time. At such times, the countenances of the whole school exhibit a most pleasing scene of delight: as the boys who obtain prizes, commonly walk round the school in procession, holding their prizes in their hands, and a boy proclaiming before them, ‘These good boys have obtained prizes’” (LANCASTER, 1812, p. 56).

história da educação, como por exemplo o incentivo à leitura e as estratégias para ler, criadas pelo autor.

Para testagem de leitura e escrita, os alunos eram enfileirados a uma distância calculada entre si, de maneira que a ocupação no lugar da fila era conforme a hierarquia de saber. Da análise empreendida se pode inferir que um dos propósitos da fila era incitar competição entre os discentes, gerando assim a luta pela ocupação dos melhores espaços, pelos melhores alunos. Conforme o desempenho do aluno em escrever ou ler, eles recebiam do monitor um número ou etiqueta gradual que poderia gerar mobilidade, tanto do aluno quanto de sua ocupação no espaço da fila.

As etiquetas eram confeccionadas em papel, e Lancaster destaca sua grande importância no aspecto produtividade, pois elas além de exercerem valor comportamental de quietude e produção, motivavam os alunos a assim permanecer em sala de aula.

Demonstrando a relevância desse instrumento de motivação, o autor ressalta que, “[...] a vantagem dessas etiquetas como recompensa para os alunos, é seu preço módico, mas também sua utilidade”⁹² (LANCASTER, 1812, p. 58, tradução nossa). E assim sob o atento olhar do professor, abaixo da observância minuciosa dos monitores os alunos eram submetidos a exame classificatório:

Os alunos são ordenados próximos uns dos outros, cada um tem a tarefa de superar seu antecessor, e neste caso ele ocupa o espaço anterior. [...] na leitura cada tarefa tem subscrito [em etiquetas] o espaço intervalar de 1 a 8 [...] se o aluno que usa o número 8 superar o aluno número 7, ele toma seu lugar e número. Então, o aluno que recebe o número 8 no início da lição pode vir a ocupar o número 1 e vice-versa⁹³ (LANCASTER, 1812, p. 55-56, tradução nossa).

O número 1 tem seu desempenho premiado por ser reconhecido como o melhor na fila, o aluno mais destacado e que recebe a etiqueta de número mais elevado, a partir dele, a etiquetagem dos demais demonstra uma gradação decrescente. Daí por que o número 1 necessita se sobressair aos demais, de forma a gerar espírito de competição e luta pela ocupação daquele espaço importante. O ícone do número 1 se destaca não

⁹² No original: “[...] the advantage of some prints, as rewards for children, is their cheapness, and others their utility” (LANCASTER, 1812, p.58).

⁹³ No original: “Every boy is placed next to one who can do as well or better than himself: his business is to excel him, in which case he takes precedence of him. [...] In reading, every reading division have the numbers, 1, 2, 3, &c. to 8, suspended from their buttons. If the boy who wears number 8, excels the boy who wears number 7, he takes his place and number; in exchange for which the other goes down to the place and number 8. Thus, the boy who is number 8 at the beginning of the lesson may be number 1 at the conclusion of it, and vice versa” (LANCASTER, 1812, p. 55-56).

somente pela posição altaneira na fila, mas também pelo *plus*, pela adição, pelo ganho, pois ele recebe também,

[...] uma etiqueta singular, feita de couro [nela está escrito] destacadamente a palavra Mérito, Mérito em escrever, Mérito em Ler, [...] o aluno também recebe uma placa pendurada em seu pescoço, exibida em seu peito. [...] Os alunos ficam geralmente muito orgulhosos em recebê-las, e isso cresce a competição para obter [a etiqueta]⁹⁴ (LANCASTER, 1812, p. 58, tradução nossa).

A atribuição das etiquetas era formalizada pelo monitor em livros de anotações ou cadernetas de diário de classe. Sua atribuição era de acordo com o julgamento do desempenho do aluno, este ato exigia observação e um certo nível de julgamento para fazer a escolha, principalmente pela recomendação de se atribuir o prêmio, a partir da capacidade de escrita e leitura em determinado período de tempo pré-determinado pelo monitor ou professor.

Diz Lancaster que, esta deliberação do monitor acirrava a competição entre os alunos, e gerava discriminação entre aqueles que não conseguiam completar a tarefa no tempo pré-determinado pelo professor. Mesmo assim, a competição era considerada necessária e uma forma de externalizar o mérito dos alunos, sendo inclusive premiada por medalhas. Passamos a descrevê-las.

Para encorajar os alunos mais dedicados, o Método Lancasteriano criou um sistema de recompensas sociais ou premiação por medalhas que consistia na mais alta comenda da escola, sendo muito disputada entre os alunos. A medalha como forte simbologia de dignidade era uma forma de estimular o desempenho discente sendo concedida àqueles que em sua classe se distinguiam, eram portanto alunos diferenciados dos demais, que deveriam ser condecorados.

Portanto essa dessemelhança era caracterizada pela elevada atuação pedagógica do aluno, e aplicado desempenho nos estudos, compreendendo tanto a prática individual, “um aluno aplicado” (LESAGE, 1999) quanto à participação grupal na sala de aula “como auxiliar dos colegas” (grifos nossos). Desta forma, o comportamento adequado mereceria depois ser alçado e recompensado na escola como monitor.

Sobre esse sistema de recompensa Lancaster (1812, p.62) ressalta que, “[...] outra forma igualmente honorável, mas de custo menos expansivo para incentivar os

⁹⁴ No original: “[...] has also a single leather ticket, lettered variously, as, 'Merit,' — 'Merit in reading,' — 'Merit in spelling,' — 'Merit in writing,' &c. He has also a picture pasted on pasteboard, and suspended to his breast. The boys are usually much delighted with this, and it raises great emulation to obtain it” (LANCASTER, 1812, p. 55-56).

alunos que são destacados na escola, é a medalha de honra ao mérito”⁹⁵ (LANCASTER, 1812, p. 62, tradução nossa). Mediante tal propósito o autor recomenda a necessidade de demonstrar as atitudes positivas do aluno. Aqueles discentes que eram, na verdade, os destaques, as exceções, as atuações além dos limites da normalidade pedagógica. O autor defende a atribuição dos prêmios, considerando-os necessários para a produtividade do aluno e ressalta principalmente que, esse tipo de motivação era comum nas fábricas inglesas. Ao advogar seu uso na escola, o autor assim descreve a atribuição daquela láurea,

[...] Um aluno de cada série [aquele que mais se destacar] é premiado com uma medalha de prata suspensa por corrente também de prata, posta em seu pescoço [em cerimônia pública, comemorativa]. Os alunos agraciados são aqueles que mais se sobressaem na proficiência de seus estudos, ou na melhoria dos estudos dos outros alunos, ou no esforço das duas⁹⁶ [tarefas] (LANCASTER, 1812, p. 62).

O autor ainda destaca que, a medalha era uma honraria do mais alto valor para fortalecer o espírito dos alunos e incentivá-los a estudar, e que acima de tudo, por tratar-se de metal não nobre, tem um custo de aquisição muito baixo para a escola.

Advirta-se que, mais uma vez a escola lancasteriana enfatiza a relação utilitária custo/benefício em seu funcionamento. Há de se compreender as dificuldades financeiras com as quais a escola se defrontaria, mas há que se destacar também o fator custo, reiterada preocupação de Lancaster. Em todos os apontamentos essa parecia ser a focal atenção do método: a modicidade da aquisição dos instrumentos pedagógicos.

Não obstante ser primordial o preço irrisório na aquisição das medalhas, e esse aspecto representava alto valor agregado para a escola, Lancaster destaca também a recompensa psicológica e o entusiasmo com os quais o recebimento da medalha era acompanhado, frisando seu alto poder de revigorar o ânimo dos alunos, ressaltando que a honra da medalha era elevada recompensa.

Do que foi dito antes sobre a obra lancasteriana é fácil depreender que seus principais conceitos são equiparados ao aspecto racional, parametrizando-se a escola à categoria de empresa, sendo conduzida com a equivalência do modelo fabril. Para

⁹⁵ No original: “Another method of encouraging deserving youth, who distinguish themselves by their attention to study, is equally honorable but less expensive. I have established in my institution an order of merit” (LANCASTER, 1812, p. 62).

⁹⁶ No original: “Every member of this order is distinguished by a silver medal, suspended from his neck by a plated chain. No boys are admitted to this orde but those who distinguish themselves by proficiency in their own studies, or in the improvement of others, and for their endeavors to check vice. The honor of the medal is a reward, the forfeiture of it, in case of repeated misconduct, is a punishment” (LANCASTER, 1812, p. 55-56).

ilustrar esse desidério Lancaster cria também a fórmula utilitária de desconto no valor das taxas, conectada ao desempenho dos alunos.

Este fator contentava a família já que representava economia, agradava a sociedade que considerava a escola um trabalho comunitário e principalmente atendia à escola que via a quantidade de alunos se multiplicar. Esse crescimento exponencial era, principalmente, devido ao apelo da identidade do ensino lancasteriano que além de muito barato, “ainda concede descontos e prêmios” (LANCASTER, 1812), tais como as etiquetas de desconto, que passamos a descrever.

Assim, toda sorte de material e estratégias indutivas foram desenvolvidas pelo Método Mútuo, para plasmar a imagem de relevância social da escola. Sem dúvida a adoção dessas estratégias transformava a escola em importante *locus*, com função dúplice: se perfazia como polo irradiador de alunos alfabetizados na sociedade; e também era agência instrucional autossustentada, atingia a meta pedagógica de captação de recursos na sociedade pela efetivação de parcerias e patrocinadores, que viam na escola um vetor de recompensa.

Então, outra forma de demonstrar relevância social recompensadora foi atrair e manter alunos pela oferta de privilégios materiais, (já que as Escolas Lancasterianas tinham como alvo a clientela pauperizada), essas concessões eram denominadas *prize tickets*, aqui traduzidas como etiquetas de desconto, mas na verdade poderiam ser denominadas como prêmios. Lancaster descreve esses *tickets* como uma poderosa estratégia de retribuição aos alunos que mais se destacassem em suas classes.

Similar às etiquetas de desempenho - uma vez que também externalizavam o perfil pedagógico do aluno - as etiquetas de desconto significavam algo além do elemento simbólico de recompensa psicológica pela boa atividade discente na escola. Portanto, esse elemento de acréscimo ao elogio significava que além do mérito enquanto forma psicológica de apologia à boa atividade, o aluno recebia também uma bonificação financeira sob forma de desconto ou abatimento nas mensalidades escolares, durante um determinado tempo.

Como se observa, o feitio de homenagem ao aluno era efetivado em forma de cortesia financeira, e deste modo as etiquetas de desconto se perfaziam como uma abordagem múltipla de recompensa tanto social quanto material, vislumbrando a escola como estrutura complexa.

E de fato, ao descrever os *tickets* de desconto Lancaster ressalta sua importância pedagógica principalmente nas aulas de aritmética que tratavam de soma e subtração.

Explica ainda que, os *tickets* eram similares às demais etiquetas de desempenho, todavia apresentavam uma informação adicional: tratava-se de um cartão onde estava impressa a informação “[...] prêmio, vale três centavos⁹⁷ (LANCASTER, 1812, p.63, tradução nossa), portanto significava um abatimento no valor da mensalidade, fator que no entender de Lancaster era recompensador ao aluno.

Neste sentido, a Escola Lancasteriana do século XIX adere ao momento histórico no qual foi gerada, e absorve dele suas principais particularidades, inclusive as recompensas multicaracterizadas sócio financeiras. O industrialismo como forma de produção de bens se alimenta do capitalismo nascente para produzir mercadorias tendo o trabalho assalariado como uma forma de recompensa material.

Chiavenato (2003) ao estudar as organizações destaca a abordagem multifacetada da racionalidade ao recompensar os sujeitos, e cita os ganhos psicológicos, aclarando que as recompensas psicológicas ou sociais são símbolos, ícones utilizados para motivar. Todavia, continua o autor, esses ícones isoladamente não conseguem manter a motivação elevada durante muito tempo, pois elas são intrínsecas e de curta duração. Portanto é necessário adicionar às recompensas psicológicas, as recompensas financeiras, formando assim um enfoque multinível de motivação das pessoas, de forma que sua produtividade se elevará.

As etiquetas de desconto aglutinam dessa forma os dois focos racionais: de um lado os elementos de recompensa social, (o orgulho de merecer) e de outro lado o aspecto material (o desconto financeiro). Os dois vetores são adequados para motivar os alunos, formando um contexto binário financeiro-psicológico funcionando durante um determinado tempo. Essa duração efêmera atua como forma de estimular a competição na escola.

Isto por que, a etiqueta de desconto também tinha mobilidade, sendo imediatamente transferida ao aluno que tivesse melhor desempenho. Assim no entender de Lancaster a funcionalidade da etiqueta repousava na perspectiva de ganho, na esperança de reconhecimento, e isso para ele operava como poderoso fator de elevação de produtividade escolar, pois envolvia corpo e mente.

Lancaster (1803, p. 12) ao descrever as melhorias no ensino advindas de seu método, faz uma analogia do corpo e mente humanos ao mecanicismo fabril,

⁹⁷ No original: “*Prize, value three pence*” (LANCASTER, 1812, p.63).

ressaltando o papel das recompensas materiais e sociais, ou seja, os reforçadores positivos. E destaca que,

[...] a esperança da recompensa adoça o trabalho [...] e a perspectiva de alcançar algo no futuro é muito agradável para a mente humana. [...] a perspectiva funciona como uma poderosa máquina na indústria humana. À medida que este adoçante de labuta humana [as recompensas] são misturadas na taça humana [o cérebro] então nós a encaminhamos [ao corpo] e elevamos nossa produtividade⁹⁸ (LANCASTER, 1803, p. 12, tradução nossa).

Assim, as recompensas sociais e materiais como forma de elevação da produtividade conseguem projeção na Inglaterra, sendo que, essas estratégias foram adotadas no ensino, e adicionadas às outras formas de castigo consideradas modernas naquele século. Vale destacar que, não somente a forma de recompensar ou punir os alunos no Método Lancasteriano foi considerado criativo, como também as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas.

Para conseguir alfabetizar uma sala de aula com centenas de alunos, Lancaster dividiu a sala em linhas horizontais, estabelecendo em cada linha uma série, atribuindo para cada série um aluno mais adiantado que ensinaria os demais colegas. Estava criado assim, o sistema de monitores ou sistema de monitoria, que será apreciado no tópico a seguir.

1.3 OS AGENTES DO MÉTODO MONITORIAL OU LANCASTERIANO

Na escola havia uma sala de aula com um professor, sendo que cada sala de aula comportava várias classes ou séries de alunos. O critério para formar as classes era a proximidade ou nivelamento do nível de instrução do educando. Assim ao ingressar na escola era realizado um teste classificatório de leitura, escrita e aritmética com os alunos. Pelo resultado alcançado os discentes passavam a frequentar a série correspondente à sua classificação, ficando também submetidos às avaliações de professores e monitores. Cada série continha grande número de alunos, de maneira que o Método Lancasteriano era capaz de agrupar a maior quantidade possível de alunos em sala de aula, de séries ou classes diferentes (de primeira à oitava séries ou classes).

⁹⁸ No original: “[...] the hope of reward sweetens labor, and the prospect of something to be attained in future, is very pleasant to the human mind. [...] The very nature of expectation is to operate as a wiredrawing machine to human industry. In proportion as this sweetener of human toil is intermingled in our cup, so do we remit, or increase, our activity” (LANCASTER, 1803, p.12).

Lancaster descreveu que o crescimento do quantitativo de alunos requeria o crescimento do número de professores na escola, e também o aumento do quantitativo de ajudantes. E nesse aspecto, a observação racionalizada de Lancaster determina uma proporção de professores e auxiliares, pensada quantitativamente de forma a render ações eficazes na Escola.

Isto porque pela lógica de ampliação que revestia o método, não era possível a recusa de alunos. Mas pela economicidade que o envolvia também não seria possível contratar mais professores, sob pena de elevação de custos. Desta forma, a alternativa encontrada deveria ser tão inteligente que não afetasse a qualidade do método, e tão módica que não comprometesse o orçamento. Quando pensou na proporção racional entre tempo, espaço, aluno e professor, o autor londrino ora tratado, criou uma fórmula, um cálculo perfeito da dinâmica de ensino, que resultou na ideia de se contratar uma figura auxiliar do professor em sala de aula.

[...] se um professor tem trinta alunos sob seu domínio e a aula tem duração de três horas ele divide o número de horas por crianças, o que resulta em seis minutos [de atendimento] por criança. Se o número de alunos se eleva para sessenta alunos, o tempo [de atendimento] é reduzido em três minutos por aluno. Quando a escola excede o número [de trinta alunos por sala] ou o professor comete injustiça [de atender em menos tempo cada aluno] ou deve ter um auxiliar (LANCASTER, 1812, p.34, tradução nossa).

Desta forma, diante do quantitativo de alunos os professores teriam como auxiliares os monitores. Normalmente eles eram os próprios alunos “mais adiantados nos conteúdos da série” (grifos nossos), seu papel era complexo uma vez que atuavam tanto como inspetores, quanto instrutores na sala de aula, tornando as tarefas do professor bastante restritas.

A sala de aula a partir do Método Lancasteriano foi organizada pelo modelo piramidal fayolista⁹⁹ de organização das instituições. Para Fayol (1950) a divisão do trabalho é a própria razão de sua organização, de maneira que segmentar em partes conduz à especialização, gerando assim um trabalho heterogêneo, onde cada pessoa executa sua tarefa diferenciada, sendo coordenada por um superior. Essa heterogeneidade a partir do Método Lancasteriano se traduz nos papéis do professor e seus auxiliares, sob uma hierarquia descendente. O papel do monitor ou decurião é decorrente da decomposição da sala em partes ou séries, pois a escola é dividida em

⁹⁹ Henry Fayol foi um engenheiro francês que criou o modelo de gestão nas organizações, assemelhando-as a uma pirâmide descendente. A pirâmide por sua vez era fatiada em níveis hierárquicos, sendo que cada parte ou departamento era atribuído à responsabilidade de uma pessoa ou chefia.

centúrias, ou grupos de cem alunos, que por sua vez podem ser divididos em decúrias ou grupos de dez alunos, de forma que cada grupo de aluno era atribuído à supervisão pedagógica de um monitor.

Pelo modelo lancasteriano, segundo Coutinho (1993, p. 65) “[...] era possível ao professor ensinar centenas de alunos a partir da monitoração que dividia os grupos em centúrias (grupos de 100), por sua vez divididos em decúrias (grupos de 10)”. Os alunos eram separados por grupos coordenados por um decurião responsável pela disciplina, já os chefes de classe ou monitores eram alunos considerados mais adiantados no conteúdo pedagógico e que auxiliavam o professor nas tarefas junto aos alunos, de modo que disciplina e ordem eram exigências permanentes. Tanta relevância foi dada ao trabalho do monitor que em sua obra “sistema de educação...” (grifos nossos) Lancaster destaca um capítulo inteiro somente dedicado a descrever as ações da monitoria. Por sua vez ao comentar o trabalho do monitor, Lesage (1999, p. 13) destaca que “[...] o método mútuo divide a responsabilidade entre o professor e seus alunos. Sem dúvida o papel do professor nesse domínio é relativamente restrito”.

O monitor da Escola de Ensino Mútuo deveria ser um aluno com atuação pedagógica elevada, e para ser investido na função monitorial era submetido a rigorosos exames pelo professor e por outros monitores, para verificação de sua capacidade de ensinar, avaliar e manter disciplina na sala de aula. Para tanto, o aluno deveria ter domínio do conteúdo que estava sendo ensinado na sala de aula, e acima de tudo, ser capaz de entender os meandros de ensinamentos do Método Lancasteriano.

A capacidade de entendimento equivalia saber usar comandos, instrumentos e materiais de maneira adequada, uma vez que deveria atuar como agente de colaboração com o professor, estabelecendo exames pedagógicos e observando a conduta de cada aluno. Após a investidura na função a escola entregava ao monitor um documento escrito contendo seus deveres. Dentre outros ônus, o monitor deveria memorizar todas as regras daquele documento e mais uma vez era avaliado pelo professor, para ser então, definitivamente selecionado como monitor.

A partir de então, diz Lesage (1999, p. 13) “[...] todo dia em uma classe reservada aos monitores ele [o professor] transmite o conhecimento e dá aos seus ajudantes os conselhos técnicos para a boa aplicação do método”. O monitor, portanto, tinha conhecimento das técnicas de ensino, do bom uso e zelo com os instrumentais de ensino lancasteriano, dos deveres de seus alunos, e principalmente de seus encargos na função.

Sobre esses encargos, ressalte-se que, cada sala de aula deveria ter uma pasta sobre a mesa do professor contendo os deveres do monitor, uma forma de evidenciar, tornar público tarefas, atribuições, e obrigações de cada um dos monitores. Isto por que eles se constituíam em elementos essenciais do método, pois a base de ensino mútuo repousa sobre a instrução ministrada pelos alunos. De certa maneira, o monitor é o “agente obreiro do método” (LESAGE, 1999, p.13).

Assim a Escola Lancasteriana recomendava selecionar monitores de leitura, de escrita, de aritmética, e de ordem. Como o Método previa segmentação e hierarquização havia também o monitor geral, uma espécie de chefatura de monitoria, e os auxiliares dos monitores. “[...] Os monitores gerais são ajudantes direto do professor, [...] seus subdelegados, recebem do professor delegação de autoridade e estão habilitados a intervir no domínio que lhes cabe” (LESAGE, 1999, p. 13).

Dessa forma havia uma gradação de responsabilidade dividida entre monitores e professores. Esse princípio que “[...] dá mérito ao método necessitava de uma organização muito especial para criar uma hierarquia razoável que pudesse promover o sucesso de todos”, pontua Lesage (1999, p.13). Essa hierarquia - continua o autor - “[...] se traduz concretamente por graus, funções e responsabilidades rigorosamente codificadas” que vão desde a seleção até a aplicação dos ensinamentos na sala de aula.

A forma de seleção dos monitores era bastante criteriosa, ressaltando-se que da primeira à quinta classe o monitor deveria ser um aluno mais adiantado da série subsequente, já as demais classes (sexta, sétima e oitava), teriam como monitores alunos da própria classe. Diz Lancaster (1812, p. 55) que “[...] o monitor é apontado como o inspetor geral [...] cuja atuação é examinar o progresso do aluno e apontar a que classe deve ele pertencer”.¹⁰⁰

Desta forma, além de colaborar no processo pedagógico o papel principal do monitor era verificar o grau de aprendizagem dos alunos, portanto atuar como auditor na escola. A suntuosidade ritualística que se exercia na Escola Lancasteriana era quase uma liturgia, e o que chama atenção é a forma auto instrucional do Método, a organicidade da escola, um rito carregado de simbologias com elementos lúdicos e visuais.

[...] cada monitor deveria usar um crachá de couro com letras douradas contendo sua denominação, número e discriminação. Os crachás eram

¹⁰⁰ No original: “[...] a monitor is appointed as inspector-general. He examines what progress in learning the pupil has made, and appoints him to a class according” (LANCASTER, 1812, p.55).

pendurados [um após o outro] em pregos nas paredes da sala de aula, ao entrar na sala os monitores se identificavam pendurando os crachás no pescoço, de maneira que a forma de controlar a ausência do monitor era ver o crachá [que restava] pendurado na parede¹⁰¹ (LANCASTER, 1812, p. 89, tradução nossa).

Cabia, portanto, ao monitor geral a inspeção e o suprimento do monitor ausente, pela imediata substituição por outro aluno. Isso diz Lancaster era um grande alívio para o professor, que não raro tinha sob sua regência salas abarrotadas de alunos. Convém reiterar que a iniciativa de usar monitores no Método Lancasteriano, era considerada decisão racional de melhoria no ensino, para torná-lo dinâmico. Essa decisão envolvia inclusive aglutinar séries ou classes na mesma sala de aula, com delegações monitoriais por tarefa e por série. Assim no Método Lancasteriano havia uma especialização da monitoria, dividindo as tarefas em campos específicos: o monitor de leitura, o monitor de aritmética, o monitor de escrita, e o monitor de ordem.

Dessa forma, embora cada classe tivesse um monitor que lhe era correspondente, o trabalho era realizado de maneira matricial, de forma que havia avaliações inter cruzadas, sendo as intrínsecas (realizadas pelo professor e pelo monitor da classe), e as extrínsecas (realizadas pelos monitores externos à classe). Essas avaliações formavam um conjunto de análise periódica, sendo que as avaliações intrínsecas eram realizadas cotidianamente, e a avaliação extrínseca em data antecipadamente fixada no diário de classe dos monitores.

Daí deriva o planejamento minucioso dos trabalhos monitoriais, nesse aspecto digno dos maiores elogios. Esse conjunto de certames simbióticos formava uma bateria complexa de avaliações na perspectiva de selecionar o aluno para a série posterior. O grupo de exames era ponderado pelo confronto entre vários registros. Para explicar esse caráter de cotejo, o autor descreve a inspeção monitorial de leitura, pontuando que,

[...] o monitor de leitura recebe uma lista nominal de alunos de cada classe. Então ele inicia seu trabalho solicitando que o monitor da primeira classe traga a ele seis alunos de acordo com sua lista, então ele examina a leitura e a escrita dos alunos, e compara seu diário de classe, com o diário do monitor da [primeira] classe. E assim procede em cada classe, da mesma maneira. [...] então algumas centenas de alunos podem ser examinados em poucos dias. Quando um aluno é promovido de uma classe à outra, ele tem permissão para

¹⁰¹ No original: “Every monitor should wear in school a printed or leather ticket, gilt, and lettered thus: — Monitor of the first class — Reading Monitor of the second class — Monitor of the third class, with variations for Arithmetic, Reading, Spelling, &c. Each of these tickets to be numbered. A row of nails, with numbers on the wall, marking the place of each ticket, to be placed in every schoolroom: the nail numbered 1, being the place for the ticket No. 1. When school begins, the monitors are to be called to take their tickets; every ticket left on a nail, will shew a regular monitor absent, when an occasional monitor must of course be chosen” (LANCASTER, 1812, p.89).

escolher um prêmio, e o monitor recebe também¹⁰² [o prêmio] (LANCASTER, 1812, p.56, tradução nossa).

O procedimento de monitoria era revestido de formalização, pois cada monitor de cada classe tinha um diário de campo, no qual registrava a atuação individual do aluno, o nível de aprendizagem, e a possibilidade de ascensão para outra série. A formalização dessas informações tornava a inspeção bem conduzida e precisa, imprimindo organização na escola. O diário de classe era um documento institucionalizado, e como tal, permanecia na escola como registro de atuação dos alunos.

Portanto, dentre as atribuições do monitor a avaliação era a mais destacada, todavia o monitor poderia além de mensurar desempenho, ser um auxiliar do professor na função pedagógica e acima de tudo ser um agente de imposição de ordem. Todas essas funções são derivativas do monitor enquanto um verdadeiro substituto do professor, em uma relação direta de delegação de competência. Examinemos, pois, que a presença do monitor demarca um representante hierárquico que está revestido de autoridade como se fosse o próprio mestre.

Daí a importância ímpar do monitor e suas atividades, de tal forma que, na literatura, não raro percebe-se que a função monitoral adjetiva e concede nome ao próprio método: de Método Lancasteriano, passa a ser chamado monitorial ou mútuo, em uma perfeita referência à economia de tempo e de recursos, obtida através das tarefas monitoriais.

Ademais, a maneira com que se insere o monitor lancasteriano também pode ser considerada como a perfeita fórmula de economicidade na escola, uma vez que, a coletividade de ensino submetia centenas de alunos sob a regência de um único professor, e que os monitores recebiam prêmios, ao invés de salário. Mediante tal propósito, o autor londrino ora tratado ressalta que, sob esse aspecto, há um ganho substantivo, pois

[...] o número de alunos se eleva, a despesa com eles diminui, fazendo com que o professor seja capaz de ensinar muitos alunos ao invés de poucos. Isso faz elevar seu salário, fornece mais fundos [à escola] para atribuir prêmios, e

¹⁰² No original: “[...] the inspector of reading keeps a list of every class of reading in the school; and, when his lists are correct, he proceeds to duty, but not before. He begins his inspection, by desiring the monitor of the first class to bring up six boys, according to the list. Thus by diligence and attention on his part, some hundreds may be examined in a few days. When a boy is removed from one class to another, he has permission to choose a prize, of a stated value, for himself, as a reward for his diligence: and the monitor is entitled to one of the same value” (LANCASTER, 1812, p.56).

principalmente produz uma grande economia¹⁰³ (LANCASTER, 1812, p.80, tradução nossa).

Além da economia advinda do Método Lancasteriano, Bastos (1999) ressalta ainda os rápidos resultados obtidos, a forma eficaz com que se colhiam os frutos do trabalho pedagógico na escola. Assim ao comparar o método mútuo com as demais formas de instrução. Bastos (1999) focaliza a capacidade de ensinar a ler em um tempo considerado muito breve, e isso se mostra bastante atrativo no século XIX. Isto por que a nova concepção das estruturas pedagógicas se revela eficaz em certos domínios do ensino, isso tudo adicionado à presença do monitor na escola, que transforma o Método Lancasteriano em poderoso instrumento didático, que consegue alfabetizar rapidamente um batalhão de alunos. Lesage (1999, p.12) sobre o tema ressalta que “[...] enquanto nas escolas lassalistas o aluno levava quatro anos para aprender a ler, nos estabelecimentos mútuos esse termo é reduzido a um ano e meio”. E conclui que,

[...] as razões desse sucesso são múltiplas e cumulativas: os horários consagrados a essa disciplina [leitura] são importantes, as estruturas pedagógicas com a constituição de pequenos grupos, [tudo isso] permite uma leitura intensiva [que comporta] três tempos de aprendizagem: decodificação, exercício da memória e codificação.

Dessa forma, monitores e professores conseguiam a partir dos princípios traçados pelo Método Mútuo, cumprir os objetivos da escola e realizar um trabalho pedagógico voltado à aceleração do letramento. Com aspectos positivos e negativos, o método ganha corpo e consegue se espalhar com a perspectiva de baixo custo, economicidade e poucos professores em sala de aula. Examinemos agora, a incumbência docente no Método Lancasteriano.

Embora o monitor desenvolvesse um importante trabalho no Método Lancasteriano na verdade o papel do docente era o de maior relevância. Lins (1999, p.55) ressalta que “[...] o mestre é o centro da sala, é o destaque, é a figura ou representação simbólica da autoridade social a quem todos devem obediência”. Portanto a atuação do professor estava envolta em uma aura dúplice de dever e sensatez, que vinha acompanhada também de influência e prestígio. Importante destacar que essa representação da autoridade da mesma forma que se revestia de domínio e poder era vislumbrada por Lancaster como fonte de satisfação e felicidade, dada a cooperação

¹⁰³ No original: “*The consequence is, that as scholars increase, the expense for each individual decreases — leaving one master competent to govern and teach many instead of a very few — adding to his salary, providing funds for rewards, and yet on the whole saving a great expense*” (LANCASTER, 1812, p.80).

com que os monitores suavizavam o árduo trabalho docente. Sobre o tema assim se posiciona Lancaster,

[...] a condição do professor é certamente tranquila e prazerosa nas escolas do Sistema Lancasteriano [...] há tanto a absoluta delegação do [cumprimento do] ato de ensinar, quanto há delegação para os monitores selecionarem seus assistentes¹⁰⁴ (LANCASTER, 1821, p. 9. Tradução nossa).

Diz Lancaster que, a figura do professor também representava o mérito de estar naquela função, encarnando um exemplo de idoneidade e prestígio social, e que emanava influência, ascendência sobre os alunos, se transformando em ícone, um exemplo a seguido. Tal idoneidade “[...] não permite jamais a um professor negligenciar seus deveres”¹⁰⁵ (LANCASTER, 1821, p. 9, tradução nossa), o professor se transforma na exortação da moral em sala de aula, pois a educação lancasteriana era a transmissão de saber moral. Lancaster faz uma metáfora do professor com o artesão e seu aprendiz, citando a compartilhada atividade, em que mutuamente os dois se complementam em seus trabalhos

[...] a escola se assemelha à indústria: um artesão de sapatos, martela pregos em seu instrumento de trabalho [os calçados] e deixa seu aprendiz [monitor] martelar conhecimentos na mente dos alunos (LANCASTER, 1821, p. 9, tradução nossa).

E continuando, o autor destaca que, os professores como consideráveis profissionais no Método Lancasteriano, são pessoas de saber notório e elevada competência técnica, para tanto era necessário o conhecimento do próprio método e seus intrincados regulamentos e normas bem como materiais pedagógicos. Sobretudo, recomenda Lancaster (1802) que o professor, como modelo de conduta na sociedade inspire seriedade e firmeza. Docentes estão investidos em sólida moral religiosa e cívica, preceitua Lancaster (1802), demonstram amor a Deus e à Pátria.

Do que foi visto, o Método Lancasteriano tem conotação política racionalizadora e cívica, daí sua aderência ao momento político e social do século XIX e sua rápida absorção tanto na Europa quanto nas Américas (Sul e Norte). O Brasil não tardou em se inserir neste modelo, o que passaremos a descrever no capítulo seguinte.

¹⁰⁴ No original: “*the teacher’s situation is certainly easy and pleasant, in school on the Lancastrian System [...] so much for the absolute delegation of the duty of tuition, so much for the right of monitors to select their own assistants*” (LANCASTER, 1821, p.9).

¹⁰⁵ No original: “[...] *the system never allows a teacher abstract his attention from duty*” (LANCASTER, 1821, p.9).

2 PODER E RELAÇÕES POLÍTICAS: A EDUCAÇÃO LANCASTERIANA NO BRASIL

[...] No Brasil recém independente a instrução era importante no processo de consolidação do Estado, uma das estratégias fundamentais defendidas pela elite brasileira para a produção de um povo ordeiro e civilizado (LUCIANO FARIA FILHO, 2006, p.21)

Ao se entender educação como um fato social que se dá imbricado em uma série de variáveis, é necessário destacar quais estratégias políticas que a revestem, pois estas são geratrizes de outros processos pedagógicos. Este capítulo faz breve introdução da política brasileira nas primeiras décadas do século XIX (1808-1827) para compreender a esfera socio-política anterior ao ano 1827, início do tempo cronológico do recorte de pesquisa. Os principais autores que deram suporte ao capítulo e trataram dos conceitos de política e poder, foram dentre outros, Gilberto Freire, que explica a formação do patriarcado rural e desenvolvimento das cidades, Ilmar Matos que ensina a formação do império no Brasil, e principalmente José Murilo de Carvalho que faz valioso exame sobre o conceito de cidadania, poder e política no império brasileiro.

Através da visão desses autores se fez um recuo na história, por entender que os aspectos políticos¹⁰⁶ anteriores a 1827, e que os circundam, são fortes influências na educação. Assim,

[...] a instituição escolar não surge no vazio deixado por outras instituições [ao contrário,] os defensores da escola e de sua importância no processo de civilização do povo tiveram que lentamente...apropriar, remodelar, ou recusar tempos, espaços, conhecimento, sensibilidades e valores próprios de tradicionais instituições de educação. Mas não apenas isso: a escola teve também de inventar, de produzir o seu lugar próprio, e o fez também, em íntimo diálogo com outras esferas e instituições da vida social (FARIA FILHO, 2011, p.136).

Logo, a educação e a política se mesclam, em uma sintonia quase indivisível, que colabora com a sociabilidade pacífica do povo. José Murilo de Carvalho (1980) ao analisar a conjuntura política do Brasil no século XIX, ressalta que essa placidez é aparente e representa falsa calmaria, que talvez tenha sido perpetrada, principalmente, pelas políticas educacionais. Na verdade, conclui o autor, que no oitocentos brasileiro

¹⁰⁶ Ver Gondra, José Gonçalves. Educação, poder e sociedade no Império brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008.

há conflitos internos¹⁰⁷, o período é de grandes contradições envolvendo de um lado desejos de emancipação, e por outro lado, ações caracterizadoras de recrudescimento do sistema colonial. Essas características embora contraditórias, conviviam combinadamente, se alternavam, se intercalavam representando conjugações de interesses internos e externos à sociedade brasileira.

Para o autor havia descontentamento no Brasil, motivados principalmente pelas profundas diferenças sociais, econômicas e étnicas no seio da colônia, palco de tumultos e revoltas constantes, lavradas através de inquietações e lutas envolvendo quase todas as classes sociais. É oportuno recordar como exemplo as insurreições de escravos, a luta pela posse da terra contra invasões estrangeiras, a diferenciação de tratamento pela Corte entre portugueses e colonos.

Com a vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808, e a aproximação da Inglaterra com Portugal, foram geradas novas perspectivas político-econômicas. É bom ressaltar que, quando a Família real decide então, se fixar no Brasil, intensifica os laços com a Inglaterra com uma série de medidas, dentre elas a abertura dos portos às nações amigas.

Bethel (2011) aponta que o mercado luso e o brasileiro eram os mais cobiçados pelos ingleses, e além disso em termos quantitativos o Brasil “[...] era o terceiro mercado dos ingleses no mundo (BETHEL, 2011, p.20)”. Essa relação comercial poderia ser abalada pelas incursões napoleônicas, que na verdade causavam na Europa grande temor.

A irrupção das tropas francesas em Portugal (1807) e a consequente vinda da família real ao Brasil, modificaram os panoramas político-econômico brasileiro e luso. Sendo que a Inglaterra exerceu papel preponderante à época, por uma série de fatores, dentre eles o apoio inglês à Portugal na luta contra a invasão das tropas de Napoleão Bonaparte. Tanto assim que é possível destacar na vinda da corte de Portugal até o Brasil, a esquadra portuguesa foi guiada por navios ingleses na travessia do oceano Atlântico.

Em rigor, o Brasil como sede da Coroa Portuguesa em 1808, se transformou em um reinado com características peculiares. Isso por que ao mesmo tempo que mantinha aliança com Portugal, o Brasil inicia uma série de ações tendentes a se tornar autônomo.

¹⁰⁷ Contradições de toda ordem: entre colonos e jesuítas, em São Paulo, na Amazônia, no Maranhão. Entre paulistas e emboabas, entre comerciantes e mascates lutando pelas minas, entre escravos e senhores, refugiando-se aqueles em quilombos ou organizando motins, entre povoadores e piratas etc.. (JOSÉ MURILO DE CARVALHO, 1980).

Desta forma o Brasil se converte em cenário de importantes ações econômicas, intelectivas, políticas e culturais, que reverberaram nos anos seguintes.

Diz Holanda (1982, p.148) que essas transformações também faziam parte do fascínio que o Brasil passara a ter, pois desde a vinda da família real, “[...] a nova sede oferecia um atrativo mais prestigioso: uma sensação de grandeza e força que havia muito [tempo] a monarquia lusitana deixara de experimentar, e que no Brasil era fácil de usufruir”, esse encantamento suscitava transformações e a ele se aglutinaram uma série de interesses.

Convém reiterar que, desde 1808 quando o Brasil passou à sede da Coroa Portuguesa, uma série de medidas. José Murilo de Carvalho ao tratar da construção do Estado e da formação de sua política destaca que “[...] os reis usaram quatro mecanismos para se fortalecer: a burocratização, a monopolização da força, a criação da legitimidade, e a homogeneização da população dos súditos. Com isso o *imperium* impor-se-ia lentamente ao *sacerdotium*” (CARVALHO, 1980, p.25).

Esses mecanismos, continua o autor, referiam-se muitas vezes ao cargo público, que no Brasil do século XIX, era almejado como uma prebenda, “[...] uma sinecura, uma fonte estável de rendimentos. Um emprego público que de seus ocupantes exigia muito pouco. Esse *sprit de corps*, sobretudo clero, magistratura e militares [formavam] o topo da burocracia e se identificava na quase totalidade com a elite política (CARVALHO, 1980, p.25).

O autor destaca que um poderoso elemento de unificação ideológica da política imperial foi a educação. E destaca que até a Independência, a formação superior dos brasileiros se concentrava na Universidade de Coimbra. Quanto à educação elementar, até a expulsão dos jesuítas em 1759¹⁰⁸ estava quase que exclusivamente nas mãos desse grupo religioso. Após a expulsão o Estado criou as aulas régias, e somente em 1808 com a permanência da família real no Brasil, se começa a pensar em educação elementar.

Dentre outros aspectos, após 1808 as tentativas de estruturar educação começam a ser efetivadas, porém conforme destaca Bastos (1999, p.66) “[...] a instrução pública de ensino de primeiras letras não mereceu a atenção [devida] das autoridades”. E

¹⁰⁸ Declaro os sobreditos regulares [os Jesuítas] [...] rebeldes, traidores, adversários e agressores que estão contra a minha real pessoa e Estados, contra a paz pública dos meus reinos e domínios, e contra o bem comum dos meus fiéis vassalos [...] mandando que efetivamente sejam expulsos de todos os meus reinos e domínios (DECRETO DE EXPULSÃO DOS JESUÍTAS EM 1759, disponível em antt.dgarq.gov.pt/exposicoes-virtuais/eventos.../expulsao-dos-jesuitas. Acesso em 15/11/2012.)

citando Pires de Almeida (1989), a autora destaca que D. João VI, incumbiu ao ministro Antônio de Araújo, o Conde da Barca “[...] estudar um método para dar aos institutos criados. E embora a educação não tenha recebido o grau de relevância que lhe é devido, outras transformações ocorreram no período”.

Destacamos que, na construção da ordem imperial no início do século XIX no Brasil, “[...] havia um verdadeiro abismo entre [os letrados] e a população [representado em dados estatísticos]. O índice [de analfabetismo] atingia 99,9% em 1872. O número de alunos matriculados em escolas primárias e secundárias também era muito baixo” (CARVALHO, 1980, p.64). Logo, o quadro exigia transformações na educação, que foram de fato sendo lentamente efetivadas.

Além disso, vale destacar que, a transferência da corte para o Brasil forjou um caráter de emancipação política que a singularizou. Isto porque se nas demais nações - a exemplo das colônias americanas - o rompimento dos laços com suas metrópoles ocorreu de forma violenta, contrariamente no Brasil, se articula uma trilogia de interesses envolvendo Brasil, Inglaterra e Portugal.

Sendo assim não se pode falar de ruptura, diz Murilo de Carvalho (1980) pois, foi o próprio governo metropolitano quem paradoxalmente lançou as bases da autonomia brasileira. A vinda da corte deriva de circunstâncias que assinalam o agitado momento por que então atravessa a Europa. Mas, em última análise representa muito mais uma hábil manobra da diplomacia britânica.

Desta forma, a Inglaterra exerceu nas relações luso-brasileiras, forte influências nos setores sociais, políticos. Exemplo disso foi que, para completar a política de absorção econômica do pequeno Reino Lusitano, a Inglaterra usufruiu do momento conturbado na Europa, e conseguiu aglutinar uma série de interesses, sobretudo econômicos e políticos. Holanda (1982) ressalta que os tratados tomam o feitio de convenção de agradecimento, ou reciprocidade, uma vez que as tropas inglesas em Portugal, lutaram contra a invasão napoleônica, obtendo vitória.

Com efeito, o controle das forças armadas lusitanas estava em poder da Inglaterra, sob essa condição o Brasil se transformara em um protetorado britânico, pois a Inglaterra garantia a permanência da família de Bragança no trono luso. Bethel (2011) sobre essa aproximação cunhou a expressão “[...] império informal britânico no Brasil” (2011, p.18) como forma de demonstrar as estreitas relações políticas e comerciais entre os dois países.

Quando se pesquisa sobre o vínculo luso-inglês, é importante destacar acima de tudo, a ação feudatária inglesa sobre o Brasil, traduzida nas palavras do ministro Lord Strangford por ocasião da vinda da corte para o Brasil: “[...] Defendi para a Inglaterra o direito de estabelecer com o Brasil relações de soberano e vassalo, e de exigir obediência a ser paga com o preço da proteção” (MATTOS, 1994, p. 91). Percebe-se que não obstante se assegurasse o trono para o reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, uma vez que “[...] a Inglaterra passou a usufruir de benefícios e privilégios” (BETHEL 2011, p. 21), as transformações econômicas, políticas e sociais na Europa ecolodiram e, reverberavam no Brasil, forçando mudanças.

Destaque-se portanto que a estratégia inglesa alterou profundamente as condições político-sociais, tanto de Portugal como do Brasil¹⁰⁹. Essas influências externas eram ambíguas, pois ao mesmo tempo que forçavam emancipação política, clamavam também por ordem e obediência, visualizando aspectos de organização econômica, roupagem típica liberalista.

Carvalho (1980) ao escrever sobre a ordem política imperial destaca que no Brasil os dois grupos políticos eram os liberais e os conservadores. Ensina também que na visão de autores tais como, Nelson Werneck Sodré¹¹⁰ (1967) Nestor Duarte (1939)¹¹¹, e Maria Isaura Pereira de Queiroz (1976)¹¹², dentre outros, não havia entre esses dois grupos políticos quaisquer diferenças substanciais. As diferenças e eventuais conflitos eram puramente retóricos, diz Carvalho (1980), e reforça que, os dois partidos representavam de um lado os donos da terra e senhores de escravos (conservadores), e de outro lado a ala progressista representada pela burocracia burguesa do comércio e finanças (liberais).

Sobre o tema, Carvalho (1980, p.158) destaca que “[...] nem se poderia chamar de partido político aqueles grupos no início [do século XIX no Rio de Janeiro], pois formavam aglomerados, categorias parapolíticas, do tipo sociedade secreta”. Eram novos espaços de sociabilidade, grupos, reuniões entre homens livres e iguais entre si, sempre com a caracterização de comungar idéias.

¹⁰⁹ Diz Holanda (1982, p. 148-149) que no Brasil o “[...] soberano relaxou rigores, democratizou, tornou-se mais acessível do ponto de vista político. D. João fazia-se oficialmente o Rei do Brasil”.

¹¹⁰ Sodré (1967) ao tratar da história da burguesia brasileira explica a formação dos dois grandes grupos políticos do Império.

¹¹¹ Nestor Duarte (1939) explica a organização política nacional ressaltando os grupos políticos do Império.

¹¹² Maria Isaura Pereira de Queiroz (1976) ao tratar da política nacional faz uma relação com o que considera a política de mandonismo no Brasil.

Então uma categoria formada por brasileiros e representado pelos irmãos Andrada – era a Nobre Ordem dos Cavaleiros da Santa Cruz, que defendia uma Constituição que limitasse os poderes da Assembléia Legislativa aceitando a autoridade do soberano como um direito herdado através da dinastia (CARVALHO, 2007).

Já o outro grupo, também maçon, continua o autor, era liderado por Joaquim Gonçalves Ledo, José Clemente Pereira, e Januário da Cunha Barbosa. Esse grupo concedeu ao Imperador, o título de “Defensor Perpétuo do Brasil” (grifos nossos). Bem se vê que os grupos embora com pequenas diferenças, buscavam ideais políticos assemelhados: a pessoa do Imperador no poder. A dessemelhança entre eles, diz Carvalho (1980) era em relação à permanência da vinculação do Brasil à Portugal. O “grupo do Ledo”, diz o autor disputa atenção do Imperador com o grupo de Bonifácio. O grupo do Ledo era mais liberal, com ideias mais avançadas para a época, e pode ser descrito como,

[...] um mosaico de ideias filoliberais [vindas da Europa e desenvolvidas no Brasil] que abrigava nacionalistas nativistas vibrantes [...] raivosos nativos, intelectuais ou comerciantes que juntos advogavam a autonomia de Portugal e reclamavam uma carta constitucional (CHIZZOTTI, 2005, p.32).

Continua o autor, dizendo que o outro grupo, o de José Bonifácio compunha “[...] um amplo espectro de interesses ideias e pessoas [...] um agregado de reinóis, militares, burocratas comerciantes e prepostos do absolutismo luso que pelo ofício ou pela força militavam em favor dele [do absolutismo luso]”(CHIZZOTTI, 2005, p.32).

O partido português por excelência conservador desejava o fortalecimento da monarquia e tentou se socorrer no constitucionalismo reinol para impor dependência do Brasil aos decretos da Corte de Portugal. Essas decisões inflamaram os liberais, que convenceram D. Pedro a convocar uma constituinte brasileira.

Não sem deixar contudo, um sentimento de independência nas mentes tanto dos liberais quanto dos conservadores. Para Carvalho (1980) embora não seja possível falar em partido político antes de 1837¹¹³, o “partido conservador” (grifos nossos) representava os grandes proprietários rurais e seus aliados. Este partido, vindo no

¹¹³ Carvalho (1980, p.158) destaca que “[...] foi a descentralização efetivada pelo Código de Processo criminal de 1832, o Ato adicional de 1834 e as rebeliões provinciais da regência que possibilitaram a formação dos dois grandes partidos: liberal e conservador. Antes disso, as organizações que haviam eram parapolíticas do tipo sociedade secreta, a maioria maçônica”. O partido conservador, diz Murilo de Carvalho (1980, p.158) “[...] surgiu de uma coalizão de ex-moderados e ex-restauradores sob a liderança de Bernardo Pereira de Vasconcelos, desejosos de propor alterações nas leis descentralizadoras. Um movimento que Vasconcelos vai chamar de ‘regresso’ [...]”.

príncipe herdeiro D. Pedro um hábil instrumento na luta contra as cortes portuguesas, soube dele se utilizar.

Ao analisar as primeiras décadas do século XIX no Brasil, é possível destacar uma série de interesses e o papel da educação conservadora na cena política, mas é relevante iluminar uma temática, que seja, a influência coimbrã e seu atavismo com a elite brasileira. Reforçando o dantes descrito, “[...] o ponto importante a guardar [...] é a síndrome da educação jurídica que Coimbra deu à elite política, particularmente à primeira metade do século. Aquela homogeneidade em termos de ideologia e a capacidade necessária para as tarefas de construção [pacífica] do poder” (CARVALHO, 1980, p. 69).

Portanto, no Brasil, a primeira metade do século XIX, é uma transição entre o patriarcado rural do Brasil colônia e o desenvolvimento de um neo Estado racional, iluminista. Com efeito, Gilberto Freire (1981, p.23) explica que a primeira metade do oitocentos, “[...] é um período de equilíbrio entre duas tendências: a coletivista [agrária] e a individualista [iluminista]”. E para exemplificar essa dicotomia, o autor descreve uma citação a que ele próprio denomina de “caturra” (FREIRE, 1981, p. 23), uma fala um tanto saudosista de um padre que, questionando as mudanças dos novos tempos, reclamava que,

[...] as províncias estão desgobernadas por umas criancolas saídas das escolas de direito [...] com bigodes ou barbas que pareciam postiças [...] jaquetinhas pela virilha, [...] bachareletes que já não tomavam à benção aos mais velhos, por que tal usança cheira a tempos góticos e degrada o nobre orgulho de um jovem. [Para cumprimentar] basta um simples cortejo de cabeça assim por modos de lagartixa (FREIRE, 1981, p.23).

Na verdade o desabafo do clérigo se referia a uma nova geração de “gemenhos” bachareis formados no princípio do século XIX, vários deles educados na Europa. É na verdade essa geração representante do iluminismo que vai se consolidar como um mosaico entre a velha colônia agrária e o Brasil independente. Eis que o grupo que conduziu a Independência do Brasil não era de todo inexperiente na política, eram servidores públicos, profissionais liberais nas áreas de direito e medicina, quase todos a serviço da Coroa Portuguesa. Todos diplomados em Coimbra, e quase todos eles unidos por laços de patronagem, fator que vai influenciar sobremaneira a construção do Estado.

Portanto, é esse elite europeia, sobretudo portuguesa e Inglesa que se estabelece no Brasil, no início do século XIX. Holanda (1982, p. 92) ao tratar do prestígio inglês no Brasil explica que a Grã-Bretanha, “[...] exercia uma influência grande na vida

política [econômica e social] da Corte e do Brasil”. Suas estratégias envolviam desde influências comerciais, até elementos sociais e até eruditos na esfera da cultura e educação. Assim o autor explica a influência do letramento inglês no Brasil, ressaltando que, “[...] os ingleses influíram no nosso meio através de ações, atitudes, orientação da linha de conduta do governo [...] mas sobretudo através de seus escritos, livros técnicos e científicos, dos professores de língua inglesa, e dos colégios com novos métodos de ensino” (HOLANDA, 1982, p.65).

Essas estratégias são fundamentais para entender as configurações vindouras que se inscreveram no edifício educacional brasileiro, pois ele fora gestado no momento político seguinte como fruto complexo estimulado por políticas de agentes internos e externos. Logo, a exigência da modelagem de ensino está contida no projeto do novo Estado monárquico independente¹¹⁴, e dentro do quadro de autonomia política foram discutidas Leis e Regulamentos consubstanciando a educação brasileira nos moldes do ideário liberal de educação, mais especificamente a roupagem inglesa que aproxima Estado monárquico, religião e sociedade, e traça as vias de escoamento político das primeiras décadas do século XIX no Brasil. Deveras,

[...] na época em que o governo brasileiro introduziu este sistema de instrução primária [o Método Lancasteriano] o Brasil procurava imitar mais a Inglaterra que a França, o que se compreende facilmente, a influência inglesa havia poderosamente contribuído para tornar possível a realização da Independência e os ingleses tais como Lord Cochrane, Taylor e outros, haviam combatido à frente das forças do novo império (PIRES DE ALMEIDA, 1989, p.57).

Essa influência da Inglaterra, era na verdade uma constante, sobretudo na educação, sob esse aspecto, Saviani (2005, p. 15) observa que “[...] o método de ensino mútuo que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827 com a aprovação das Escolas de Primeiras Letras, ensaiando-se sua generalização para todo o país”. Possivelmente a proximidade e influência inglesa do período anterior à Independência do Brasil, foi fator de atração ao método de ensino Lancasteriano no Brasil como nação recém-criada.

¹¹⁴ Holanda (1982, p. 173) ao falar da independência destaca que “[...] a independência de fato, do Brasil em relação à Portugal, não ocorreu. Em 1822 a independência estava na rua, nos espíritos, nos atos oficiais, mas a separação estava longe de ocorrer”.

2.1 A INDEPENDENCIA DO BRASIL: A FORMAÇÃO DO ESTADO E O SISTEMA DE EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO

Diz Pereira das Neves (2011, p. 221) que “[...] no Império do Brasil apesar do apego a certo ideário do Antigo Regime as ideias e práticas políticas inéditas que se moldaram, converteram a Coroa em Estado”. Murilo de Carvalho (1980, p. 178) vai esclarecer que no Brasil, ainda havia forte influência de Portugal “[...] o núcleo da elite brasileira, que ocupou o Brasil após a independência era formado de burocratas treinados nas tradições do Mercantilismo e Absolutismo portugueses, particularmente os magistrados”.

Esse grupo fora instruído formalmente na Europa, mais especificamente sua educação em Coimbra, continha todo um cabedal de influências do direito romano, e do tomismo. Daí que, tais características de formação jurídica e de sociabilidades portuguesas, contribuíam para dar ao grupo de dirigentes do Brasil em 1824 um consenso, um assentimento que os fazia coesos e estrangeiros: “[...] por sua educação, pela ocupação, pelo treinamento, a elite brasileira [em 1824] era totalmente não representativa da população do Brasil” (CARVALHO, 1980, p. 178).

Proclamada a independência política brasileira, e tendo se instituído o período imperial (1822-1889) como um tempo histórico de questões relevantes, se impõe a necessidade de formalizar o novo Estado. Esse grupo coimbrão citado por Carvalho, é que deu os contornos da educação brasileira na Constituição de 1824, e posteriormente cuidou da educação elementar na Lei de 15 de outubro de 1827.

Essas ações implicam na verdade a construção de um espaço para a educação no Estado nascente, ainda pouco estruturado, e portanto frágil. Débil também era a relação do Estado com a educação, esta última considerada, muitas vezes, como ociosidade inútil e portanto, prescindível à sociedade agrária. Sobre o instrução elementar do Brasil no século XIX, é bom destacar que,

[...] ao focar o processo de escolarização ao longo do período imperial, impõe necessariamente a relativização do papel e do lugar do Estado. A presença do Estado não apenas era muito pequena e pulverizada como algumas vezes foi considerada perniciosa no ramo da instrução. Há que se considerar também que nem a própria escola tinha um lugar social de destaque (FARIA FILHO, 2011, p.23).

Então, tanto o Estado quanto a escola necessitavam de suportes racionalizadores para assegurar sua permanência. Os instrumentos que legitimaram essa condição foram instituições chanceladas por leis criadas no Brasil. A forma como o novo Estado se apresentava foi a racionalidade e conservadorismo, contidos na legislação, esta por sua vez foi se nutrir da pedagogia da moralidade de Herbart, como discurso fundador do Estado nascente. Orlandi (2001, p. 27) destaca que o discurso fundador “[...] são os enunciados que ecoam, reverberam, reconstroem os laços sociais em nossa identidade histórica”. Os discursos fundadores são enunciativos e ecoam nas instituições do Estado.

Daí que, o discurso fundador do período pós-independência se caracteriza principalmente pela tentativa de racionalização dos meios instrumentais que deram suporte ao Estado: instituições públicas, serviços públicos, leis e a Constituição de 1824. Portanto, o discurso fundador traz um amálgama de modernidade racionalizadora, mesclado com as nuances do passado colonial. Quando se pesquisa o quadro político após a independência do Brasil, podemos destacar o peso do passado colonial, pois

[...] ao proclamar a independência de Portugal em 1822 o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora. Em três séculos de colonização os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas também tinham deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária [dentro] do Estado absolutista (CARVALHO, 2006, p.18).

À época da independência brasileira, diz Carvalho, não se pode falar de cidadania, tampouco de partidos políticos. Portanto, o conceito de cidadania complexo e historicamente definido, envolve pluralidade de forças capazes de influenciar o modo de governo, diz Canotilho (2008). Assim, a democracia de proprietários do iluminismo e seu voto minoritário se conjugam adequadamente com o pensamento dos grandes proprietários brasileiros. Essa classe social acreditava que o Estado enquanto instrumento de poder, deveria estar sob jurisdição dos grandes proprietários. Para exemplificar a assimetria, podemos ressaltar que,

[...] na época da independência em uma população de cinco milhões de pessoas, haveria [aproximadamente] 800 mil índios, havia mais de um milhão de escravos. E entre escravos e senhores, havia uma população legalmente livre, mas a quem faltava quase todos os direitos, sobretudo a educação (CARVALHO, 2006, p.21).

Assim, essa população dependia dos grandes proprietários para morar, trabalhar, e defender-se contra o arbítrio do governo e de outros proprietários, diz Carvalho (2006). O conceito de “grandes proprietários” a que o autor se refere é análogo ao conceito dos “homens bons” definidos por Ilmar de Mattos (1994), significando o grupo de proprietários de grandes fazendas agriculturáveis, e que na maioria das vezes detinha poderes de decisões políticas, econômicas e às vezes judiciais.

Era a esse grupo que, o cidadão comum recorria para proteção de suas demandas, pois os conflitos eram resolvidos de forma privada, com o Estado afastado, neutral. Ou seja, ou o cidadão invocava a protetividades dos grandes proprietários ou ficava à mercê do arbítrio dos mais fortes. Em tempo de jurisdição privada, de resolução interna de conflitos não se pode falar em cidadania, continua Carvalho (2006) pois frequentemente em vez de conflito entre autoridades e grandes proprietários, havia entre eles “[...] um conluio, uma dependência mútua” (CARVALHO, 2006, p. 22) que submetia o brasileiro do povo, ao arbítrio dos grandes grupos.

A consequência disso é que, não havia um poder público, um Estado, e uma cidadania propriamente dita, e sobretudo um sistema educacional. Ao invés disso, sobravam descaso, clientelismo e administração do padroado colonial. Sobre educação no período imperial, podemos apontar que,

[...] Não era do interesse da administração colonial, ou dos senhores de escravos difundir essa arma cívica [a educação]. Não havia também motivação religiosa para se educar. A Igreja Católica não incentivava a leitura da Bíblia [diferentemente do que ocorria nos outros países da América Latina] (CARVALHO, 2006, p.23).

Daí que, a Independência do Brasil não foi produtora de grandes mudanças no panorama da colônia. Em comparação com outros países da América Latina¹¹⁵, a independência brasileira foi relativamente pacífica, conduzida pelo próprio Estado enquanto tomador de decisões, e enquanto força esmagadora dos conflitos que se insurgiam – estes movimentos e conflitos, diz Carvalho (2006, p. 24) “[...] eram quase sempre capitaneados por militares, fazendeiros, padres, poetas e magistrados.” Então se pode dizer que a Independência do Brasil foi uma grande negociação da elite nacional, da coroa portuguesa e da Inglaterra, tendo como figura mediadora, o príncipe D. Pedro.

¹¹⁵ Carvalho (2006) faz uma comparação da participação do povo nos outros países da América Latina e a mobilização de grandes exércitos, grandes libertadores como Simon Bolívar, José de San Martín, Bernardo O’Higgins, Antonio José de Sucre. O autor não nega que no Brasil houvesse conflito, mas eles eram imediatamente contidos pelo Estado, que se transformava ele mesmo, no grande condutor das transformações.

Saviani (2006, p.11) destaca que “[...] proclamada a independência foi convocada por D. Pedro I, em 03 de junho de 1823 a Assembléia Nacional Constituinte e Legislativa”, naquela ocasião, diz o autor que o Imperador destacou a necessidade de se escrever uma legislação especial sobre a instrução pública. Coube portanto, à Comissão Especial de Instrução Pública da Assembléia Nacional Constituinte, esta tarefa.

Desta forma, foi instituído um prêmio a quem melhor apresentasse um “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira” (SAVIANI, 2006, p.11). Foi neste clima que Martim Francisco apresentou um documento denominado “a Memória”, conforme será descrito no próximo tópico. Martim Francisco se inspirou em Condorcet¹¹⁶ para escrever o documento.

Ao explicar o ideário pedagógico do Oitocentos, e principalmente a ideia de Condorcet contido no documento “Memória”, é bom destacar que,

[...] o pensamento pedagógico do século XIX foi influenciado pelos positivistas (Comte), [...] pelos idealistas (Fichte, Schelling e Hegel) e os materialistas (Feuerbach, Marx e Engels). O positivismo exprime a exaltação da ciência moderna [...] o idealismo hegeliano estabelece os princípios da dialética, e por fim os materialistas, críticos do idealismo, influenciam a vertente socialista, representada sobretudo por Engels e Marx (ARRUDA ARANHA, 1996, p.139).

No Brasil ainda não havia o que poderia ser chamada de pedagogia brasileira no século XIX, mas essas correntes começam a delinear os institutos legais, e por conseguinte a educação. Ghiraldelli (2009, p.28) destaca que “[...] o ensino no Império foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior”, sendo que o primário (objeto deste estudo), era a escola de ler e escrever, que será o objeto de preocupação do novo estado e que sobre o qual a Constituinte de 1823, vai debater.

A constituinte de 1823 com posterior outorgação da Constituição de 1824, e as Leis que lhes deram suporte são exemplos da formalização do Estado liberal brasileiro. Logo, a instalação da Assembleia Constituinte de 1823 foi um fato memorável. Primeiro, por que foram eleitos 90 constituintes que durante 6 meses debateram, discutiram suas práticas e manifestaram seu pensamento. Segundo, pela formação quase homogênea do grupo que, a rigor tinha uma educação coimbrã.

¹¹⁶ *Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat* ou Marquês de Condorcet (1743-1794) foi um filósofo e matemático francês que lutou na Revolução Francesa. Demonstrou ser a educação o melhor apoio da liberdade e igualdade dos homens. Na França, escreveu um documento chamado “Relatório de Condorcet” que em 1792 foi transformado em Decreto no qual ficou estabelecido o ensino único, gratuito e laico (LARROYO, 1974, p. 566).

É possível destacar que esse grupo homogêneo na formação e heterogêneo nas ideias, era formado em sua grande maioria por clérigos e bacharéis em direito, quase todos educados na Europa. O grupo era composto por “[...] uma elite fogosa em discursos, verbosos em suas justificativas, ora ingênuos ora exagerados, em seus arrobos jurídicos e políticos” (CHIZZOTTI, 2005, p.34). Nesse aspecto, é bom destacar que na transição pacífica da colônia para a Independência,

[...] os choques entre as correntes de ideias da época foram atenuados ou contornados graças à habilidade de José Bonifácio e aos interesses da Inglaterra [desejosa de fazer cumprir uma série de ações]. Assim, débil foi a oposição entre os representantes das doutrinas no Brasil (HOLANDA, 1980, p.183).

Portanto, podemos ressaltar que, a elite acima descrita, demonstrava um cunho utópico: era o grupo coimbrão liberalista, que acreditava na eficiência da lei que propunham, como único fator edificante da nova nação. Foi talvez, diz o autor, a falta de adesão a um programa e estratégias políticas coesas que fez o partido conservador (ou realistas) empreender vigorosa investida contra os liberais, liquidando a Constituinte de 1823. Lembramos que,

[...] na tarde de 12 de novembro de 1823 a constituinte fora dissolvida por um Decreto em que o Imperador declarava haver ‘convocado aquela Assembleia a fim de salvar o Brasil dos perigos que lhes estavam iminentes, mas que havendo ela perjurado na defesa da Pátria e de sua dinastia, havia por bem, dissolvê-la. Pois o gênio do mal inspirara danadas tenções (sic) a espíritos inquietos e mal intencionados.

E conclui que,

[...] depois da dissolução da Assembleia, D. Pedro arvorando no chapéu ramos de cafeeiro, percorreu com grande séquito as ruas da cidade [Rio de Janeiro] sendo aclamado por portugueses e por um bando de moleques. A impressão geral era de tristeza. (HOLANDA, 1980, p.186).

Dentre as causas da dissolução da Assembléia Constituinte de 1823, é possível destacar a rivalidade entre brasileiros e portugueses, e principalmente a nomeação de um ministério absolutista por D. Pedro I, fato que acirrou ânimos. Podemos destacar que, o conflito político estava na raiz desse rompimento, e envolvia um governo até então privado de todo freio e uma assembléia ambiciosa para operar a maquinaria do novo Estado. E complementamos destacando que, “[...] o efeito produzido no país pela dissolução da Constituinte foi contraditório, provocando uma explosão de republicanismo [...] ele [o republicanismo] julgado sepultado [pela roda imperial

brasileira] ressurgiu mais vigoroso e ressoante que anteriormente” (OLIVEIRA LIMA, 1986, p.82).

Após a dissolução da Assembleia de 1823, foi outorgada a Constituição de 1824, um reflexo do período imperial, influenciado pelas metamorfoses do século XVIII e que refletiam no século XIX, assim atendia aos princípios liberais advindos da Europa em um enredo que acolhia as tradições luso-brasileiras. O liberalismo brasileiro introduziu fórmulas políticas da Europa e as ajustou às suas próprias peculiaridades. Arruda Aranha (1996, p. 152) destaca que “[...] o mesmo processo de importação das concepções liberais e positivistas é notado nos projetos de leis e nas leis brasileiras”.

É possível destacar que a Constituição de 1824 se consubstanciou como fruto de grandes transformações, a Revolução Francesa de 1789 e a Revolução Industrial foram matrizes irradiadoras de influências no novo Estado brasileiro e sua legislação. Esta por sua vez, pode ser considerada trilhos pelos quais o capitalismo deslizou e se estabeleceu. Pela Constituição de 1824 a instrução primária passou a ser gratuita, e se estabeleceu também o ensino da religião católica como parte obrigatória de currículos e programas pedagógicos.

Daí se pode inferir que a Independência foi um amálgama de interesses convergentes, à medida que no Brasil ocorreram deslocamentos no regime político, com preservação do *status quo* anterior, inclusive da aliança “Estado e Igreja Católica” (grifos nossos), tendo a igreja¹¹⁷ um papel preponderante frente ao império, mas submetida a ele. Ressalte-se que, a Constituição de 1824 legitimando esse vínculo teocrático-estatal estabeleceu como religião oficial no Império “[...] a católica apostólica romana” (OLIVEIRA LIMA, 1986, p.142).

Quando o preâmbulo da Constituição de 1824 foi escrito, é sem dúvida essa conjugação Estado e Igreja que é inscrita e clamada no caput no título primeiro: “[...] em nome da Santíssima trindade” (BRASIL, 1824) e em nome dessa união é que mais tarde se inscreverá a educação como representação de um dos pilares do regime monárquico.

¹¹⁷ Ilmar Mattos (1994, p. 20) ressalta que “[...] a expansão da atividade industrial é correlata ao fortalecimento do Estado absolutista, sendo que ambos se reforçam reciprocamente [...] a maneira de tal se efetivar consistia tanto na constituição de um corpo de funcionários quanto na redefinição das relações entre o Estado, representado pelo soberano, e a igreja. Por isso mesmo a igreja esteve associada à empresa colonizadora”.

Sobre a aproximação do Estado com o Igreja Católica no Brasil do século XIX, entendemos que há uma relação intensa entre as duas instituições na composição da elite brasileira, e por conseguinte na construção do Estado,

[...] além dos magistrados, havia ainda outros empregados públicos como os militares, os diplomatas, e os próprios padres, também ligados pela ideologia e pelos salários pagos pelo Estado. [...] Os padres no Império eram funcionários da Igreja e do Estado, essa dualidade os colocava em situação especial, reforçada ainda pelo tipo de educação que recebiam, distinto do da elite civil e que refletia em seu comportamento político (CARVALHO, 1980, p.76).

Logo, Igreja e Estado formavam um amálgama que sustentava o regime monárquico. Este por sua vez, se formalizou no Brasil pelas vias institucionais da Constituição de 1824, se inscrevendo na história como um regime hereditário, constitucional e representativo. Frágil todavia, fustigado na Europa por constante revoltas contra o reinado, necessitava de musculatura política conservadora no Brasil, para permanecer.

Destaque-se portanto que, a Independência tem caráter político conservador, principalmente quando na própria Constituição de 1824 se ressalta a salvaguarda do país, o amparo do Imperador como protetor perpétuo do Brasil, dentre outros aspectos, se almejava manutenção do próprio regime monárquico. E isso pode ser constatado quando se aplica o poder moderador formalmente na Constituição de 1824, concedendo ao imperador potestade e autoridade supremos. Sobre o tema, é bom explicar que,

[...] como resíduo do absolutismo [a Constituição de 1824] criou ainda um quarto poder, chamado de Moderador [...] sua principal atribuição era a livre nomeação dos ministros de Estado, independentemente da opinião do Legislativo. Essa atribuição fazia com que o sistema não fosse autenticamente parlamentar, conforme o modelo inglês [mas muito dele se aproximava] e poderia ser chamado de monarquia presidencial (CARVALHO, 2006, p.29).

Logo, a potência da majestade atribuía autoridade e poder de catalisar relações, sem contudo ter necessidade de prestação de contas aos demais poderes. Essa teoria se inscreve na Constituição de 1824, consubstanciando o poder moderador e o imperador como absolutos,

[...] O Poder Moderador é a chave de toda a organização Política, e é delegado privativamente ao Imperador, Chefe Supremo da Nação, e seu Primeiro Representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independência, equilíbrio, e harmonia dos mais Poderes Políticos (BRASIL, 1824, artigo 98).

O poder moderador é oriundo da teoria do direito divino dos reis¹¹⁸, que assegurou a monarquia durante os séculos XVI e XVII na Europa e que veio ao Brasil pelas vias portuguesas da colonização. Como a teoria do direito divino se inscreveu na Constituição de 1824 enquanto delegação do poder divino absoluto, com ela o poder Moderador isenta o Rei de quaisquer ônus junto aos súditos. Isso significava dizer que, a própria teoria do direito divino dos reis não onerava o soberano de responsabilidade alguma. Por via contrária, o Rei era ungido de poder incondicional, tutelado na própria Constituição que reiterava seu desencargo, assegurando que,

[...] A Pessoa do Imperador é inviolável, e Sagrada: Elle não está sujeito a responsabilidade alguma. Os seus Titulos são "Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil" e tem o Tratamento de Magestade Imperial. [...] O Imperador exerce o Poder Moderador (BRASIL, 1824, art. 99, 100 e 101).

Portanto, o poder moderador foi a prova da centralização de um domínio ambíguo que ao mesmo tempo encerra em seu entorno todas as decisões, mas necessita também de outros elementos para se manter, pois o poder não é solitário. Por via contrária, é capilar, se estende às franjas mais periféricas da sociedade, por isso requer apoio para sua própria preservação.

Assim, foi em nome da permanência do regime que se almejou preservação, significando que a monarquia foi buscar na sociedade uma blindagem política entrelaçando-se com as instituições que compunham o Brasil Imperial. Advirta-se que, foi nessa tessitura imbricada com a igreja católica, a maçonaria, e a educação que, se inscreveu um Estado monárquico cioso de poder, que buscou no próprio sistema político e suas instituições executoras, seus suportes ou arrimos. De fato, podemos destacar que a monarquia do Brasil contida na carta de 1824,

[...] e o ramo da dinastia de Bragança instalado na enorme fachada do Atlântico sul, eram uma garantia para a política européia, [para a igreja católica lastreada pela Constituição] e para os senhores de escravos, que logo iriam constituir [...] a mais achamboada das aristocracias (BUARQUE DE HOLANDA, 1982 p.188).

¹¹⁸ O Direito divino dos reis é uma doutrina política e religiosa européia, com antecedentes necesaropapismo bizantino, que foi desenvolvida no *ancien régime* francês e no protestantismo inglês, baseando-se na crença de que o monarca tem o direito de reinar por vontade de Deus, e não devido a vontade de seus súditos, parlamento, aristocracia ou qualquer outra autoridade. Esta doutrina dizia que qualquer tentativa de depor o monarca ou restringir seus poderes seria contrária à vontade de Deus.

Assim, o modelo de Estado é uma metáfora de um ciclo que, ao mesmo tempo se construiu como forma monárquica e tentou se fortalecer também pelas vias políticas que ele mesmo criou. Sobre o tema, podemos destacar que,

[...] sem dúvida o início do século XIX foi marcado no mundo ocidental pelas tensões constantes entre as ideias liberais e as persistências das práticas do Antigo Regime, caracterizando assim, o sinal mais evidente daquilo que denominamos de política moderna (PEREIRA DAS NEVES, 2011, p.205).

Estas tensões foram amortecidas na crença de que, para a nova nação, estava assentado na monarquia representativa a melhor forma do exercício de poder, e tinha a figura do Imperador como ícone capaz de fortalecer a unidade nacional, tão desejada pelo reino. Com efeito o Imperador Pedro I ao acumular os cargos de chefe de Estado e de Governo brasileiros, avoca para si o sistema de centralização monolítica, cuja coesão foi mais tarde referendada na Constituição de 1824, pelo poder moderador. Bem verdade, é necessário destacar que a emancipação política brasileira foi um processo lento, a passagem amena de uma fase colonial à imperial, com preservação do *status quo* anterior.

Registre-se que, se no espaço urbano das províncias alguma alteração foi levada a cabo, no cenário político a cautela de manutenção das feições, foi poderosa estratégia de um grupo que produziu a independência, e conservou seus postos. Assim, a posição periférica, e o sistema clientelista de patronagem são algumas bases mantidas no novo Estado. Desta forma, os pilares que sustentavam o feitiço político colonial se mantiveram e de certa forma se fortaleceram no império, erguidos então pela musculatura da liberdade, do sentimento de que o Brasil seria um país autônomo, estruturando a sua autonomia sob o domínio da classe senhorial. Então, permaneceria intocada a estrutura de produção, pois o Brasil seria governado por um príncipe a que se dera o título de imperador, ligado à Portugal.

Portanto, uma preocupação entre os brasileiros era que o príncipe – o governante brasileiro - estando ancorado em Portugal, e sendo daquele país um legítimo representante, poderia em algum momento unir as duas nações, o que fragmentaria a autonomia brasileira. Já a preocupação na Europa, - ainda recalcitrante no sistema feudal - era a ousadia da autonomia do Brasil, e a preocupação do fenômeno ganhar corpo nas demais colônias ou possessões ultramarinas do velho mundo.

Daí ter levado algum tempo para que a Inglaterra como mediadora e principal interessada, convencesse a Europa a reconhecer a independência brasileira. Com efeito,

foram as mediações diplomáticas de Lord *Conning* que convenceram Portugal a admitir a independência do Brasil, não sem antes contudo, o Brasil atender a exigência de sua antiga metrópole, e a ela pagar pelo reconhecimento de sua independência a quantia de dois milhões de libras esterlinas. Assim,

[...] graças à intermediação da Inglaterra, Portugal aceitou a independência do Brasil mediante o pagamento de uma indenização de 2 milhões de libras esterlinas. A escolha de uma solução monárquica em vez de republicana deveu-se à convicção da elite que só a figura de um rei poderia manter a ordem social e a união das províncias que formavam a antiga colônia (CARVALHO, 2006, p.17).

Portanto, o aceite da condição de novo Estado ao Brasil em Portugal, se configura como o respeito à soberania e sobretudo a manutenção da ordem e independência “compradas” (grifos nossos). Sobre a independência, mesmo negociada à milhões de libras, háver-se-á de se entender, que o arranjo político, a estrutura que se criara no Brasil e fora dele, eram acomodações aos moldes liberais. Sob esse aspecto,

[...] implantou-se um governo ao estilo das monarquias constitucionais e representativas européias. [...] mas não se tocou na escravidão, apesar da pressão inglesa para aboli-la, ou pelo menos interromper o tráfico de escravos. Com todo o seu liberalismo a Constituição de 1824 ignorou a escravidão como se ela não existisse (CARVALHO, 2006, p.28).

Destaque-se que, no quadro político de 1824 no Brasil havia dois vetores divergentes: já uma força republicana tímida, que começa a florescer, e uma contra força monárquica, conservadora. Diz Murilo de Carvalho (2006, p. 29) que “[...] à época da Independência, o Brasil era puxado em duas direções opostas: a direção americana, republicana; e a direção européia, monárquica”. Venceram as tradições coloniais portuguesas, e sobretudo os interesses da Inglaterra.

A partir de 1824 já com o reconhecimento obtido, a estrutura estatal necessitava ser criada, poderes deveriam ser exercidos, inclusive com elementos racionais que doravante se faziam necessários no novo Estado. O constitucionalismo exigia a presença de um governo “[...] representativo baseado no voto e a separação dos poderes políticos” (CARVALHO, 2006, p. 29).

Se fazia essencial no novo Império a consagração de institutos que o consolidaram e que deveriam permanecer como identidade. Portanto, há um elemento

de contradição: um Estado novo, régio, com antigas estruturas¹¹⁹ conservadas que lhe deram sustentação. Logo, não é incorreto ressaltar que uma das maiores preocupações do Brasil pós-independente era principalmente a manutenção da ordem, e sobretudo a preservação da unidade política nacional, por assim dizer a defesa das feições geo-políticas brasileiras. Essa consolidação ou Estado unitário foi duramente preservada, embora grandes revoltas separatistas eclodissem. Todavia, junto ao fator coesão ou unidade geo-política foram mantidas também outras características coloniais, a exemplo da propriedade agroexportadora assentada na monocultura, roupagem que se preservou no período imperial com muita ênfase, “[...] sofrendo pequenas alterações todavia, em função do incremento do comércio” (ARRUDA ARANHA, 1996, p.155).

Esta roupagem colonial se reedifica no império com perspectivas de ter sua permanência continuada no espaço brasileiro e ser sobretudo vigorosamente assegurada pelo novo regime. Para dar sustentação e operacionalizar o modelo de grande propriedade, a estrutura de mão-de-obra escrava também foi mantida como base de execução laboral. Portanto,

[...] o Brasil vai emergir para a vida autônoma com a sua estrutura colonial íntegra sem quaisquer modificações, sem a menor fenda, pelo menos na aparência. Manter a autoridade existente, a do príncipe, por outro lado, era assegurar a indispensável obediência de todas as Províncias, conservando o domínio territorial, abrangendo toda a área evitando que se fragmentasse (SODRÉ, 1997, p.143).

Todavia, a unidade territorial e a jurisdição política deveriam estar fortalecidas por outros instrumentos e instituições legais. Instaurada a independência o país necessitava imprimir sua identidade e plasmar seus institutos em instrumentos formais legitimadores. O domínio territorial e a roupagem políticas monárquica, necessitavam agora ser formalmente inscritos em documentos do novo Estado como forma racionalizadora. Dessa maneira, a Constituição de 1824 cumpriu o papel de representar as idéias políticas da época, e em seu conteúdo também foram legitimados outros institutos que deram vigor à monarquia.

A educação foi um desses institutos, um modo de inserir o Brasil nas trilhas da modernidade, então ela cumpriu dois papéis: se consubstanciou como unidade de reforçamento ao sistema monárquico, e se inscreveu na Constituição de 1824 como instituição pública, característica liberal de Estados modernos. Registre-se que, como a

¹¹⁹ Ilmar de Mattos (1994, p. 21) ao destacar a antiga estrutura colonizadora, lembra que “[...] colonizadores eram aqueles elementos ligados à esfera administrativa; se leigos, eram encarregados de fiscalismo, se eclesiásticos eram empenhados na monopolização das almas”.

estrutura social pouco se alterou com a independência, a sociedade continuou com o sistema escravagista, e portanto, com alto número de iletrados, fator herdado do período colonial.

Registre-se ainda que, quando a Constituição de 1824 declara a educação como instituição pública obrigatória, refere-se ao ensino de alfabetização. Ghiraldelli (2009, p. 28) ao descrever a Constituição de 1824, ensina que, “[...] esta Carta Constitucional continha um tópico específico em relação à educação. Ela [a Constituição de 1824] inspirava a idéia de um sistema nacional de educação”. Eis que a obrigatoriedade da instrução primária e a forma pública com a qual fora revestida, foi considerada grande avanço, pois esses dois fatores (educação pública e obrigatória) legitimados na primeira Constituição do Brasil passam a influenciar o edifício educacional que seria mais tarde erigido.

Daí se poder afirmar que, a educação no período imperial brasileiro, é consequência de uma série de eventos políticos. Bem verdade que, a educação como produto social, também é fruto político, então necessita ser formalizada para ganhar legitimidade. Logo, ao lado da Constituição de 1824 se fizeram necessárias uma série de legislações esparsas, infraconstitucionais, significando a complementação das exponencias formas tratadas na Carta Magna. São portanto Leis que regulamentaram, pormenorizaram, os elementos mais genéricos da Constituição, estabelecendo procedimentos.

Eis que, ao lado da acepção educacional pública e gratuita de 1824, começou um debate sobre a educação no Brasil, e a forma como seria implementada, principalmente por que desde 1808 com a chegada de D. João VI alguns grupos já reclamavam a ausência de um sistema de educação no Brasil, e sobretudo um método. Em tempos de racionalização, foi o projeto de Lei Januário da Cunha Barbosa que em 1827 tentou fazer a regulamentação da educação, descrevendo suas formas e estabelecendo que o método educacional exercitado no Brasil seria legítimo e formalmente acompanhado do balizamento da instrução inglesa.

E embora algumas fontes históricas (tratadas mais adiante no próximo tópico) apontem para a utilização do Método Lancasteriano antes de 1827, é com o Projeto de Januário da Cunha e a Lei de 15 de outubro de 1827 que o Ensino Mútuo se inscreve formalmente na educação brasileira, como o primeiro método de educação nacional. Isto porque já havia uma série de ocorrências e indícios da utilização do Método Lancasteriano no Brasil, antes da oficialização.

2.1.1 O Método Lancasteriano no Brasil: antecedentes da oficialização

Na verdade, diversos autores apontam para a existência do Método Lancasteriano mesmo antes de sua formalização pela Lei 15 de outubro de 1827. Sendo que não há unanimidade e precisão de quando o Método Lancasteriano se iniciou no Brasil, dado o aspecto continental do país, e sua diversidade. Então se pode depreender que a adoção do Método Lancasteriano foi a instituição de um instrumental pedagógico que já vicejava na Europa desde o início do século XIX, e que se inicia no Brasil em tempos diacrônicos, em cada Província.

Diversas fontes esparsas, dentre as quais, a de Primitivo Moacyr (1936), Larroyo (1974) e Mario Alighiero Manacorda (2006), apontam a presença do Método Lancasteriano na educação brasileira nos primeiros anos do século XIX, logo, pesquisando mais a fundo, constatamos a presença do Método Mútuo nas fontes, que atestam sua execução seja por características peculiares que o identificam, seja por aproximações que o assemelham. Todavia, foi em 1827 que o Estado legitima a presença do Método, escolhendo-o como o estratégia oficial de ensino no Brasil. Eis que até 1827 não havia um sistema formal de educação e cada província tinha peculiaridades para aplicar suas formas de letramentos.

Ressaltamos que, mesmo não formal, o Método Lancasteriano já existia no Brasil, antes da Lei Januário da Cunha Barbosa em 1827, que o formalizou. Entretanto, Pires de Almeida (1989, p.49) destaca que,

[...] faltava uma ligação, um método para dar às escolas, aos institutos e às academias, a unidade necessária à formação de um grande povo. Esta lacuna não escapou ao espírito penetrante de D. João VI que incumbiu disto, seu ministro, o Conde da Barca, [...], este por sua vez procurou um homem capaz de apresentar um plano de organização, [...] O Gen. Francisco de Borja Garção Stockler e encarregou-o de elaborar um projeto.

Todavia, o projeto do General Stokler, recomendava que a instrução fosse pública e dividida em classes ou graus, compreendidas entre a primeira e a quarta classes, este projeto embora bem organizado não foi aceito, “[...] talvez por influência de pessoas que queriam reestabelecer no Brasil, o estado de colônia portuguesa”, conclui Pires de Almeida (1989, p.49).

Neves (2004) por sua vez, destaca que, ao pesquisar fontes anteriores à data de 1827, encontrou nos projetos educacionais fortes indícios da recomendação do Método

Lancasteriano no Brasil. A autora aponta que, junto ao projeto Stokler, o Projeto “Memória sobre a Reforma os Estudos na Capitania de São Paulo” de Martin Francisco Ribeiro d’Andrada Machado “[...] apresenta fortes indícios do Método de Lancaster” (NEVES, 2004, p.2).

A autora destaca que, o projeto “Memória” (grifos nossos) não tem data precisa, e pode ter sido escrito entre os anos de 1814 a 1816. Ressalta ainda que, um parecer datado de 1816 sobre a “Memória” faz crer que este projeto tenha sido escrito naquele ano. Portanto, o projeto Memória representa, “[...] Um verdadeiro método tanto de ensinar, como de aprender, pelo arranjo analítico com que classifica o começo e o progresso gradual dos acontecimentos humanos, e pela indicação que faz de outras matérias que sucessivamente devem ser ensinadas do método a seguir da escolha dos compêndios e sua composição” (MOACYR, 1936, p.72).

Neves (2004) destaca que, por ser analítico, dedutivo, e bastante racionalizado, o Projeto Memória descreve com precisão as características do Método Lancasteriano, pois principalmente, o Projeto Memória trazia a repartição de competência entre docente e alunos mais adiantados, lembrando a monitoria lancasteriana. Vejamos:

[...] Na escola de cada vila os discípulos serão divididos em classes, e bastará, que cada uma receba uma lição por dia [...] a totalidade da lição será dada pelos professor, suprido, ou atenuado por discípulos da última classe em adiantamento, que para este fim ele houve de escolher; este método além da vantagem de habilitar os discípulos dignamente ocupar para o futuro lugar, que substituem, tem de mais a seguinte, e vem a ser que eles todos, não mudando de mestre, adquirem com o tempo unidade de instrução, e unidade de caráter. (NEVES, 2004, p.8)

Quando o documento menciona a divisão “dos discípulos em classe e a colaboração dos discípulos em última classe em adiantamento” (grifos nossos) é na verdade uma teoria aproximativa com o Método Lancasteriano e a decúria, já descritas no capítulo I deste trabalho. A unidade de instrução e unidade de caráter também são características Lancasterianas que muito se assemelham à educação cívica e cristã das Escolas Lancasterianas de *Borough Road*, em Londres.

Entretanto, a maior analogia do documento Memória com o trabalho de Lancaster, é no critério edificações, pois o documento recomenda que as instalações da escola deveriam ter,

[...] uma só sala decente, subministrada pelo Estado, proporcionada em grandeza, e repartida segundo a ordem das classes, é suficiente para cada escola; e deste modo o professor, coadjuvado pelos discípulos mais adiantados e de sua escolha,

pode manter a ordem em todas, sem fazer cargo a estes de cuidados superiores ao seu alcance. (NEVES, 2004, p.8)

Percebe-se desta forma, que já em 1816, quando foi escrito o documento, havia uma preocupação com o Método, e que a escolha do trabalho de Lancaster já estava presente. Ao destacar a importância do documento Memória para a educação brasileira Xavier (1992, p. 24) descreve o exame daquele documento pela Comissão de Instrução Pública como “[...] um verdadeiro método tanto de ensinar como de aprender, pelo arranjo analítico com que se classifica o começo e progresso gradual [...] e pela indicação que faz das matérias, que sucessivamente devem ser ensinadas”.

Novamente com o parecer da Comissão, são reforçados os indícios sobre o Método Lancasteriano no Brasil, o que de certa forma se confirma pelo debate na Assembléia na sessão de 4 de agosto. Xavier (1992) ao analisar as Atas da Assembléia sobre a discussão do documento Memória, ressalta que, na parte de prêmios escolares, o projeto tratava de uma concessão de bônus e honrarias que seriam distribuídas nas escolas aos melhores alunos, “[...] estes prêmios produzindo a emulação, farão por certo que muitos gênios se esforcem por conseguir distinções tão honrosas. Mas há muitos que, possuídos de sentimentos tão briosos, necessitam contudo de estímulos de outra natureza pelo estado de sua acanhada fortuna” (XAVIER, 1992, p.27).

A premiação aludida pela autora é mais um vestígio do Método Lancasteriano, tratando-se na verdade de prêmios e incentivos concedidos aos alunos, conforme tratado no primeiro capítulo deste trabalho. A emulação ou competição tanto entre classes quanto entre alunos, é outra idiosincrasia marcante no trabalho Lancasteriano, conforme já demonstrado neste trabalho. Por sua vez Bastos (1999) ao estudar o ideário escolar do século XIX informa que o ensino mútuo em 1815 fora inserido em Portugal, influenciando de certa forma o Brasil.

Para exemplificar esse aspecto, a autora supracitada explica que o primeiro jornal brasileiro denominado “Correio Brasiliense¹²⁰” (grifos nossos) no ano de 1816 entre os meses de abril a outubro publicou uma série de artigos sobre o Método Lancasteriano. Sobre o tema, a autora tratada não poupa informações sobre o Método, destacando que,

Com o objetivo de apresentar ao Brasil um projeto de educação afinado com os ideais do liberalismo que Hipólito da Costa publica sete artigos, entre abril e outubro de 1816, com o título *Educação Elementar*, em que pretendia dar

¹²⁰Segundo Bastos (2005, p. 1) o Correio Brasiliense foi o primeiro jornal brasileiro. Impresso em Londres para ser lido em Portugal e no Brasil, continha cerca de 100 páginas e seu conteúdo era dividido em seções: política, arte, literatura e ciência.

publicidade às inovações educativas implantadas por André Bell (1753-1832) e por Joseph Lancaster (1778-1838), na Inglaterra e a sua propagação em outros países (BASTOS, 1999, p.67).

A autora supracitada continua ressaltando que, na França havia um periódico denominado *Société pour l'instruction elementaire*, responsável por propagar o ensino mútuo. E destaca que, encontrou várias referências ao Ensino Mútuo no Brasil entre os períodos de 1819 a 1827. Lins (1999, p. 51) na mesma linha de argumentação, defendendo que o Ensino Mútuo esteve presente desde o início do século XIX no Brasil, ressalta que “[...] o Correio Brasiliense publicou em 1816, em Londres, uma série de três artigos sobre o Ensino de Joseph Lancaster”. Neste material, continua a autora, “[...] Hipólito aconselhava Portugal e Brasil a seguirem o exemplo da Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Escócia, Irlanda e França [...] e fazia referencia às medidas [educativas] adotadas em Londres por iniciativa de particulares” (LINS, 1999, p.51).

Quanto ao aspecto de seguir o exemplo de educação europeia, esta era na verdade, uma modelagem que se praticava no Brasil desde o período jesuítico. A educação livresca, voltada à cultura Europa. Sobre este aspecto Tobias (1974, p.130), destaca que, “[...] o ideal da escola brasileira é formar o nobre português, por isso desde os tempos de Marquês de Pombal, estudar, em apreciável parcela, é desabrasileirar-se”.

Desta forma, é possível destacar que os artigos escritos no Correio Brasiliense estreitavam mais os laços entre Brasil e Europa. E desta vez a ligação se fazia pela sedução do modelo de ensino europeu londrino. Logo, as edições do Correio Brasiliense atuaram como manifestação favorável à adoção do Método Mútuo no Brasil, inclusive por que ressaltava a escassez manifesta de educação no país.

Tal carência de educação, mostrava-se um campo fértil a ser suprido pelo Ensino Mútuo. Essa tendência se reforçava principalmente por causa dos melhoramentos sucessivos obtidos pelos alunos submetidos ao Método Lancasteriano, nos outros países. O Correio Brasiliense ressalta também, a necessidade do Brasil reproduzir hábitos europeus, dentre eles o Ensino Lancasteriano. Neste aspecto, aquele periódico exorta o trabalho de Lancaster e assevera a necessidade da adoção do Ensino Mútuo no Brasil, explicando que,

[...] os sistemas de educação que se inventaram na Inglaterra tem obtidos melhoramentos sucessivos [...] e por isso que intentamos propô-los como exemplo digno de imitar-se em Portugal e no Brasil, aonde a necessidade da educação elementar é tão manifesta que julgamos não carecer de demonstração (BASTOS, 1999, p. 67).

Desta forma, em toda a Europa e suas colônias a Sociedade para Instrução Elementar responsável pela introdução do Ensino Mútuo na França, estimulou a prática do método no exterior, inclusive na América Latina. Diz Bastos (1999) que encontrou naquele periódico muitas referências sobre o Método Lancasteriano no Brasil no período de 1819 a 1827.

A primeira referência, explica Bastos (1999 p. 68) aparece no número de abril de 1817 o qual informa que “[...] o governo pediu um professor, [então] o jovem *M. Courmand* filho de um professor com este mesmo nome [...] foi enviado para esta missão [de implantar o ensino mútuo]”. A autora destaca ainda que essa informação foi reforçada quando em 1819 o periódico publicou uma carta do Conde de Scey, datada de 22 de maio.

A carta endereçada ao presidente da Sociedade pela Instrução Elementar de Paris, informa a intenção de Scey para aplicar o Método Mútuo no Brasil. Na carta, o Conde Scey se mostra inclinado a ensinar a população pobre, principalmente os negros, pois segundo ele,

A sorte dos negros é tão desgraçada que concorrer para amenizá-la entramos sem dúvida nos aspectos filantrópicos da sociedade. Pela instrução os negros conseguem reunir os fundos necessários para comprar sua liberdade e de seus filhos (CONDE SCEY, 1819 APUD BASTOS 1999, p. 68).

Bastos (1999) diante das fontes, destaca que é possível que o Conde Scey tenha sido o primeiro a implantar o Ensino Mútuo no Brasil. Sua carta, diz a autora, em muitos aspectos aproxima a forma de ensinar pretendida, com o Método de Lancaster: a filantropia, a aplicação do ensino aos escravos, a possibilidade do escravo comprar sua libertação, e principalmente por que na carta consta o pedido de envio de materiais pedagógicos, sobretudo quadros, o que faz supor que sejam as tábuas de ardósias comumente usadas na instrução Lancasteriana, como mostra o primeiro capítulo deste trabalho.

Bastos (1999) relata que a troca de correspondência entre Scey e a Sociedade de Instrução Elementar na França continuou por um período bastante elástico, tratando sobre o tema educação, sempre com a perspectiva de inserir o Ensino Lancasteriano, inclusive com Scey requerendo materiais que muito se assemelham àqueles descritos por Lancaster.

Já em agosto de 1820 o periódico publicou outra carta do Conde Scey, relatando suas experiências bem sucedidas no Brasil com o Ensino. O Conde destaca que, um proprietário de terras no Rio de Janeiro, denominado Conde de Gestas, “[...] seguiu o

meu exemplo em suas terras, e todos os seus escravos receberam os conhecimentos elementares sobre a língua francesa, portuguesa, educação religiosa. [O Conde] ganhou muito com isso, e os plantadores vizinhos observando a boa conduta destes negros, em que o grau de civilização aumentou, se apressarão, com certeza em empregar os mesmos meios” (BASTOS 1999, p. 69).

Essas primeiras iniciativas demonstram que o Método Mútuo já se implantara no Brasil mesmo antes de 1827, inclusive acompanhadas de medidas governamentais, pois o decreto de 03 de julho de 1820 concede à João Batista de Queiroz uma pensão anual para ir à Inglaterra aprender o Sistema Lancasteriano de Ensino.

Tendo por Decreto de 13 de Janeiro do corrente anno feito mercê a João Baptista de Queiroz de 400\$000 por uma só vez, a titulo de ajuda de custo, para se instruir em Inglaterra no systema Lancasteriano, afim de o vir ensinar neste Reino, continuando a vencer o ordenado da sua cadeira de primeiras letras, que exercia nesta Côrte (BRAZIL, DECRETO LEI DE 03/07/1820).

O Decreto destaca ainda que embora João Batista não fosse servidor público de carreira, (o que significava naquele tempo um cargo público com vínculo ao Reino), sua profissão vinculava-se à educação. E que portanto, deveria aprender os ensinamentos lancasterianos na Inglaterra, custeados pelo Estado, pois a pessoa de que se trata,

[...] se ocupa no ensino da mocidade por Provisão expedida pela Mesa do Desembargo do Paço: Hei por bem que, além da ajuda de custo, conferida pelo mencionado Decreto de 13 de Janeiro, perceba 400\$000 annualmente pelos fundos da Legação de Londres, enquanto se demorar em Inglaterra, occupado no estudo do sobredito systema Lancasteriano. Palacio do Rio de Janeiro em 3 de Julho de 1820. Com a rubrica de Sua Magestade (BRAZIL, DECRETO LEI DE 03/07/1820).

A partir de 1820, o Estado gradativamente insere o Método Lancasteriano nas legislações das províncias. Exemplo disso a Decisão do Reino n. 83 de 24 de julho de 1822 delega à Repartição dos Negócios da Guerra, a Escola de Ensino Mútuo do Rio de Janeiro. Das pesquisas realizadas, entendemos que, em 1823 inaugurando a Assembléia Nacional Constituinte, D. Pedro I fez a fala do trono destacando dentre outros aspectos, as melhorias advindas à educação, apontando que, “[...] se aumentou o número de escolas e algum tanto o ordenado de seus mestres, permitindo-se além disto haver um sem número delas particulares: conhecendo a vantagem do ensino mútuo também fiz abrir uma escola pelo método lancasteriano” (MOACYR PRIMITIVO, 1936, p.71).

Foi na primeira fala do trono de 03 de maio de 1823, que segundo Oliveira (2008, p.330) D. Pedro I se reporta aos dignos representantes da nação brasileira enfatizando que “[...] conhecendo a vantagem do ensino mútuo, também fiz abrir uma escola pelo Método Lencasteriano” (OLIVEIRA, 2008, p.330). Entregue a direção da Escola Nacional ao Ministério do Império, já em 1823 José Bonifácio, o detentor da pasta da educação, deferiu a pretensão de Nicolau Diniz José Reynaud, de estabelecer na Corte uma Escola de Ensino Mútuo.

Já o Decreto de 1º. de março de 1823 cria uma Escola de Primeiras Letras de Ensino Mútuo para Instrução das Corporações Militares. Advirta-se portanto que, o embrião da escola de Ensino Mútuo pode ser considerado o documento “Memória” em 1816 cujo arquivamento se deu em função de divergências políticas do autor com o Imperador. Neves (2004) sobre esse aspecto destaca que, em 1823 com a dissolução da Assembleia o autor do Memória foi exilado na França, e seu documento foi arquivado.

Outra importante origem do Ensino Mútuo no Brasil é a armada, inclusive porque as Escolas de Ensino Mútuo exigiam como preceptor ou professor, um membro do serviço militar. O Império se inclina à armada como forma de preconizar educação, principalmente pelo critério da cidadania e moralidade, tão próximas ao ideário militar e que segundo Saviani (2005) serviriam ao professor para rechaçar as idéias de revolta contra a pátria e a Coroa.

Arruda Aranha (1996, p.152) na mesma linha argumentativa destaca que na Assembleia de 1823 “[...] as discussões voam alto demais. Inspiradas nas ideias da Revolução Francesa, aspiram a um sistema nacional de instrução pública que resultou em lei nunca cumprida”.

Mesmo com a dissolução da Assembleia outras formas de legislação esparsas foram sendo difundidas. Muitas delas apresentam particularidades indeléveis que confirmam a opção pelo Método Lancasteriano. Neste aspecto, vários são os autores que, ao tratar da história da educação pública no Brasil pós-independente, destacam o Ensino Mútuo. Vejamos um importante autor da história da educação informando que em 1823,

[...] por um decreto de 1º. de março do mesmo ano [1823] o governo criara uma Escola de Ensino Mútuo que deveria ser instalada no Rio de Janeiro e para propagar este sistema de instrução, uma ordem ministerial de 29 de abril seguinte exigiu de cada província do império, o envio de um soldado que seguiria as lições desta escola a fim de aprender aí o método, para em seguida, propagá-lo na província de origem (PIRES DE ALMEIDA, 1898, p.57).

Quando sua majestade em 1824 “[...] Crêa uma Escola de primeiras letras, pelo methodo de Ensino Mutuo para instrucção das corporações militares” (BRAZIL, DECRETO 1º. DE MARÇO DE 1824, p. 1), essa definição acerca das instituições escolares, diz Faria Filho (2011, p. 136) “[...] corresponde ao momento inicial da estruturação do Estado Imperial, e nesse sentido às primeiras iniciativas de se legislar sobre o tema”. A legislação, portanto, robustece os laços entre Estado e educação, consolidando o Ensino Mútuo.

Na verdade, o Estado já iniciara o Método Lancasteriano semelhante ao que fora implementado na Inglaterra. Destaque-se, todavia, que essa similitude era mera aparência, pois tal como em Portugal, o Método Lancasteriano se iniciou no Brasil, pela caserna. Pelo Decreto de 1823 é clara a intenção do Imperador de laquear educação às congregações armadas. Vejamos o texto:

Convindo promover a instrucção em uma classe tão distincta dos meus subditos, qual a da corporação militar, e achando-se geralmente recebido o methodo do Ensino Mutuo, pela facilidade e precisão com que desenvolve o espirito, e o prepara para aquisição de novas e mais transcendentes idéas: Hei por bem mandar crear nesta Côrte uma Escola de primeiras letras, na qual se ensinará pelo methodo do ensino mutuo, sendo em beneficio, não sómente dos militares do Exercito, mas de todas as classes dos meus subditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento. João Vieira de Carvalho, do Meu Conselho de Estado, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Guerra, o tenha assim entendido, e faça expedir as ordens necessárias (BRAZIL, DECRETO DE 1º. DE MARÇO DE 1823).

Como se percebe já em 1823 há aproximação da Escola Lancasteriana com o Estado brasileiro. Quando o decreto estabelece a preocupação em instruir os súditos da corporação militar, é na verdade o desejo de plasmar ordem no novo Estado. As corporações militares são por certo tanto uma força do Estado no sentido de anteparo à pacificação, quando comungam os ideários do Estado; quanto uma ameaça ao próprio Estado quando se insurgem contra ele. No entendimento de Neves (2003, p. 103) “[...] a função das instituições militares, dos exércitos, era e é a de prevenir, conter as desordens e manter a paz social. Todavia, ao mesmo tempo em que é um meio de proteção, também é potencialmente uma ameaça aos interesses dos Estados civis [é uma técnica armada que detém estratégias e táticas de guerra]”.

Desta forma, o Brasil das primeiras décadas do XIX era palco de eclosão de violentas lutas. Daí a aproximação da Escola com a Armada pelas vias do Método Mútuo por causa da “[...] precisão com que desenvolve o espirito, e o prepara para

aquisição de novas e mais transcendentais ideias” (BRAZIL, DECRETO DE 1º. DE MARÇO DE 1823). Bastos (1999) destaca que essa ligação e inclinação para o Ensino Mútuo pela Monarquia é na verdade um auto apoio já que a Armada, necessitava também, convalidar sua importância no *neo* Estado, criando uma instituição militar como equipe corporativa, de modo tal que formasse um grupo que se identificasse com as perspectivas do Estado. Para além de sua função mantenedora da paz social, à Armada foi delegada a função pedagógica, inclusive de castigar. Isto por que, desde 1821 pela Regulamentação de D. Pedro, os proprietários de escravos não poderiam mais surrar seus escravos, sendo essa função institucionalizada pelos soldados, mediante pagamento.

Mais adiante se verá que, a partir da função pedagógica de castigar, o Estado alarga esse grau de relevância da força militar, agregando a ela o elemento instrucional nas Escolas de Ensino Mútuo. Bastos (1999) destaca quão interessante foi a forma com que Estado e armada estiveram coadunados no projeto educacional brasileiro. Primeiro, que a escola mútua se inicia no seio das organizações militares, e em seguida se transfere a função de treinar os mestres para “replicar” (grifos nossos) o ensino, formalizando naquele momento a função às organizações militares.

Os militares foram julgados lentes capazes de atuar nas Escolas de Primeiras Letras e aplicar o Método Lancasteriano. Por certo essa escolha foi coerente com os aspectos de formalização, hierarquia e disciplina contidos no Método de Joseph Lancaster, porém no Brasil a conexão se intensifica a ponto de delegar à Guarda Militar do Estado, a função pedagógica de ensinar e civilizar.

Assim, se há congruência no Brasil com os critérios do Método Lancasteriano, há também divergências com o que fora implantado em Londres. Isto por que a escolha do Exército para implantar o Ensino Mútuo, vinculando-o à Repartição da Guerra, na verdade é uma peculiaridade de Portugal¹²¹, há também uma diferenciação do Método Inglês, cujos professores eram membros voluntários da sociedade civil. Então o Brasil quando vincula educação com a armada, se distingue de Lancaster e traça na verdade uma trajetória de forte coesão com a ordem no novo Estado, viabilizada pela educação.

¹²¹ A portaria de criação do setor educacional em Lisboa tem a data de 10 de outubro de 1815, nela se declarando ser intenção do príncipe regente “promover no corpo da linha de seu Exército o conhecimento da leitura e escrita portuguesa, não só para bem do serviço do mesmo Corpo [Exército] e economia de sua Real Fazenda, mas também para benefícios de seus vassallos que pretendem ocupar os diversos postos na classe de Oficiais (FERNANDES, 1999, p.17).

Pires de Almeida (1989) destaca que essas medidas na verdade formam a base legal que vai sendo preparada para a estrutura ou sistema de educação no Brasil. Se o ideário vai sendo gestado de forma lenta, pois abstrato; a concretude que dá estrutura ao projeto não é realizada em velocidade diferente.

O Brasil adentra o século XIX na perspectiva de construir seu sistema de educação, e por conseguinte soerguer tanto a idéia abstrata quanto a infraestrutura predial, concreta, que deveria lhe servir de abrigo e suporte, tão recomendada por Joseph Lancaster como critério de excelência. Ocorre que os dois elementos abstrato e concreto, vão sendo postos de forma desigual, e com uma lentidão característica do século XIX. Sobre as estruturas prediais, ou a falta delas,

[...] ao lado das medidas oficialmente decretadas e encaminhadas é de se notar que não havia nem jamais foi preparado [no século XIX] um edifício para a realização deste ensino. A primeira escola, parece, foi criada na paróquia de Sacramento, nas dependências das Escolas Militares. Sua função deve-se ao Ministro da Guerra [...] isto nos leva a crer que a pessoa nomeada [o instrutor] apresentava-se como especialista neste gênero de ensino [lancasteriano] (PIRES DE ALMEIDA, 1989, p.57).

Assim, o Ensino Lancasteriano vai se inscrevendo na história da educação brasileira, em locais e tempos variados, e de maneira bastante aderente ao grupo militar. Outro *locus* onde o Método Lancasteriano constou foi na Província do Espírito Santo. O relatório de Bazílio Carvalho Daemon, é uma importante fonte história sobre o Espírito Santo, demonstrando dados relevantes sobre a descoberta, história e cronologia da Província. O registro de Daemon foi escrito no ano de 1879, nele há uma importante fonte sobre o Ensino Lancasteriano, embora a fonte seja uma breve citação de substituição de professores. Daemon (1879, p. 279) destaca que em 1826 o Alferes Manoel Serafim Ferreira Rangel, ocupante de uma cadeira docente na Escola de Primeiras Letras, foi substituído por José Joaquim de Almeida Ribeiro, um professor do Método Lancasteriano.

Como se observa as primeiras décadas do século XIX no Brasil, a educação começa a ser construída, e de forma muito presente nas Províncias, o Método Lancasteriano se inscreve seja em legislações esparsas, ou em ações pedagógicas que mesmo não formalizadas são provas indeléveis da utilização do Ensino Mútuo no Brasil.

Portanto, a organização da instrução pública brasileira representou a corporificação de um ideário político capaz de responder demandas de organização e formalização, com

base no trabalho de Joseph Lancaster. O Brasil recém independente precisava dessas características para se consolidar como Estado moderno. Eis que, a leitura e a escrita foram protocolos de racionalidade da época evidenciando assim o início do Estado, que necessitava institucionalizar suas bases nacionais.

Essas bases nacionais já haviam sido almejadas, desde a proclamação da independência do Brasil em 1822¹²², quando as modificações sócio-políticas demandaram mudanças na estrutura do *novel* Estado. Durante um certo tempo se discutiu a necessidade da criação de um sistema escolar¹²³ brasileiro e um método de ensino. Como resposta as medidas oficiais implantaram o Ensino Mútuo formalizado em 1827. A escolha do Método Lancasteriano se justificou “[...] pela facilidade e precisão com que desenvolve o espírito e o prepara” (MOACYR, 1936, p.71).

Essa preparação consistia em executar um método capaz de desenvolver habilidades educacionais, nos moldes de disciplina militar e principalmente com a ética religiosa. Evidencia-se portanto, que as duas corporações (militares e eclesiásticas) estabeleceram fortes laços com o Estado monárquico, que lançou as bases instrucionais com forte conotações políticas. Inspirado em idéias de Condorcet¹²⁴ tais como o caráter público da educação, a universalidade e a capacidade do ensino promover igualdade, o projeto previa a necessidade de se criar no Brasil um plano de instrução.

Saviani (2006, p. 13) destaca que “[...] reaberto o parlamento em 1826 retoma-se a discussão do problema nacional da instrução pública surgindo várias propostas, entre elas o projeto de Januário da Cunha Barbosa que pretendia regular o arcabouço do ensino”. O projeto de Januário da Cunha Barbosa é considerado até hoje um dos mais importantes registros da educação lancasteriana no Brasil. O que passaremos a estudar no tópico seguinte.

¹²² NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira das. (2001, p. 89) o Liberalismo político no Brasil Imperial: idéias representações e práticas. In: Peixoto, Antonio Carlos (Org) *o liberalismo no Brasil imperial: origens, conceitos e prática*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. A autora explica que “a partir de 1822 no Brasil o liberalismo ganhou forma e uma nova realidade se impunha: a de uma monarquia constitucional. A prática liberal considerava, portanto, igualdade perante a lei, a prática da liberdade de expressão”.

¹²³ RIBEIRO, op. cit., p. 1. Por sistema de educação se entende a organização do ensino por série e conteúdos didáticos apropriados por série conforme a faixa etária dos alunos. Se almejava no Brasil a seriação, a construção de prédios onde funcionassem escolas e professores capacitados.

¹²⁴ Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marquês de Condorcet (1743-1794) normalmente referido como Nicolas de Condorcet, foi um filósofo e matemático francês. Considerado um apoiador da Revolução Francesa Condorcet acreditava no ensino, e na intelectualidade humana. Sua obra “O Esboço” é considerada ousada para a época, e portanto vista como um ataque à monarquia.

2.1.2 A lei Januário da Cunha Barbosa: oficialização do Método Lancasteriano no Brasil

Importa destacar que as primeiras décadas do século XIX se consubstanciaram no Brasil como amálgama, uma transição política que ligou o período anterior “colonial” (grifos nossos), ao período do oitocentos, independente. Com isso o transitivo se perfaz como uma ponte ligando dois tempos históricos que são complementares, mesclados em suas características tão divergentes.

Essa mescla inclui tanto a modernização da esfera pública no surgimento do novo Estado, como a interposição de instituições advindas do regime colonial, que tentam permanecer no *neo* cenário. A escrita de legislação sobre a educação nacional no Brasil foi um exemplo dessa mesclagem de tempos históricos.

Isto por que no bojo das tentativas de inauguração do novo Estado e suas instituições, recrudesceram alguns institutos conservadores, tais como a Monarquia. Esse tradicionalismo atraiu outras corporações ordeiras como o Método Lancasteriano no ensino, e as Leis que os disciplinavam. Mas atraiu também elementos racionais, considerados modernos à época.

Eis que, uma demanda do novo cenário, consistia em tanto selar o pacto pelo ensino, quanto escrever instrumentos normativos que possibilitassem vestir de racionalidade o novo Estado. Se entendia que simplesmente através da legislação seria criado um Estado preservado em suas nuances políticas e sociais, de modo a pacificar a sociedade e preconizar ares modernos. Tudo isso almejado através de criação de instrumentos normativos.

Sobre o tema, acreditamos que se fazia necessário criar um *corpus* jurídico, formalizado e legítimo, consubstanciado em leis, pois

[...] sobretudo nas duas décadas posteriores à independência, boa parte das discussões sobre a importância da instrução está relacionada à necessidade de se estabelecer, no Império Brasileiro, o Império das Leis. Isso significava por um lado, instituir o arcabouço jurídico-institucional de sustentação legal do Estado imperial [...] e por outro lado, fazer com que os mais diversos estratos sociais [...] obedecessem às determinações legais (FARIA FILHO, 2011, p.137).

O autor supracitado destaca que, se no Brasil recém liberto do domínio português o estabelecimento da lei se inscrevia como forma de imprimir organização, também fora na perspectiva de assegurar segurança e estabilidade pública. Assim há

uma preocupação muito grande, em conjugar liberdade e legalidade, insistindo-se sempre no papel educativo das instituições legais”. E conclui que,

[...] em todo o período [primeira metade do século XIX no Brasil] o caráter político da intervenção legal baseia-se num pressuposto fundamental: a de que era uma ação necessária das instituições estatais e/ou ilustradas sobre o heterônomo neo povo brasileiro no sentido de civilizá-lo (FARIA FILHO, 1999, p. 118).

O autor ainda destaca que, a intervenção legal tem um caráter histórico e político que precisa ser analisado, pois a legislação é uma forma de intervenção social. Fazer leis no Brasil nas primeiras décadas do século XIX é uma tarefa qualitativamente diferenciada, diz Faria Filho (1999) isto por que mudaram as circunstâncias históricas, mas mudou também a natureza do ato legislativo. Isto por que no Brasil recém independente de Portugal o legislativo se auto impunha a tarefa de estabelecer o “domínio da lei” (grifos nossos) por meio da modernidade.

Saviani (2006) destaca que o Projeto Januário da Cunha Barbosa traçou uma análise interessante do ensino no Brasil, incluindo uma organização estrutural que incorporava desde a educação elementar, até as universidades. Portanto, foi considerado para a época um documento resolutivo.

O projeto cuidava do ensino desde o nível elementar até o acadêmico, tratando cada grau e suas especificidades com as características peculiaridades que o tema requeria. Para tanto, dividiu o ensino em 4 níveis ou graus: 1º. Grau ou pedagogia, 2º. grau ou liceus, 3º. grau ou ginásio e 4º. Grau ou academia.

A propositura de Januário na verdade se configurava em um farto plano de ensino, “[...] tanto em sua especificidade quanto na finalidade e no conteúdo [pois vislumbrava] o ensino em seus diversos graus, determinações de requisitos e extensão de sua implantação” (XAVIER, 1992, p.39).

Importa destacar que o Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil, a cargo de Januário da Costa, previa a formalização do Ensino Mútuo nas Escolas de 1º. Grau ou pedagogias, vejamos o que destaca seus artigos,

Art. 9º. os mestres procurarão se approximar o mais possivel do methodo *Lancastriano* repartindo o ensino por decurias, afim de que os mais adiantados discipulos se exercitem no ensino dos menos adiantados, na metade do tempo da aula e depois recêbão elles mesmos as instrucções dos mestres no resto do tempo.

Art. 10º. Criar-se-ha em cada capital de província uma escola Lancastriana onde se ensinem e se habilitem os mestres, que devem depois propagar este methodo por todo o Império.

Art. 11º. Regulamentos particulares a este gráo, marcárão as horas de ensino, direcção e economia das aulas (BRASIL, 1826).

Saviani (2006, p. 14) explica que o projeto de Januário da Cunha Barbosa “[...] nem chegou a entrar em discussão”, e pouca coisa se aproveitou do documento, com exceção de formalizar o Método Mútuo em 1827. O autor destaca ainda que “[...] em lugar das ideias mais ambiciosas, a Câmara dos Deputados preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola elementar, o qual resultou na Lei 15 de outubro de 1827” (SAVIANI, 2006, p.14).

Xavier (1992, p. 41) na mesma linha de raciocínio de Saviani explica que foram desconsideradas “[...] as propostas mais pretensiosas, [e em seu lugar] a Comissão de Instrução ofereceu à Câmara dos Deputados, em 09 de junho de 1827 um modesto projeto de lei propondo a criação de escolas primárias: Era o Projeto de Lei que seria transformado na Lei de 15 de Outubro de 1827.

A Lei de 15 de outubro de 1827 denominada Lei Januário da Cunha Barbosa representa portanto, a perspectiva de modernização da esfera educacional brasileira, preconizada através da organização dos institutos. Este instrumento normativo representa a primeira norma nacional a tratar de instrução pública no Brasil, e na brevidade de seus 17 artigos trata de temas que ao mesmo tempos são gerais, e outros pormenorizados. Os temas gerais oferecem possibilidade de desdobramentos por regulamentos em cada Província, já os pormenorizados são aspectos vinculados, explícitos na Lei que não se pode discutir.

Assim os temas gerais estão implícitos na hermenêutica da Lei e tratam sobre a universalidade do ensino, a possibilidade do estabelecimento das escolas, e a formação de professores. Já os temas pormenorizados são descritos de forma clara, deixando visível o papel do Estado na escolarização nascente. Sob esse aspecto devem ser consideradas as recomendações e informações sobre o universo brasileiro nas primeiras décadas do século XIX traduzidas no conteúdo da Lei.

Essa norma descreve desde a implantação das Escolas de Primeiras Letras, seus espaços, suas instalações, escolha do Método Lancasteriano, até a determinação dos castigos escolares, de acordo com o Ensino Mútuo. Trata portanto do ideário nacional de educação que começa a se articular no Brasil, e que foi embrião dos processos educativos nos séculos seguintes.

Quando se pensa na idéia de universalidade do ensino de primeiras letras no Brasil, o fato patente é a necessidade de escolarização nos espaços urbanos e não urbanos do Brasil. Quando D. Pedro I Imperador Constitucional e Defensor Público do Brasil, através da Lei de 15 de outubro de 1827 “[...] manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades vilas e logares mais populosos do Imperio” (BRAZIL, 1827, p. 1) está na verdade exercitando o projeto de instrução nacional.

Todavia, diz Moacyr (1936, p.182) que houve debates acalorados pois a Lei Januário trazia uma incongruência, um desacordo com a Constituição de 1824, isto por que a Carta Magna recomendava instrução pública a todos os cidadãos, e a Lei Januário restringia a implantação das escolas aos locais populosos. Lembra o autor que, “[...] O debate foi dos mais vivos da Câmara. Lembra o Sr. Ferreira de Mello que a Constituição promete instrução para todos os cidadãos do Império e o projeto esquece as freguesias que tem gente suficiente para ter direito à criação de uma escola” (MOACYR, 1936, p.182).

Embora com as incompatibilidades a primeira norma geral de instrução pública no Brasil, traça um conjunto de diretrizes típicas do século XIX. A legislação vai lentamente se solidificando, traçando caminhos para sedimentar a instrução. Portanto,

[...] essa lei [Januário da Cunha Barbosa] é contemporânea de um período lento, mas paulatino, [e representa] o fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro (FARIA FILHO, 2011, p.137).

Nessa perspectiva desenvolvimentista, o conteúdo da própria Lei demonstra as contradições da sociedade brasileira das primeiras décadas do século XIX. Isto por que à medida que se reconhece a necessidade de escolas na sociedade, o mandamento de D. Pedro estreita a criação das escolas somente em localidades com maior número de residentes, daí que a educação “[...] em todas as villas e logares mais populosos” (BRASIL, 1827, art. 1º.) já indica escolas em centros mais urbanizados.

Por conseguinte de certa forma se obstaculiza o acesso ao ensino, a todos os cidadãos. Na verdade a educação plausível, “tanto quanto possível”, (grifos nossos) era tarefa centralizada no Estado monárquico, que de forma incontestada atribuía a si mesmo essa papel.

Nessa perspectiva da possibilidade ou verossimilhança, a Lei Januário ainda destaca a possibilidade de supressão de escolas por ventura existentes em locais de poucos cidadãos residentes. Daí o critério universalidade ou intenção de formar

civilidade no Estado contido na Constituição de 1824, ser mais uma vez incongruente com o juízo funcionalista da Lei Januário que possibilita fechar escolas em locais de pouca demanda. É o que se vê no artigo 2º; fica evidenciado portanto a medida pragmática, ordenando que “[...] os presidentes das Províncias poderão extinguir as [escolas] que existem em lugares pouco populosos”.

Já desde o nascedouro no século XIX a educação experimenta o confronto entre necessidade de escolarização e universalidade de ensino, permeado com o pouco investimento das Províncias na pasta de educação. É importante destacar que, na discussão do projeto Januário da Cunha Barbosa já se fazia alusão ao baixo investimento na educação, por exemplo:

[...] No Pará há algumas escolas, mas do que serve isto, se os ordenados dos mestres são tão pequenos que a maior parte das escolas se acham fechadas? [...] É, pois, necessário que passe este projeto para assegurar aos brasileiros o que lhes garante a Constituição (MOACYR PRIMITIVO, 1936, p.183)

O autor conclui que,

[...] o estado de atrasamento em que se acha desgraçadamente a educação no Brasil fará com que se formos a exigir de um professor do primeiro ensino, do qual depende a felicidade dos cidadãos, requisitos maiores não tenhamos professores. Se exigirmos de um mestre de primeiras letras princípios de geometria elementar, dificulosamente se acharão; talvez apareçam muitos na Corte e nas províncias de beira-mar haja alguns; mas daí por diante haverá muito poucos ou nenhum (MOACYR PRIMITIVO, 1936, p. 183).

Não obstante a visão supracitada de Moacyr (1936), para Faria Filho (2011) essa informação deve ser trabalhada com cautela, pois em sua visão, havia investimento na educação, porém a forma com a qual era utilizado o recurso, era questionável. Outro aspecto que também atesta o investimento na educação é a possibilidade de criação de escolas onde fosse possível, daí a complexidade do texto da Constituição e a visão dicotômica dos autores. Entre a noção de baixo investimento de Moacyr e a visão de investimento mal utilizado, optamos pela primeira vertente, uma vez que o próprio texto da lei, racionaliza as ações instrutivas, possibilitando encerrar escolas onde não fosse possível sua criação.

Portanto, está presente no texto da lei a admissibilidade de supressão das escolas e remoção de professores, mas nenhuma preocupação com o contingente discente, porventura impactado com a medida. Fato que atesta tanto o pouco interesse pela criação de escolas, quanto o critério racional de supressão de escolas onde não houvesse alunos e professores.

Do que foi visto, fica claro portanto, o critério de utilitarismo e economia que o Império brasileiro dispensa à educação como forma de intervenção estatal. Na verdade, o projeto de educação comungado com as racionalidades se coaduna perfeitamente ao monitoramento da sociedade, tanto como forma de controle, quanto de modernização.

Para ilustrar esse desiderato, Faria Filho (2011, p. 140) destaca que “[...] o ideário civilizatório iluminista irradiava-se, a partir da Europa para boa parte do mundo e também para o Brasil. [...] o teatro, o jornal, o livro, a escola, todos os meios deveriam ser usados para instruir e educar”. Desta forma a leitura e escrita eram protocolos necessários para desenvolver o Estado. Sobre esse aspecto, o autor explica que, “[...] a instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade buscava-se construir, entre nós, as condições de possibilidade de governabilidade” (FARIA FILHO 2011, p. 137).

Assim, a opção pelo Método Lancasteriano na Lei Januário da Cunha Barbosa se coaduna com a racionalidade iluminista. Além disso evoca a contenção inclusa na educação como forma de direcionar as sociabilidades do povo brasileiro, já que o Método Lancasteriano é de per si “[...] a formação da sociedade para melhoria do Estado¹²⁵” (LANCASTER, 1803, p. 20, tradução nossa).

Logo, no artigo 4º. da Lei o “Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil” (grifos nossos), assinala sua escolha pelo Método Mútuo, com a perspectiva de aproximação do Estado com a educação. E assim o faz mais uma vez traçando uma circunscrição urbana de verossimilhança e exequibilidade designando que as escolas agraciadas com esse método seriam nos lugares populosos, o que leva a entender, em cidades. Assim ressalta o artigo 4º. “[...] as escolas serão de ensino mútuo [Método Lancasteriano] nas captaes das Províncias e o serão também nas cidades, villas e logares populosos dellas [das escolas de ensino mútuo] em que for possível estabelecerem-se” (BRAZIL, 1827, p. 2).

Faria Filho (2011, p. 140) ressalta o caráter diferenciador com que se inscreve o Método Lancasteriano na educação. Destaca o autor que “[...] até então a escola que existia funcionava na maioria das vezes nas casas dos professores, ou sobretudo nas fazendas, em espaços precários”. O Método Lancasteriano se diferencia desse cenário

¹²⁵ No original: “[...] *the formation of a society for improving the State*” (LANCASTER, 1803, p.20).

pois representa a institucionalização do elemento predial, os edifícios, as construções escolares, fora do âmbito doméstico.

Assim a escola passa a ser um espaço extrínseco, separado do *locus* familiares e se institucionaliza, mesmo de forma desprovida, em edificações escolares ou bens de domínio público que pertenciam ao Estado. E embora alguns autores tais como Arruda Aranha (1996), Bastos (1999), Faria Filho (2011) e Gondra (2008), dentre outros apontem para a precarização predial do ensino no século XIX, assim destaca o art. 5º da Lei ora analisada:

[...] Para as escolas de ensino mútuo se applicarão os edificios, que houverem com sufficiência nos logares dellas [das escolas], arranjando-se com os utensilios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores; (sic) que não tiverem a necessária instrucção deste ensino irão instruir-se em curto prazo e a custa de seus ordenados, nas escolas das capitaes (BRAZIL, 1827, p. 2)

Em relação ao conteúdo das Escolas de primeiras Letras, muito se assemelhava ao Ensino Lancasteriano. Em uma época em que se procurava afirmar a necessidade da utilização do tempo cronometrado, a forma ágil de alfabetizar especialmente as populações mais simples, se adaptava bem aos primeiros alvares do século XIX, no Brasil. Assim o artigo 6º. Da Lei de 15 de outubro de 1827, determina o conteúdo a ser ensinado nas escolas de primeiras letras, e aponta que,

[...] os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil (BRAZIL, 1827, p. 2).

Ressalte-se portanto, que a educação nas escolas de primeiras letras no Brasil é congênere com o conteúdo do Ensino Lancasteriano, e se aproxima do ensino religioso na construção do ideário pedagógico. Inclusive no que se relaciona à inserção de alunas na escola. Em tempo de intensa religiosidade, desde o início do século as escolas lancasterianas em Londres eram separadas por gênero.

Concernente com essa assertiva, desde o debate do projeto de lei Januário da Cunha Barbosa, que se previu a educação feminina, tema polêmico em 1826, uma vez que as sociabilidades coloniais brasileiras reservavam à mulher um papel intrinsecamente doméstico, voltado às questões do lar. Analisando esses critérios é possível vislumbrar que era quase consenso nos debates a prescindibilidade da educação

feminina, pois “[...] nem a educação das meninas se faz tão necessário, nem as mulheres impõem [importância] tanto como os homens na sociedade” (MOACYR, 1936, p. 187).

Assim não é de se surpreender que a matéria tenha suscitado intensos conflitos com opiniões tanto a favor da educação feminina quanto posicionamentos contrários à inserção da mulher. Para o orador F. França (sic) que empreendeu forte defesa à educação feminina, “[...] As mulheres carecem tanto mais de instrução, por quanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus. São as origens das grandes desordens, como de grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas” (MOACYR, 1936, p. 186).

Depois de tanto debate, a Lei Januário da Cunha Barbosa oficializa em 1827 as escolas para meninas no Brasil, condicionando a existência da escola à decisão do Presidente da Província, junto com o Conselho. Assim, quando o Artigo 11 da Lei 15 de outubro de 1827, destaca a inserção feminina adiciona a ela um componente discricionário. É que a implementação das Escolas de Primeira Letras estava condicionada à decisão dos Presidentes de Províncias, autoridade que explicitamente, pela Lei, tem o livre arbítrio da autorização de funcionamento. É o que destaca o artigo 11 da referida Lei, aqui analisada, vejamos:

[...] Haverão escolas [de ensino mútuo] de meninas nas cidades e villas mais populosas em que os Presidentes [das Províncias do Brasil] em Conselho, julgarem necessário [implantar] este estabelecimento. (BRAZIL, 1827, art. 11, p. 2)

Além disso, a Lei condiciona a implantação de escolas femininas, à existência de professoras para ensinar as turmas. A exigência pelo gênero feminino também se somava a um especto subjetivo, isto porque além de ser mulher, à mestra era exigido também honradez. Conforme dizia a Lei,

[...] serão nomeadas pelos Presidentes [das Províncias] em Conselho aquellas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames [admissionais] feitos na forma do artigo 7º. (BRAZIL, 1827, p. 2).

Aqui está a somatória de habilidades pedagógicas, com o critério discricionário da mensuração da habilidade “de reconhecida honestidade e notório caráter” (grifos nossos). Convem reiterar que a expressão reconhecida honestidade foi um critério subjetivo de difícil determinação, portanto pode ter sido utilizado como tese evasiva para a não criação de escolas para mulheres. Repise-se que, o critério “reconhecida

honestidade” das mestras pode ter sido anteparo protetivo a muitas Províncias (o Espírito Santo, por exemplo, conforme veremos próximo capítulo) para não implantar turmas femininas, principalmente por que a maioria das bancas examinadoras eram compostas por pessoas de sexo masculino.

Portanto, a legislação embora tenha dificultado a inserção de docentes e discentes femininas nas salas de aula, trouxe um aspecto positivo, uma vez que institucionalizou a profissão do magistério com roupagem feminina, fato que gerou uma cultura da docência estar ocupada em sua grande maioria por mulheres. Quanto à educação de gênero, destaque-se ainda um fato bizarro relatado por Moacyr (1926, p. 186) ao analisar o debate sobre o Projeto de Lei Januário da Cunha. Eis que, a cautela para selecionar docentes exigia que se realizassem exames admissionais aos professores.

Todavia, Moacyr lembra que um orador da sessão no Rio de Janeiro, discutiu a possibilidade de não realizar os exames das mestras, e levanta argumentos sobre a conduta das mulheres pois elas “[...] eram mais vexadas” (MOACYR 1936, p.168). Isso quer dizer que o temperamento mais inibido das candidatas, poderia ser forte elemento prejudicial na prova. Portanto a prova poderia causar timidez perante à banca (toda composta de homens), o que poderia desestimular as mulheres a exercer a carreira docente. O autor segue revelando a discussão sobre o tema, demonstrando o entendimento do Sr. Feijó (sic) que as mulheres deveriam sim, ser dispensadas do exame, mas por outros motivos que o autor não declara no texto. O Sr. Feijó, sobre esse aspecto ressalta que,

Elas [as mulheres] não têm elas, vergonha de se apresentarem (sic) no teatro, e hão de ter vergonha de se apresentar perante o tribunal para o seu exame? [o ato de lecionar] é ato público para o qual é necessário muito desembaraço (MOACYR, 1936, p.186).

Todavia o argumento do Sr. Feijó não foi acolhido, isto por que comparava a ação docente à representação teatral (fato julgado inapropriado à época, já que a mestra deveria ser mulher honesta). Desta forma o artigo 12º. da Lei Januário da Cunha Barbosa equiparou a seleção docente feminina à masculina destacando que “[...] para lecionar as meninas, se contratariam [...] brasileiras de reconhecida honestidade, que mostrassem mais conhecimentos nos exames [...]”

Destaque-se ainda que, o artigo 6º. da Lei Januário da Cunha Barbosa, versava sobre rol do conteúdo que deveria ser ensinado nas escolas de primeiras letras aos alunos do sexo masculino. Tal temática era composta das disciplinas aritmética com

prática de quebrados, decimais e proporções, geometria prática e gramática da língua nacional, moral cristã e doutrina religiosa.

Já às alunas foi feito uma exclusão do conteúdo mais complexo de matemática, limitando o ensino de aritmética somente às quatro operações simples. Essa perspectiva foi defendida e julgada necessária por que no entender dos deputados não haveria professoras aptas a ensinar matemática às alunas. Xavier (1992) traz o tema à baila citando a fala do Senador José Inácio Borges. Vejamos seu questionamento:

[...] onde é que hão de se buscar mestras que ensinem a prática dos quebrados, decimais, proporções e geometria? Tenho visto o Brasil quase todo, e ainda não encontrei mulher nenhuma nessas circunstâncias. Querer assim imitar as nações cultas, equivale a não querer que a Lei se execute (XAVIER, 1992, p. 24)

Empreendido vigorosos debates sobre o tema, após um longo discurso do senador Visconde de Cayru, que ressaltou a superioridade masculina, foi seguido pelo Caravellas que destacou “[...] as meninas não tem desenvolvimento de raciocínio tão grande como o dos meninos” (XAVIER, 1992, p. 53).

Diante disso foi retirado o conteúdo mais complexo do ensino de cálculos, e novamente se empreendeu vigoroso debate sobre o conteúdo que deveria ser ensinado às meninas em substituição à matemática.

Moacyr (1936, p. 187) destaca que fora sugerido de início as artes de “costura e bordado”. Todavia, diz o autor que novas vozes se insurgem, de modo que, “[...] O Sr. Ferreira França volta a emendar o projeto: [e propõe que] em vez de ‘costura e bordado’, como constava, [no Projeto original] diga-se: as artes que servem à economia doméstica”.

Como se percebe, a substituição de termos no texto não alterou a substância de seu conteúdo. O eufemismo racional das “artes da economia doméstica” da Lei Januário, ampliou o leque do que poderia ser ensinado às meninas, desde que circunscrito às prendas do lar. Desta forma, no primeiro quartel do século XIX, embora a Lei conceda inserção da mulher à escola, também demarca seu espaço, seu lugar se inscreve no interior doméstico.

Pela retirada da complexidade dos cálculos do currículo, a formação foi preenchida por outro conteúdo voltado à condição feminina na época. Destaque-se que os proponentes do Projeto, os Legisladores, e os debatedores, eram todos do sexo masculino. Diante disso, o artigo 12 da Lei é taxativo em destacar que,

[...] As mestras, [professoras] além do declarado no art. 6º., com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de arithmetica, só as quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica (BRAZIL, 1827, p.2).

Pode ter advindo daí o aspecto positivo da educação como profissão feminina, mas também pode ter advindo a lacuna na formação e a quase exclusão das mulheres nas ciências exatas.

No conteúdo da Lei Januário, tanto a inserção feminina na escola quanto a abolição de castigos físicos, são aproximações aderentes ao Método Lancasteriano. Moacyr Primitivo (1936) ressalta que a Lei Januário suscitou acalorados debates sobre a supressão dos castigos físicos na escola. O autor destaca que essa parte foi inserida na Lei pelos Senhores Batista Pereira e Deputado Cunha Mattos, recebendo toda gama de críticas e resistências. “[...] Quem quiser ensinar sem palmatória, replica o Sr. Holanda Cavalcanti, que ensine: presumo que entre nós atualmente haverá muito pouca gente capaz de ensinar sem palmatória; quantos não dizem hoje: ‘ah! se meu mestre me desse bastante pancada eu seria hoje mais feliz’. Para que excluir a palmatória? Deixemos esta questão [de fora da Lei] nem o lugar é próprio de ser inserida essa emenda” (MOACYR, 1936, p.188). E destaca que o Deputado Cunha Matos, retrucou, defendendo o Método Lancasteriano,

[...] de tudo que tenho lido, não encontrei um método como o de Lancaster, pode ser mau, mas não há melhor; ele bebeu essa grande doutrina na Judia e é de lá que tirou esse grande método de ensinar [sem castigos físicos], não sabe como se possa dizer que o método de ensino mútuo não é bom, e que possam haver argumentos que mostrem o contrário. E nada de castigos! (MOACYR, 1936, p. 188).

E assim, o deputado Baptista Pereira fez eloquente defesa da supressão dos castigos físicos nas escolas, destacando o livre arbítrio dos mestres na escolha e na imoderação com que se aplicavam as medidas punitivas:

[...] um dos grandes vícios das nossas atuais escolas é, no meu entender, a liberdade [extensa] que têm os mestres de castigar [publicamente] os meninos, castigo que lhes faz perder o brio e a vergonha, que produz aversão dessa época inocente (XAVIER, 1992, p 48).

Diante da fala o orador recebeu apoio quase geral, destaca Xavier (1992) que Baptista Pereira foi acompanhado de vários depoimentos no mesmo sentido, e defendeu o método de Joseph Lancaster e sua forma de disciplina.

Assim a Lei Januário institucionalizava os castigos morais lancasterianos, questão considerada bastante avançada à época, pois aboliu formalmente os castigos físicos no âmbito escolar. Sobre esse aspecto o artigo 15 ressalta que “[...] estas escolas [de ensino mútuo] serão regidas pelos estatutos actuaes se não se oppozerem à presente lei; os castigos serão os praticados pelo methodo de Lencastre (BRAZIL, 1827, p.2).

Em tempos de cultura marcada pela violência física na sociedade brasileira, embora se admita que não houve de imediato a exclusão do suplício físico, o Método Lancasteriano mais uma vez consegue ser bastante à frente de sua época, e cria lentamente uma cultura de outra forma disciplinar que bania os castigos corporais impingidos nas escolas. Isto por que além da ineficácia dos castigos, havia também um componente de arbitrariedade na aplicação do *quantus*, que se perfazia muitas vezes como desarrazoado, fato que já começava a incomodar a principalmente àqueles que simpatizavam com a filosofia iluminista.

Conforme destacado no primeiro capítulo deste trabalho, os castigos recomendados pelo Método Lancasteriano na Inglaterra, se perfaziam por instrumentos diferenciados para o século XIX à medida que o suplício da pena impingida ao aluno, era moral. Os castigos morais eram incorpóreos à medida que geravam constrangimento e se consubstanciavam em técnicas coercitivas de engenharia disciplinar envolvendo aviltamento psicológico.

Quando a Lei de 15 de outubro de 1827 inscreveu a opção pela forma punitiva lancasteriana, se aproximou do ideário humanístico e gerou no Brasil um clamor que resvala entre aceitação e desaprovação dos castigos físicos nas escolas. A sociedade certas vezes ironiza a opção pela não violência nas escolas, certas vezes aceita. Tanto que a Lei Januário não foi taxativa, e deixou uma margem discricionária bastante elástica de liberdade de escolha quando diz que as escolas deveriam ser regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem à Lei.

Daí a fresta pela qual escorreram as liberdades de ação para continuar aplicando castigos físicos, principalmente a férula ou palmatória. Tanto que nem todas as Províncias extinguiram os castigos físicos nas escolas, já que culturalmente a violência física fazia parte do ideário disciplinador da sociedade escravagista brasileira.

Sobre esse aspecto, é possível dizer que, a Província de São Paulo recrudescceu no uso dos castigos físicos, inclusive sendo protegidos por Lei.

[...] na Província de São Paulo, em 18 de março de 1836, foi promulgada a Lei n.54, na qual se previa que “os professores de primeiras letras poderão castigar moderadamente os seus discipulos, quando as penas moraes forem inefficazes”. Essa Lei n.54, de 1836, reconfigurou a trajetória do Método Mútuo na Província Paulista, visto que permitiu aos professores castigarem moderadamente os alunos quando os castigos morais fossem ineficientes; em outras palavras, tem-se, então, o retorno da palmatória. (NEVES, 1999, p.277)

O recrudescimento da penalização física, embora moderada nas escolas era justificada pela necessidade de disciplina na relação aluno-professor. A visão docente dos aprendizes era de caráter não positivo: a perspectiva do aluno indolente que não raro burlava as normas de conduta escolares para brincar, conversar e evitar os deveres. Junto aos arroubos infanto-juvenis, os docentes que reclamavam da má conduta das crianças, eram protegidos pela retórica de que os pais não conseguiam educar seus filhos, e que essa tarefa deveria ser delegada à escola. A família por sua vez, também desenvolvia um pensamento de cessão à escola para educar e criar um ideário disciplinador com forte ênfase nas punições.

Daí o caráter fortalecedor da permanência das penas físicas no Brasil, e a quase inobservância dos castigos lancasterianos. Ou de outra forma, como o próprio Lancaster destaca que a maneira de castigar poderia ser adequada à realidade da sociedade onde se implantava a escola, então uma gama diferenciada e castigos lancasterianos poderia ser criada. Logo, na sociedade brasileira, a exemplo de Portugal, os castigos lancasterianos aplicados na escola eram agravados¹²⁶ por práticas morais cruéis defendidas pelo Estado, Igreja e sociedade.

Assim, a punição que deveria ser pedagogicamente humanizada, foi na verdade intensificada, de modo que, o Método foi um amálgama conservador entre igreja, Estado monárquico e educação na perspectiva de fazer do Brasil um Estado moderno. Essas características conexas entre educação e política, reverberam o tempo todo no cenário brasileiro. Para exemplificar, vejamos o Ato Adicional de 1834 que descentralizou a educação, delegou ações legislativas às Províncias e reforçou alguns caracteres conservadores no ensino.

¹²⁶ Neste trabalho citamos apenas alguns tipos de castigos, os mais destacados. Isso não significa que os demais tenham sido menos importantes.

2.1.3 O Ato Adicional de 1834 e a descentralização política

A renúncia de D. Pedro I ocorrida em 1831 gerou necessidade de rever alguns aspectos políticos na Constituição de 1824. Complementa Fávero (2001, p. 59), que “[...] consumada a abdicação de D. Pedro I apressaram-se os políticos de orientação liberal em propor a reforma da Constituição outorgada, marcada pelo espírito centralizador”. Sendo assim, a resposta foi concretizada através do Ato Adicional de 1834, importante medida normativa que modificou a Constituição,

[...] expandiu a tendência federalista ampliando os poderes das Províncias, dando-lhes maior autonomia com a criação das Assembleias Legislativas Provinciais. [Sendo que] a reforma da Constituição Política do Império estabeleceu o Poder Legislativo Local com poderes para legislar sobre: a divisão civil, judiciária e eclesiástica da Província; a instrução pública, exceção feita ao ensino superior, [...] (BICHARA, 1984, p.41).

O Ato adicional de 1834 refletia as lutas políticas que se fizeram presentes em algumas Províncias, de forma que as modificações na Constituição podem ser metaforizadas como a tentativa de equilibrar forças entre as tendências progressistas e regressistas, embriões do que seriam mais tarde os partidos políticos - “liberal” e “conservador” (grifos nossos) que se interpolavam na luta política regencial.

O Ato Adicional de 1834 espelha bem as tendências políticas do Senado, um grupo conservador desejoso em manter a unificação política brasileira em torno do poder régio, almejando um executivo forte e a manutenção de características coloniais tais como o referencial político monarquista, a inalteração do regime latifundiário, e a presença da mão de obra escravagista.

Já o grupo de deputados eleitos, e que escreveram o Ato Adicional de 1834 se mostrava de inclinação mais liberal tendente a se aproximar do modelo americano, embora com diferenças sutis entre àquela sociedade e sua pauta política.

Embora o Ato Adicional tentasse ser um fator de conciliação entre essas duas tendências o que se viu na verdade foi a reverberação de diferenças políticas entre os dois grupos (liberal e conservador) demonstrando dessa forma a latente contradição política do país, uma vez que manteve as configurações políticas da monarquia, mas delega relativa autonomia às Províncias, significando dizer a concessão de voz às fímbrias ou capilaridades políticas da nação.

Desta forma o Ato Adicional descentralizou a administração à medida que dissolveu o Conselho de Estado do Império do Brasil, criando em seu lugar as Assembleias Legislativas Provinciais permitindo assim a eleição de deputados por voto censitário, e concedendo também poder deliberativo para legislar sobre assuntos das esferas cível, judiciária, administrativa, política, econômica, tributária e educacional. Como se pode depreender a descentralização da política se aproximava do modelo constitucionalista parlamentarista de procedência britânica. Mas a autonomia das províncias guardava resquícios do modelo federalista americano, principalmente no aspecto educacional. Sobre a temática, é possível asseverar que,

[...] com o Ato Adicional de 1834 foram ratificadas as proibições de as assembleias provinciais legislar sobre assuntos de interesse do Império. Mas abria oportunidades para legislar e promover os ensinos elementar e secundário.

E reforçando sua análise, faz a seguinte assertiva

[...] Estava claro que, às províncias cabia a iniciativa com o ensino menor, portanto a criação das escolas de primeiras letras não era responsabilidade do poder central. Poucas escolas primárias foram fundadas e a instrução elementar com o passar do tempo tornou-se um encargo para as famílias mais pobres (FRANCISCO FILHO, 2004, p.56).

Com a descentralização do ensino o Ato Adicional de 1834 delegou o compromisso da educação dos estudos menores às províncias. Destaque-se que essa delegação foi mera desconcentração de tarefas, isto por que os representantes políticos foram imersos em uma esfera de poder decisório aparentemente descentralizado que concedeu importância política e autonomia às Províncias, mas a decisão final tanto na área da educação quanto nas demais, cabia ao Imperador, logo a autonomia não se realizava de fato.

O Ato Adicional de 1834 e suas descentralizações pareciam simbolizar uma vitória política liberal, entretanto era na verdade uma determinação de competência ambivalente à medida que concedia determinada fatia de poder aos deputados, mas mantinha controle centralizado no Imperador. Isto por que a Assembleia Legislativa Provincial era subordinada aos Presidentes das Províncias, estes por sua vez, ocupavam cargos *ad nutum* do Imperador. Logo, os Presidentes eram apontados por nomeação de competência privativa do Imperador sem ter mandato administrativo fixado por período determinado, significando que poderiam ser destituídos do cargo a qualquer tempo por mera decisão régia.

Daí que, no percurso histórico o refluxo entre liberais e conservadores foi a tônica do período regencial, sendo inclusive importante destacar que a criação do Ato Adicional de 1834 e sua descentralização não foi de imediato pacificado. Ao longo de sua duração sofreu críticas de todas as ordens, tanto que em 1840 foi julgado liberalizante e de dispositivo descentralizador, e assim restringido pela Reforma de 1840 o Ato Adicional de 1834 volta novamente às nuances conservadoras transferindo-se competências ao governo central. A educação foi julgada pouco satisfatória e muitos relatórios de Presidente de Províncias focalizavam o Ato Adicional de 1834 como a norma desabonadora do ensino, causadora da incúria educacional no país. Tanto que,

[...] Vários Ministros de Estado, preocupados com a situação precária da instrução nas províncias, manifestaram sua desaprovação a esse tipo de descentralização [o Ato Adicional de 1834] e reclamavam maior atuação do governo central nesse domínio.

E reforçando sua análise, conclui que

[...] No relatório do Ministro do Império de 1866 critica-se a descentralização determinada pelo Ato: o atraso em que se encontra a instrução popular em todo o Império é consequência do Ato Adicional, [pois] a instrução elementar tem sido dirigida nas províncias por suas exclusivas autoridades, sem nenhuma ingerência das autoridades centrais. Essa abstenção absoluta é um grande mal (FÁVERO, 2005, p.62).

Tanta crítica ao Ato Adicional fora tecida nos Relatórios de Presidentes das Províncias que em 1840, então, nova reformulação política foi realizada, e dessa vez recrudescendo a centralização política, sob a liderança de Araújo Lima. Em 1840 foi homologada a Lei interpretativa do Ato Adicional na qual a Regência Una, mais conservadora, corroborou com a monarquia devolvendo ao governo central algumas prerrogativas dantes delegadas às províncias.

Neste cenário de fluxo e influxo - no qual a tônica conservadora da monarquia, do regime escravocrata e do fortalecimento da religião católica reavivam seus contornos - a educação faz importante aproximação com dois Métodos de Ensino: o Método Lancaesteriano e a educação da moralidade de Friederich Herbart. É o que veremos nas próximas linhas.

2.2 O PACTO CONSERVADOR DA EDUCAÇÃO LANCASTERIANA PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Gondra (2008) afirma que no Brasil do século XIX havia uma gama de práticas educacionais diferenciadas, formais e informais, intencionais ou não. Eram elas os sistemas de aprendizagem agrícola, rural, as oficinas, e artesãos. O autor supracitado confirma também que, pouca atenção foi dispensada a essas práticas pela historiografia da educação brasileira. E embora se reconheça a importância daqueles processos educacionais não formais na História da educação brasileira, este trabalho tem como foco a educação oficial, aquela firmada em leis, na Constituição e nas Escolas assim entendidas como instituições reconhecidas pelo governo. Com isso, se desejou investigar as práticas educativas desenvolvidas no tríduo igreja-estado-escola enquanto entidades governamentais do século XIX no Brasil.

Eis que visando construir a identidade do Novo Estado, o Império fez alianças entre religião e política estabelecendo um amálgama, que no entender de D. Pedro serviria como esteio ou sustentáculo para o crescimento do Brasil. A estrutura de poder que normatizou o estado brasileiro em 1824 efetivou uma hierarquia política que se retroalimentava do pensamento político, e da religião cristã e revestia os dois elementos de uma roupagem conservadora.

À diáde - pensamento político e religião cristã - foi trazida a educação com o papel de plasmar a identidade do povo e formar as civilidades nacionais: o Método Lancasteriano tenta fazer essa bricolagem identitária de civilidade brasileira, pelas vias da moralidade conservadora.

Ao analisar a construção do Estado brasileiro no período imperial, é possível destacar que, desde 1823,

[...] já se revelava a natureza politicamente conservadora com a qual se revestiriam o Estado [e por conseguinte a educação]. Como fruto típico do iluminismo português, [o Estado] defendeu o progresso, o trabalho livre [para os homens brancos] (CARVALHO, 1980, p.69).

Para ilustrar, o autor supracitado ainda destaca a fala de José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu, no debate de 1823, veementemente contrário às idéias francesas¹²⁷,

¹²⁷ A França desenvolveu um movimento fractal, rompendo com o regime monárquico, expurgando o *Ancien Regimen*. Já a Inglaterra estabeleceu um balanceamento de forças, mantendo o regime monárquico

julgadas por ele, muito revolucionárias à época, por romper completamente com a monarquia, diz Carvalho (1980). Concordando com o autor, vimos que na fala de Cairu, se consegue depreender um tradicionalismo evocando manutenção de *status quo*. Mota (2008) na mesma esteira de pensamento de Carvalho (1980) demonstra o conservadorismo do Visconde de Cairu, quando este discursou sobre a liberdade de educação no Brasil do século XIX, ressaltando que o ideário da França deveria ser distanciado do Brasil. Cairu foi orador enfático, ressaltando o devido afastamento que se deveria ter com o pensamento rousseauiano, considerado à época um iluminista e que impulsionara as idéias da Revolução Francesa. Cairu questiona:

[...] pode algum governo tolerar que em quaisquer escolas se ensine, por exemplo, as doutrinas do Contrato Social do sofista de Genebra? do Sistema da Natureza e da Filosofia da Natureza? [esse] ímpio escritor tem corrompido a mocidade, que forma a esperança da nação para serem seus legisladores, magistrados, mestres na igreja e no Estado!... Nunca, nunca, nunca! (MOTA, 2008, p. 307).

A própria resposta de Cairu demonstra a negativa de aproximação com o ideário rousseauiano, e ao mesmo tempo se volta para a concepção inglesa de educação, para expulsar o “[...] estorvo francês” (MOTA, 2008, p. 308). O Brasil do século XIX se aproximavam mais da matriz inglesa, moderada, neutra a ponto de fazer conviver monarquia, escola, e igreja em relativa harmonia. Daí a aproximação com a Inglaterra e sua educação lancasteriana. A introdução do sistema de ensino mútuo, não por acaso de inicia no quartel.

Quando o ensino lancasteriano se inicia no Brasil junto às organizações militares, tal qual no reino português, diz Bastos (1999, p. 71) que, “[...] essa preferência evidencia uma aproximação entre a disciplina e a ordem adotada nas duas instituições – militar e escolar”. E resalta ainda que, em sua estrutura conservadora “[...] a origem oficial das escolas de ensino mútuo vinculada à repartição da guerra, parece ter sido orientação dada na Metrópole, desde cedo” (BASTOS, 1999, p.71).

Assim a autora explica que “[...] o decreto de 10 de outubro de 1815 criou as escolas de ensino mútuo em Lisboa dentro do exército e da Marinha” (BASTOS, 1999, p. 71). Essa decisão, continua a autora, evidenciava a vinculação das escolas a um projeto que tentava solidificar ordem na sociedade portuguesa, fato que posteriormente

e criando o parlamento. Foi portanto, um ajuste prudencial que mantinha o regime, criando assim uma mescla entre os dois elementos: Monarquia e Constituição.

pode ter influenciado a implantação do Método Lancasteriano no Brasil, com conotações similares.

Desta forma, os construtores do império brasileiro se serviram da armada como elemento de Estado e da religião como suporte de valores, e da monarquia como estrutura política para construir o padroado régio no Brasil. Tudo isso, tendo a ductibilidade da religião como um de seus fatores mais energéticos, pois a doutrina ou religiosidade se destacou como um forte construtor de simbolismo e sustentação do ideário do próprio império, à medida que se transforma em uma categoria de fortalecimento da esfera política.

Quanto ao aspecto da religiosidade, Bastos (1999, p.63) ao discorrer sobre os embriões do ensino mútuo afirma que “[...] um esboço dele [do Método Lancasteriano] foi encontrado nas escolas monásticas, nas escolas dos ‘Irmãos de Vida Comum’ na alta Idade Média, e em certas escolas de caridade no período anterior à Revolução Francesa”. Comenius, diz a autora, já havia citado o Método Lancasteriano por sua possibilidade de educação moralizante que ensinava o ascetismo piedoso, o devotamento e amor à Deus e à pátria.

Assim não é de surpreender que no Brasil as convicções devotas tenham sido construtores de ideologias que mesclavam fé e política. A fusão desses dois elementos edificou o Estado no império gerando coesão ideológica e uma matriz formadora de sociabilidades, que indicava a forma embrionária do pensamento brasileiro e sua identidade. Sobre identidade, é certo destacar que plasmada à sua formação, está adstrita a idéia de ensino, e também de poder enquanto ocupação de cargos no novo Estado.

Sem dúvida há uma aderência do Estado com os postos de trabalho e a formação exigida dos ocupantes. Daí que “[...] a construção do império do Brasil exigia um aparato para formação de quadros para a sua gestão” (GONDRA, 2008, p.29). Exemplo do tríduo ensino-poder-Estado, foi a instalação de cursos jurídicos onde se exerciam a “aprendizagem do poder” (GONDRA, 2008, p.29) uma vez que grande parte dos egressos destes cursos ingressou na política e burocracia estatais ocupando cargos públicos.

Essa coalizão do Estado com o ensino e os egressos, se construiu como arrimo, pois ao mesmo tempo em que buscava governar, o Estado estabelecia hierarquias e distinções sociais marcadas pela criação de instituições destinadas a públicos distintos, “[...] como foi a criação do colégio Pedro II no Rio de Janeiro, e os cursos superiores de

Medicina e Direito [no Rio de Janeiro e em Pernambuco], por exemplo” (GONDRA, 2008, p.29). As instituições educacionais citadas, continua o autor,

[...] foram erigidas para a formação de elites afinadas com o projeto civilizatório do Império e para a construção de quadros para o governo do Estado. A hierarquia entre cidadãos foi legítima, [exercida] pelo critério censitário para o exercício da cidadania, pela exclusão dos direitos aos escravos.

E conclui que,

[...] a escola elementar por meio de escolas de primeiras letras era considerada um dos mecanismos fundamentais para a criação de laços e identidades entre os habitantes do Império e o mundo do governo. [...] Ou seja, o objetivo da política de estabelecimento de instrução pública nas primeiras décadas que se seguiram à Independência consistia em produzir identidades e laços de interdependência sociais, integrando os brasileiros ao Estado (GONDRA, 2008, p.29).

E se para integrar povo e Estado a diáde religião-cidadania funcionou como amálgama, para formar a triangulação ideológica que garantiria sua sustentação, foi necessário adicionar o ensino enquanto estratégia eficaz para preservação do domínio político.

Esse manancial conservador serviu para instaurar dois elementos importantes e por vezes complementares, embora contraditórios: a concepção de Estado moderno que necessitava da educação e letramento para edificar a ordem racional; e a construção de um sistema educacional que enclausurasse as principais idéias tradicionais no Brasil. Sobre o tema, é possível destacar que, “[...] A predominância da atividade agrícola, mantida pelo modo de produção escravocrata, configurou a presença hegemônica de uma elite agrária, que a partir do século XIX foi impelida à formação educacional, condição *sine qua non* para continuar garantindo seus predomínios políticos. De acordo com a monarquia instituída era importante a presença de escolas [no Brasil]” (MARTINS, 2009, p.241).

A educação sendo assim preconizada evitava também que os alunos se deslocassem à Europa. Esse afastamento com a metrópole no XIX, era uma proteção contra o *locus* onde fervilhavam e vicejavam idéias revolucionários tanto de combate ao Estado teocrático quanto à monarquia.

Daí o papel da educação conservadora ter funcionado como um perfeito sistema de fechamento de fronteiras, pois além de impedir a entrada do ideário francês - considerado ideologia perniciosa ao sistema teocentrico-monárquico, ainda ofertava no Brasil um ensino nos moldes ingleses, mais aderentes ao Estado, à religião e ao

trabalho. Portanto, a educação do Brasil no século XIX cumpriu um importante papel dúplice: impedir a saída dos brasileiros para a Europa obstruindo assim um canal iluminista, e reforçar a matriz inglesa de educação elementar (religiosa e monárquica), direcionada principalmente à camada mais empobrecida da sociedade.

Não se pode esquecer que, a proposta lancasteriana era direcionada à população pobre, por isso muito apreciada pelos apoiadores em Londres. Lancaster descreve seu método de ensino aos pobres, explicando que o aceite na comunidade londrina era quase uma adesão. Observemos, por exemplo, uma descrição do Método Lancasteriano na Universidade de Cambridge, e a euforia com que Lancaster descreve o público ouvinte¹²⁸. Vejamos:

[...] A respeitável assembléia no *Guild Hall* [salão da Universidade de Cambridge] deu as mais calorosas expressões de aprovação [aplausos] ao ver [a ideia] bem sucedida de disseminar o conhecimento entre os pobres e, portanto [...] defender a abolição da ignorância que escraviza e degrada a mente. A mais respeitável platéia de todas as classes e religiões, juntou-se para receber [as ideias de um ensino] amigo dos pobres e da benevolência cristã (LANCASTER, 1812, p.xv-xvi, tradução nossa).

Desta forma, a educação religiosa de Joseph Lancaster foi a fresta por onde escoou o paradigma liberal no Brasil, que posteriormente se derramou à sociedade, conformando assim a visão da elite brasileira. Sobre o tema Carvalho (2007) destaca que desde a chegada de D. João VI no Brasil, o projeto educacional proposto, já acenava para a construção da elite brasileira com estratégias consubstanciadoras de fortalecimento do sistema político.

Se pode afirmar que, o projeto de educação do Brasil no XIX se traduz como o avivamento da sociedade monárquica, donde o conservadorismo tomista se encarregava de demarcar os contornos agrários e o modelo escravocrata tão característicos do sistema colonial. Isto por que o tomismo¹²⁹ é uma corrente que destaca a vida campesina pré-capitalista, a manutenção do *status quo* de padroado régio e o sistema monárquico, já presentes no Brasil colonial. Desta forma, o ensino contido na Lei 15 de outubro de 1827 que insere as mulheres na educação, e incorpora o Método

¹²⁸ No original: [...] *the respectable assembly at the guildhall gave the most cheering expressions of approbation, in seeing this excellent and successful advocate to disseminating knowledge among the poors and thereby setting his hand and seal to the abolition of that ignorance which enslave and degrades the mind. [...] a number of the most respectable gentry in the place, of all classes and religious professions, joined as friend of the poor, high in the annals of Christian benevolence* (LANCASTER, 1812, p. xvi).

¹²⁹ Essas características embora expurgadas na Europa, vão se sedimentando no Brasil ao longo do século XVII e ganhando força até o final do século XIX, com a proclamação da república.

Lancasteriano nas escolas, traz em seu bojo a moral humanitária colonial, vicejada pelo fermento da criação do novo Estado. Essa articulação é na verdade um paradoxo, pois as mudanças advindas reforçavam o antigo cenário político. E assim,

[...] Essa imposição de novas condutas, que foi pensada como uma reforma [...] no contexto da sociedade do século XIX, se legitimou a partir de um discurso filosófico-teológico disposto na educação. A educação assumiu um caráter estruturante no paradigma religioso que estava sendo almejado (MARTINS, 2009, p. 244).

Esse paradoxo é reforçado também pelo conflito instaurado entre as correntes político-filosóficas que floresciam na educação do século XIX: tomismo – mais conservador – e o racionalismo liberal moderno presente no Método Lancasteriano. No cenário educacional do Brasil,

[...] Tobias Barreto foi considerado o maior representante do pensamento que se opunha ao tomismo: o positivismo. [Ele] defendia em suas teorias, o pensamento doutrinário de Augusto Comte, o evolucionismo de Darwin e a lógica de Stuart Mill. O grande embate entre as duas vertentes, tomismo e positivismo, recaía nos objetivos e finalidades da filosofia para com o homem moderno. Como racionalistas, os positivistas defendiam que a essência da filosofia se debruçava sobre a questão dos seus limites. Os filósofos tomistas, calcados no pensamento medieval, defendiam que a essência da filosofia era o relacionamento entre razão e fé ou mesmo pensar a fé nos limites da razão (MARTINS, 2009, p.253).

Todavia essa clivagem é pouco definida uma vez que, mesmo inclinado ao positivismo e modelo liberal, o Método Lancasteriano se aproxima da religião, valendo dizer, que no Brasil, também bebeu nas fontes tomistas, sendo nutrido por idéias de civilidade. Esta roupagem envolvendo as conotações de civilidade e amor à Pátria, é a corrente pedagógica que se inscreve na legislação brasileira, como discurso fundador da educação da Constituição de 1824. Para Orlandi (2001, p. 14) o discurso fundador, “[...] cria uma nova tradição, re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra. É um momento de significação importante, diferenciado” que ganha corpo e se estabelece, diz a autora. E ao ganhar corpo o discurso fica plasmado na história como construtor, complementa ela.

O discurso fundador que ganhou corpo e serviu para construir a identidade nacional brasileira pela educação, foi o conservadorismo. Essa instalação ou plasmagem do discurso fundador, diz Orlandi (2001, p. 13) “[...] irrompe em um ritual sem falhas, [...] e aproveita fragmentos do ritual já instalado – da ideologia já significativa – apoiando-se em retalhos dele para instalar o novo.”

Sendo que o discurso fundador que se inscreveu na formação do Estado imperial foi consolidado pela lógica da organização da sociedade, através de um processo de hierarquização e centralização política que foi levado a cabo pelos tomadores de decisões, no Brasil.

Ao discorrer sobre a formação do Estado imperial brasileiro no início do século XIX, é possível destacar a estruturação do sistema e as estratégias utilizadas para disciplinar o povo. Explica que naquele momento,

[...] a coroa procurava proceder a ordenação por meio de políticas diversas, como uma política de terras, uma política de mão-de-obra – que contemplava tanto a questão do trabalhador escravo quanto [os do não escravos], uma política monetária e uma política creditícia (MATTOS, 1994, p.85).

Por isso mesmo,

[...] a elas [as políticas diversas] se somavam uma ação repressiva [pelas vias institucionalizadas] que tanto lançava mão dos corpos policiais e das guardas nacionais, buscando conter as insurreições negras e as agitações da malta urbana [como forma de organizar a sociedade] (MATTOS, 1994, p.85).

E conclui que,

[...] a coroa se esforçava por administrar homens, e também coisas, incluindo-se entre estas [coisas] os escravos. [o Estado] se empenhava muitas vezes em civilizá-los [os homens e as coisas] por meio de um sistema escolar: (MATTOS, 1994, p.85)

Daí que a administração desse *corpus* social visava a garantia da unidade imperial, e também se constituía na preservação e continuidade da monarquia no Brasil. Então como quer Castanha (2012), se pode afirmar a dúplice função do rei, simbolizando prosseguimento e homegeneidade política. Esta duplicidade funcional da coroa foi laqueada à outra atribuição não menos importante: a constituição da classe senhorial.

Mattos (1994) explica que a classe senhorial servia-se do Estado para efetivar sua expansão e o Estado por sua vez se retroalimenta dela na medida que evita fissuras políticas internas. Em tempos de liberalismo econômico, o monopólio da mão de obra e da terra, dos negócios e da política e também dos homens, pertencia ao Império, logo, “[...] a ação de organizar o novo Estado soberano, e reproduzir a estrutura da sociedade pareciam projetos correlatos” (MATTOS, 1994, p. 108) e se ligavam de forma muito aderente à classe senhorial e ao Rei.

Neste projeto organizador, o Império deveria lidar com uma sociedade que parecia um mosaico peculiar de condições sociais e matrizes distintas “[...] a dos

brancos e sobretudo daqueles que por sua posição constituíam o que se chama de ‘boa sociedade’; a do povo mais ou menos miúdo; e finalmente a dos escravos” (MATTOS, 1994, p.107). Diante disso é possível concluir que,

[...] [no século XIX] uma manifestação da importância que o liberalismo possuía no duplo movimento que distinguia esta sociedade, era a construção do Estado Imperial e a constituição da classe senhorial, [do povo, e dos escravos, mantendo-os sob seus domínio, alegando moral (MATTOS, 1994, p.107).

É portanto, da classe senhorial, o projeto de moralidade pública que seguidamente vai emergir nas diversas circunscrições do Estado. O projeto de moralidade se assentou principalmente na idéias do filósofo Johann Friederich Herbart que influenciou sobremaneira as ideias educativas do século XIX na Europa, com a pedagogia da moralidade. Para Herbart (1971, p.29) “[...] a formação intelectual se limita a querer manter a ordem [...] e não se pode dar uma única aula em que se possa abdicar de tomar as rédeas do governo quer seja com mãos firmes ou brandas”.

O projeto de educação de Herbart tem na manutenção da ordem e moralidade seu núcleo mais sólido, e essa solidez deveria ser implementada, diz Herbart por pessoas habilitadas a ensinar, o que significa no Brasil, a classe senhorial citada por Mattos (1994). Assim pelas capacidades e habilitações, da boa sociedade, continua Mattos (1994, p. 111) “[...] e de seus membros sempre brancos, ela [a boa sociedade] tende a se confundir com a sociedade política”, por que ela é portadora de liberdade e propriedade, e a ela compete governar, dizer as leis e dirigir moralmente os destinos da casa e do Estado. A casa era a propriedade, as escravarias, o todo original e familiar.

Governar o Estado consistia em administrar o poder público, e sobretudo impingir a boa ordem, evitando assim insurreições, coibindo exageros, e sobretudo “[...] empreendendo as tarefas para manutenção do status quo” (MATTOS, 1994, p.112). É possível destacar, portanto, que além desses desidérios, importa também

[...] compreender algo de maior amplitude e importância na história da educação brasileira do período [do século XIX]: a luta política por afirmar a importância da instrução pública no processo de consolidação do estado nacional e na expansão entre nós, do ideário civilizatório do século XIX (FARIA FILHO, 1999, p.119)

Esse ideário civilizatório, diz Mattos (1994) fazia parte do projeto da boa sociedade brasileira, que se constituía em 1827 de proprietários de escravos, senhores de engenho, ou ainda de uma classe em ascensão. Todavia, o autor destaca que o ideário

civilizatório que incluía educação pública não era tão coeso quanto à perspectiva de expandir a instrução às classes que não fossem “a boa sociedade” (grifos nossos). Faria Filho (1999) destaca que essa fratura é clara nos jornais, e periódicos, principalmente nos panfletos e escritos que circulavam nas províncias.

O autor supracitado destaca Minas Gerais como o lócus de tensão e conflito a cerca da necessidade da instrução pública, vista por alguns “[...] proveitosa para manter a ordem, [e por outros como] um grande perigo” (FARIA FILHO, 1999, p.21). Comungando da mesma opinião, diz Mattos (1994, p.95) que “[...] a ligação política e ideológica dos interesses [conservadores] no Império do Brasil [vai se refinando]”. E progressivamente depurado, o liberalismo cimenta a união do Império durante algum tempo e ilumina as vias por onde percorreram as estratégias políticas moralizantes, dentre elas, a educação com forte cunho religioso.

2.2.1 A formação educacional religiosa

A história cultural que lida com práticas e representações dos sujeitos envolvidos se entrelaça com as dinâmicas da escolarização. Por sua vez, a educação e as práticas culturais formam um compósito que, tanto influencia o sistema político quanto é condicionado por ele, então entre história, cultura, educação e política há uma relação autorreferenciada.

O sistema político organizado no Brasil a partir da Constituição de 1824 aponta para forte legitimação do padroado régio, sendo sustentado pela corrente tomista¹³⁰ que influenciou a filosofia e a teologia construída no Brasil desde o período jesuítico. A Lei Januário da Cunha Barbosa é derivada dessa estrutura, e com ela comunga o ideário de escolarização.

Sobre o tema Faria Filho (2006, p. 7) define escolarização como “[...] o estabelecimento de processos e políticas concernentes à organização de uma rede – ou redes – [...] responsáveis pelo ensino” que vai se inscrevendo e delineando o *corpus* social. Essa rede, diz o autor, produz representações pois tem na escola o locus de articulação e divulgação de seus sentidos e significados.

¹³⁰ O tomismo é a doutrina ou filosofia escolástica de São Tomás de Aquino (1225-1274), tendo sido adotada oficialmente pela Igreja Católica. Esta forma de pensamento se caracteriza pela tentativa de conciliar o aristotelismo com o cristianismo, procurando assim integrar o pensamento aristotélico e neoplatônico, aos textos das Sagradas Escrituras, gerando uma filosofia do Ser, inspirada na idéia de que os homens são salvos pela doutrina de Deus, e não por suas obras.

Dentro dessa rede o tomismo foi abraçado por intelectuais e políticos e se relacionou no Brasil com a escolarização da população pobre e livre do século XIX, reavivando os contornos do Brasil colônia. O tomismo é uma corrente jus-filosófica criada por São Tomás de Aquino, que sedimentou a educação cristã no ocidente, de maneira que, plasmou um sentimento de utilitarismo, característica principal que norteava sua aplicação na Europa, pois

[...] com o crescimento dos núcleos urbanos a demanda por educação eclesiástica aumentou progressivamente visando a formação de uma elite para combater os hereges [...] a igreja logo percebeu a importância e eficácia das universidades na elaboração de um saber teológico e filosófico para desenvolver a cultura e se fortalecer (MARCONDES, 2006, p.125).

O tomismo exerceu um importante papel na igreja católica ao aproximar a filosofia de Aristóteles com o cristianismo. Essa estratégia aglutinadora fez do tomismo um representante da ortodoxia, exercendo uma atribuição de filosofia cristã oficial, eficaz no combate ao protestantismo. Suas posições tradicionalistas foram utilizadas pela igreja católica¹³¹ em um grau de argumentação e conceitos que articulavam pensamento razão e fé.

O tríduo cognição-raciocínio-religião estruturou o conservadorismo na sociedade, e casou muito bem como o projeto educacional no Brasil, uma vez que os governantes do século XIX, eram simpatizantes da manutenção do *status quo* político colonial. Ao discorrer sobre a trilogia Estado, educação e política, é possível destacar a fusão entrecortando esses três campos, e apontar a funcionalidade da educação construída como uma técnica de disciplina, e ainda,

[...] como estratégia política da corte portuguesa para garantir seus domínios junto à sociedade brasileira do século XIX. [...] utilizada para instaurar uma dada concepção de modernidade permeada pelos ideais da cultura política monárquica em vigor na Europa até o século XVIII. A análise da educação sistematizada no Brasil no decorrer do século XIX para formar a elite dominante, identifica características ideológicas comuns na estrutura de poder vigente na política colonial e na política monárquica (MARTINS, 2009, p.240).

Eis que, para consolidar a matriz educacional o Brasil do século XIX busca a fonte tomista como projeto político. Diz Martins (2009, p.254) que “[...] mesmo permeado pelo ecletismo, o tomismo foi defendido [...] sob a proteção da corte, repercutindo no conjunto da mentalidade da elite política e econômica”.

¹³¹ Larroyo (1974, p. 657) destaca que são essas ideias que a partir da segunda metade do século XIX formam a pedagogia católica preventiva ensinada por D. Bosco (1815-1888) na Itália.

Gondra (2008) destaca que no ato de ensinar há forças distintas que, agindo de formas isoladas ou em conjunto, delineiam aquilo que se convencionou chamar de conteúdo educativo. O autor destaca que no Brasil as forças que participaram do debate sobre a educação no século XIX foram o Estado, a igreja¹³² e a sociedade civil. E destaca que, a ação religiosa, como força, sempre esteve presente, às vezes mais, às vezes menos, na companhia do Estado.

A pacificação do Império demandou uma articulação e continuidade de relações políticas com a igreja católica que implicou a manutenção financeira dos religiosos, sua contratação, construção de templos e imposição do ensino religioso nas escolas. Nesta tessitura tão aderente é importante observar que,

[...] a igreja se organizou por dentro do aparelho do Estado, marcando uma relação [bem sedimentada e bem sucedida com a sociedade e com o próprio Estado]. [Desta forma] não é gratuito que a Constituição de 1824 tenha sido feita em nome da Santíssima Trindade (GONDRA, 2008, p.58).

Destaque-se que o Método Lancasteriano preconizado na Inglaterra, conforme mencionado no primeiro capítulo, era ecumênico, secularizava o ensino destacando que todos os credos seriam bem-vindos na escola. Com efeito, destaca Larroyo (1974) que na Inglaterra iluminista do final do século XVIII e início do XIX florescia um ambiente em que a Filosofia e a Literatura adquiriram importância.

Neste aspecto, filosofia e religião se revestiam de roupagens diferenciadas desde o final do século XVII, quando os ingleses Edward Herbert e John Edward Herbert, fundaram a doutrina deísta¹³³. No século XIX o deísmo se fortalece, uma vez que admitia a existência de Deus, mas negava que ele pudesse intervir no mundo, guiando seus destinos. Na educação, essa idéia iluminista casava bem com o projeto filosófico antropocêntrico da Europa, que revitaliza a idéia de secularização. Desta forma “[...] os deístas só reconheciam uma explicação científica da Divindade por isso chamavam sua doutrina de religião natural ou racional e expressavam sua essência nos seguintes postulados: a) Deus existe; b) sua ação limita-se a julgar equitativamente os

¹³² Gondra (2008) destaca que no Brasil a religiosidade sempre se fez presente. E lembra que a igreja católica apresentou ramificações em ordens religiosas distintas: jesuítas, franciscanos, barnabitas, carmelitas, lassalianos, capuchinhos, beneditinos, marianos, ursulinos e vicentinos. Ao lado da Igreja Católica, também estiveram presentes no Brasil, outras religiões. O protestantismo, por exemplo, esteve presente com as correntes luterana, anglicana, presbiteriana, batista e pentecostal. Ao lado dessas duas matrizes (católica e protestante), o Brasil do século XIX também vivenciou a presença de religiões afro-brasileiras, e o judaísmo.

¹³³ O Deísmo é uma postura filosófica que admite a existência de um Deus criador, mas não nega a realidade de um mundo completamente regido pelas leis naturais e científicas. Voltaire foi um dos representantes do Deísmo no movimento iluminista.

atos bons e maus dos homens, nesta vida e na outra; c) o melhor culto a Deus é uma conduta honesta; d) os dogmas das religiões confessionais são invenções humanas” (LARROYO, 1974, p. 508).

O movimento deísta atingiu o seu apogeu a partir dos escritos de autores ingleses e franceses como Thomas Hobbes, John Locke, Jean Jacques Rousseau e Voltaire, preconizando assim uma aproximação com a tolerância religiosa, já que a Inglaterra fora berço do anglicanismo, calvinismo, protestantismo, dentre outras religiões. É possível crer que a esteira da tolerância religiosa deslizou a tendência de convivência pacífica do Método Lancasteriano com múltiplas religiões na escola, múltiplas ações com vistas a desenvolver a religiosidade.

No Brasil do século XIX havia uma multiplicidade de credos na sociedade, e aqui não há como deixar de considerá-los. Todavia, este trabalho se debruçou sobre a religião oficial do Império Brasileiro, logo a religião católica era a que em 1827 possuía o maior número de seguidores, e que estava muito ligada ao Estado. O tradicionalismo católico,

[...] empreendeu uma missão civilizadora e educadora, mediante realizações práticas. Pelos fins do século XVIII e princípios do século XIX ordens e congregações eclesásticas se entregavam à tarefa de consolidar centros educativos e fundar outros. A obra abrangia todos os níveis e tipos: escolas primárias e normais, colégios de ensino secundário, de artes e ofícios. Os criadores destas instituições entenderam que era preciso lutar a favor do ensino católico em todas as suas terras (LARROYO, 1974, p. 605).

Daí a força da Igreja Católica capaz de constar na Constituição de 1824 e se aproximar das escolas pelas vias mediatas do Método Lancasteriano, que recomendava a leitura de textos sacros (católicos), a Bíblia, os cânticos religiosos, etc... Ressalte-se que diferentemente da Inglaterra que possibilitou várias religiões na escola lancasteriana, no Brasil a religião oficial sendo católica¹³⁴ em 1824, aproximou a Legislação de 1827 pela escolha do Método Lancasteriano às práticas da pedagogia religiosa pelas vias do catolicismo.

Ressalte-se ainda que, esta associação Estado-Igreja, se dá pelo autoapoio, a relação de suporte mútuo que as duas instituições buscam no projeto de estruturação do novo Estado, como forma de manutenção de influência e poder. Com efeito, Oliveira (2003) destaca o papel de arrimo da igreja chancelado pelo Estado, e sua atuação como eixo de equilíbrio na sociedade.

¹³⁴ Larroyo (op. cit.) destaca ainda o ideário do norte americano *Justin Spalding* “pedagogia católica do caráter”.

O autor supracitado ainda reforça esse papel nos discursos da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, nos quais um orador eminente ressalta que “[...] a religião que pode auxiliar o governo é a religião da moralidade, da justiça e do dever” (OLIVEIRA, 2003, p.105). Nesta linha de raciocínio Larroyo (1974, p.508) ao falar do iluminismo inglês do século XIX vê nas idéias de Locke e Adma Smith, um sentido moral, e essa essência de caráter e retidão inspira o projeto de educação na Europa e se espalha pela América do Sul, pelo que se denominou pedagogia da moralidade, de Johann Friedrich Herbart, inscrita na instrução pública do Brasil imperial.

2.2.2 A pedagogia da moralidade

A instrução pública desempenhou o papel fundamental como espaço institucionalizado difusor de ordem e civilização e moralidade. A legislação, os arquivos das escolas, os discursos políticos, do século XIX demonstram além da organização do Império Brasileiro, uma profusão de culturas que permitem entender a construção da educação.

Foi neste caldo cultural que o Método Lancasteriano se inscreveu nas escolas de instrução elementar do século XIX, no Brasil como forma de processo civilizatório. Junte-se a esse ideário a pedagogia conservadora, denominada de “pedagogia da moralidade” (grifos nossos) do filósofo Johann Friedrich Herbart que iluminava a filosofia da educação no século XIX na Europa, e que se ajustava completamente ao ideário lancasteriano.

A pedagogia da moralidade concebida por Friederich Herbart é um conjunto de ideias sobre o ensino, a partir da perspectiva construtora da moralidade, pois “[...] a fortaleza do caráter moral é amoldada pela educação” como uma forma de modelagem, então o “[...] caráter é a exteriorização da instrução” (HERBART, 1971).

Portanto, percebe-se que, essas concepções sobre a filosofia herbartiana muito se assemelham ao Método Lancasteriano, e à filosofia tomista, já descritos neste trabalho, seja pela manutenção da ordem, abolição de castigos físicos, ou ainda a religiosidade e moralidade contidas tanto no tomismo quanto na metodologia de Herbart, todos eles com graus de similitude aderente ao trabalho de Joseph Lancaster.

Johann Friederich Herbart foi uma das figuras mais importante da teoria da educação no século XIX, tendo elaborado um trabalho que redimensionou a educação.

Isto por que começava a tomar corpo a teoria da visão educativa como um conjunto organizado de saberes científico, visando o reconhecimento da Pedagogia como ciência. Logo, o trabalho de Herbart é considerado “[...] o primeiro sistema de teoria educativa, o primeiro ensaio de grande porte destinado a explicar e fundamentar o complexo e vasto fato educativo em um corpo de doutrina” (LARROYO, 1974, p.632).

Preocupado com a perspectiva da pedagogia se efetivar como ciência, as ideias de Herbart se aproximaram do racionalismo e seu trabalho demonstra em muitas passagens a educação pela via filosófica cartesiana. Exemplo disso é quando Herbart (1971) destaca que a concepção mais importante que deveria guiar as diretrizes da pedagogia é a formação moral do homem, se reporta ao decoro e honra, elementos socialmente construídos. Ainda, diz Herbart (1971) a educação deve se aproximar da formação do caráter e da moral humanos. Segundo ele moral é massa moldável, tronco que se talha e se esculpe, grade intelectual e psíquica que deve ser construída pela pedagogia.

Desta forma a finalidade da educação em Herbart (1971) é a criação do caráter e da moral que deveriam se efetivar como um círculo de ideias que iam se construindo na consciência do aluno, para formar atitudes cidadãos. Mattos (1994, p. 251) destaca que no Império “[...] educar tornava-se ação por meio da qual cada um dos alunos deveria adquirir os princípios éticos e morais considerados fundamentais à convivência social [e formação de caráter] adquirindo assim o germe da virtude e a ideia de seus deveres (MATTOS, 1994, p.251).

Assim no entender de Herbart (1971) as atitudes, as condutas, as ações humanas são evidentes formas de exteriorização do caráter, e revelam aquilo que o aluno aprendeu e apreendeu ao longo da vida. Desta forma caráter e moral são preceitos construídos pelas vias educacionais. Logo, a grande energia moral é o efeito de grandes cenas e “[...] de quantidades inteiras de pensamentos [que se transformam em ações] aos quais a família e a pátria puseram olhos com contrastes vivos e [que se apoiou] na religião. [...] o homem integral está penetrado por estes princípios impulsionadores [moral, fé, civilidade]” (HERBART, 1971, p.173).

Como se observa, o autor supracitado pontua que, a moral é resultado de um conjunto de elementos dentre os quais a formação religiosa, a educação e a obediência ao Estado. Mas destaca também que “[...] há certas pretensões que podem levar à insubordinação de modo que geram uma força capaz de impor qualquer coisa [...]” (HERBART, 1971, p. 151), essas pretensões ou paixões deveriam ser submetidas ao

mecanismo de frenagem da educação, de forma que se disciplinasse o sujeito para formar o caráter honesto,

[...] um ajuizar desapaixonado [racional] e claro, firme e determinado, [...] um calor moral, [...] um fervor impetuoso. Tenha o nome que quiser [esse ideário] tem de constituir a base do aspecto moral do homem, pois [...] somente do poder estético da circunspeção moral pode resultar o calor límpido e desapaixonado, compatível com a coragem e a inteligência em relação ao bem, através dos quais a verdadeira moralidade se fortalece em caráter (HERBART, 1971, p.155).

O autor ressalta que a formação do juízo honesto deveria estar sob a coação individual e a isso denomina de “[...] construção pragmática da ordem moral da vida” (HERBART, 1971, p. 156) devendo ser exercitada na educação como forma de revelar o caráter moral dos alunos, pois o curso de formação do caráter flui no convívio com outras pessoas, logo a atuação ou agir é a manifestação da moral virtuosa, devendo esta ser aprendida.

E foi com ideal de nação civilizada que em 1835 no Rio de Janeiro se fundou a Escola Normal, diz Moacyr (1936). Essa escola, ressalta o pensamento europeu no Brasil, pois foi “[...] inspirada no modelo Francês de educação, com nuances do modelo inglês” (MOACYR, 1936, p. 24). Pautado na concepção de Primitivo Moacyr, Mattos (1994, p.254) cita o rol de ensinamentos da Escola, que contem implícito em seu ideário tanto a filosofia herbartiana, quanto o Método Lancasteriano. Como se pode observar, as duas correntes se complementam, vejamos:

[...] regida por um diretor [a Escola Normal] estaria sob a inspeção imediata do presidente da Província. Ao diretor competia ensinar: a) ler e escrever pelo Método Lancasteriano, cujos princípios teóricos e práticos explicaria; b) as quatro operações de matemática; c) noções de geometria teórica e prática; d) gramática da língua nacional; e) elementos de geografia; e f) princípios de moral cristã (MATTOS, 1994, p. 254).

Assim, desde logo, se vê que com a visão educativa herbartiana e o Método Lancasteriano no Brasil, o Estado pretendeu instruir uma grande quantidade de pessoas, dentre elas os professores, que seriam *a posteriori* os principais formadores de outros docentes e discentes, nos moldes que o Estado entendesse mais adequado.

Mattos (1994, p.256) ressalta que, criar a carreira de magistério no século XIX no Brasil era antes de tudo “[...] tornar o professor primário um poderoso agente do governo, do Estado, e por certo [...] sujeitar os professores a uma fiscalização escrupulosa e ativa, colocá-lo sob um olhar” (MATTOS, 1994, p.256). Com isso

esperava-se alcançar a uniformidade por meio da adoção de um sistema único, já proposto na Lei Geral de 1827: o Método Lancasteriano ou Sistema de Ensino Mútuo, em voga na Europa, e que deveria ser adotado no Brasil, como forma de modernização do ensino. Os autores Joseph Lancaster (Método Lancasteriano) e Herbart (pedagogia da moralidade) se complementavam e formavam uma conexão que via o aluno como um cérebro a preencher, uma alma a guiar. No entendimento herbartiano,

[...] a Pedagogia é a intervenção proposital do mestre no processo educativo para produzir maior eficácia. [...] o processo educativo é resultado de um escrutínio [uma análise que deve ter como estratégia] incluir na criança, na massa de seus pensamentos [os bons sentimentos de caráter moral] pois educação é transferência de informações (GILES, 1987, p. 197).

Assim, desde logo se fala na moral herbartiana aderente ao tomismo, e ao ideário lancasteriano. Esse tríduo - embora cada um com suas ideias peculiares - enredou o projeto de educação ao Estado e à religiosidade cristã, fazendo nela a educação imperial clássica no sentido de conformar ideias conservadoras, educar passivamente e transformar ativamente.

Essa determinação do comportamento significa formar novas posturas e sobretudo estabelecer no imaginário do aluno nova forma de envolvimento com a Pátria, por meio da educação. Esta deveria ser envolvente e segundo Herbart (1971) o envolvimento deveria gerar fascínio no aluno, sendo então a escola, o *lócus* corporificado pela concessão de prêmios e recompensas simbólicas ou não. Ressalte-se que as estratégias de envolvimento foram desenvolvidas por Joseph Lancaster no sentido de concessão de prêmios e recompensas, assunto tratado no primeiro capítulo deste trabalho.

Sendo assim Herbart (1971) desenvolveu a teoria da educação do interesse, gerando a escola concessora de prêmios, recompensas e punições no sentido de causar no aluno maior entusiasmo e melhores rendimentos. Com Herbart a educação se configura como ensinamento que preenche os claros da mente. Portanto, se deve cumprir os rituais de comando, a que o autor chama de governo, para em seguida impor disciplina e padronização no comportamento, para em seguida ensinar o conteúdo moral. Desta forma, “[...] o processo educativo consiste em três sequências: o governo, a disciplina e a instrução, então deve-se submeter a criança a um governo ou controle, e se for necessário, coagir, restringir, utilizando-se castigos e prêmios. Depois, recorre-se

à disciplina, ou seja, à formação de disposições do comportamento, e só então que se pode progredir à terceira etapa do processo: a instrução”. (GILES, 1987, p.197)

O processo educativo de Herbart significa que a dinâmica do ensino deve ser encorajada, pois ensinar é estimular, e a ação de transferir conhecimentos se transforma na pedagogia do estímulo, do incentivo, a que foi denominada pedagogia do interesse, no sentido de promover esforço nos educandos. Com rigor, cabe ao mestre a importantíssima tarefa de despertar na criança interesses multivariados no intuito de realizar a estrutura mais completa da mente: o exercício da virtude.

Com isso, Herbart considerava “[...] o interesse como a grande palavra, a palavra mágica da pedagogia. Interessar a criança é depositar em sua consciência o gosto e íntimo atrativo da verdade, da beleza e do bem; não é mero distrair ou divertir, mas a fonte da atividade intelectual” (LARROYO, 1974, p.634). A pedagogia herbartiana destaca que a palavra interesse possui uma conotação de desejo e representa a totalidade de uma emoção humana manifesta.

Assim, Herbart (1971) se aproxima do ideal mecanicista de motivação, pois concebe a natureza humana como meramente passiva, e que necessita de um estímulo extrínseco para agir. Além do ideal mecanicista, considera também a índole negativa do ser humano, devendo ser induzido a agir, seja por estímulos negativos (punições) ou positivos (reforços), uma vez que sua conduta se dá por mero interesse.

Diz Herbart (1971) que o caráter não se forma tão-somente por estes fatores, exige-se também a instrução estimuladora como forma de apreender a atenção e formar interesse no aluno. Conforme destaca com propriedade Giles (1987), para Herbart a educação é um processo pragmático de conveniência ao Estado, com esse intento “[...] a instrução é importante, pois ensina ao aluno os deveres, as obrigações, e as responsabilidades, tais como determinam a sociedade à qual pertence. Além do papel que deve desempenhar no sentido de formar o caráter pessoal, o processo educativo deve formar o aluno para ser socialmente útil” (GILES, 1987, p. 198).

Desta maneira, o ensino é um complemento da experiência e do convívio humano com base na moral. Então para ele o interesse é a mola propulsora do ensino e deve ser exercitado no sentido de conceder prêmios e recompensas em sala de aula. Os prêmios são reforçadores de conduta e funcionam como estimuladores de ação, por isso devem ser exteriorizados, demonstrados em público para plasmar sua imagem na comunidade.

Assim diz Herbart, “[...] o interesse aviva a atenção, e quando posta em movimento enriquece a experiência” (LARROYO, 1974, p. 636). O interesse despertado na escola é fundamental. Sobre a escola, Herbart (1971) ressalta a importância que essa instituição tem na sociedade, e focaliza que a falta dela produz resultados danosos.

A atenção na pedagogia do interesse é o fim último desejado em sala de aula, pois a percepção como característica da aprendizagem depende de profunda concentração e silêncio. Daí que a educação do interesse considerava que o processo de aprendizagem deveria ser de mera observação e inércia, preconizando silêncio e paralise de forma a receber os ensinamentos. Regras características da educação do século XIX, as formulações de Herbart (1971) se aproximavam das características do ensino tomista, e exigiam postura passiva do aluno em sala de aula.

O que sobressai nos ensinamentos de Herbart é a têmpera nociva atribuída aos alunos. A visão microscópica do ser humano como meramente passivo, indolente, considera a natureza perniciosa do comportamento humano que deveria ser corrigido pela pedagogia da moralidade. A visão microscópica dos alunos e o sentimento de ociosidade tão presentes na percepção dos professores em relação aos discentes, fez com que as teorias disciplinares fossem desenvolvidas com elevada ênfase nas escolas.

A ideia de concentração e unificação do ensino consistia na necessidade de colocar todo o processo educativo a serviço da formação do caráter moral, em cuja tarefa a disciplina alcança imediatos efeitos.

Para Herbart (1971) a provocação de interesse na escola somente podia ser alcançada com a disciplina, pois ela dirige a vontade do educando para adequar seu caráter com a finalidade de modelagem de uma conduta moralmente valiosa que interessa tanto à sociedade quanto ao próprio Estado. Desta forma a educação deve lançar mão de um rigoroso código disciplinar para impulsionar, conter, regulamentar o comportamento dos alunos.

Esse código disciplinar abrange desde a arrumação estrutural da escola, a organização do espaço em sala de aula, até a postura física dos alunos no processo de aprendizagem. E como tal, Herbart (1971) aproxima a organização da escola à ideário militar, destacando a formação de esquadras, batalhões, o perfeito alinhamento do pelotão, o comando preciso dos exércitos e a necessidade da disciplina.

Portanto a disciplina é um modelo enérgico mantenedor de ordem, e ao assim fazê-lo evita o caos. Ela deve ser prolongada, persistente e de execução lenta pois é um

elemento formativo. Ela não se constitui de atos isolados, disciplina é formação, e neste aspecto, diz Herbart (1971) que, “[...] a disciplina consiste também uma arte triste de provocar feridas na alma. É muitas vezes indispensável, se uma simples advertência não encontra eco. [...] com base na autocracia o educador deve banir qualquer dissonância e alcançar a segurança necessária [...] ser corretivo constante – tanto mais que o educando se vai sempre, com o tempo tornando-se outro” (HERBART, 1971, p. 190).

Em tempo de sociabilidades nas quais a violência era incrustrada no convívio, as disciplinas escolares do século XIX embora meramente psicológicas, eram de certa forma cruéis. Herbart (1971) reconhecendo essa característica destaca que “[...] para suportar o efeito integral de uma completa disciplina o educando precisava ter plena saúde” (HERBART, 1971, p.190).

Isso por que para o autor as crianças tinham apetites naturais de luta, desordem, provocavam desequilíbrio e desobediência, então para contê-las ou nas palavras do autor “[...] de cortar essas ‘oportunidades’ pela raiz” (HERBART, 1971, p.193), o que significava impor uma série de medidas aplicáveis pela força psicológica, para alcançar um sentimento de conformação e acomodação às regras da sociedade.

A disciplina atua de um modo contínuo, sempre com vistas no futuro aluno, e suavemente com a providência benigna, ela deve, portanto, admoestar, castigar, atuar de modo a elevar o sentimento de moralidade dos alunos.

O autor destaca que na formação do caráter deve ser gerado comportamentos constantes, repetitivos, disciplinares, uma rotina geratriz de boas práticas de comportamentos. Essa prática condiciona o aluno a ser tolerante. Isto por que a transigência faz parte da disciplina e formação de caráter. Portanto, “[...] a capacidade de tolerar, de suportar com indiferença tem o nome de hábito disciplinar (HERBART, 1971, p. 183).

Quanto à disciplina convém destacar mais uma vez a aproximação da pedagogia da moralidade de Herbert com o Método Lancasteriano. Os dois autores se posicionam contrários ao castigo físico nas escolas, recomendando a disciplina lancasteriana de punições morais. E principalmente, a pedagogia da moralidade de Herbart também acata a presença de castigos e punições psicológicas e traz uma regra de adequabilidade e proporcionalidade da pena. O castigo e sua penalidade, diz Herbart (1971), deveriam estar correlacionados à qualidade e quantidade da falta cometida pelo aluno.

Todavia, Herbart (1971) destaca que não deveriam ser adotados castigos severos. Ressalte-se, no entanto, que quanto ao aspecto proporcionalidade,

adequabilidade e severidade Herbart é impreciso, chegando a ser confuso quanto à sugestão dos castigos nas escolas. Ao não detalhar, (como fez Joseph Lancaster) o tipo de repreensão ou seu grau de moderação e profundidade Herbart (1971) gerou imprecisão metodológica, pois apresenta uma sistematização conceitual vaga, vacilante, que pode ter suscitado incerteza, pois desaconselha o uso do “castigo severo” (grifos nossos) nas escolas, sem descrever de quais tipos (se físicos ou morais).

Conforme destaca Gilles (1987) na aplicação da disciplina deveria ser plasmada também uma passiva conformidade no espírito do aluno, no sentido de suportar o castigo como dádiva para correção do espírito, alimento para retidão da moral e caráter. Isso quer dizer que, a correção impingida na escola pelo professor ou quem lhe representasse, deveria ser aceita sem rebeldia pelo aluno.

Era dever moral e parte do educandário formar um aluno capaz de suportar a repreensão como cotidiana rotina. Para Herbart (1971) “[...] a criança, o adolescente e o jovem têm de ser habituados, seja qual for a idade a suportar a censura para a qual haja razão [isso significa] suportar [o castigo] sem o contrariar, ou se contrariar” (GILES, 1987, p.56).

Desta forma a pedagogia da moralidade influenciou as políticas de Estado do século XIX em vários campos, dentre eles a própria estrutura piramidal de conformação da sociedade dividida em escalões sociais, e sobretudo a divisão do Estado em micro partes submetidas a um poder central com capacidade de mandatário. Repise-se que a formação geopolítica do Brasil enquanto estrutura divisional fatiada em capitanias, guarda similitude com o esquema de moralidade e força descrito na obra de Herbart. Assim o Brasil ingressa no século XIX preservando a estrutura colonial de capitania hereditária com força homogênea de preservação do regime monárquico, tendo como pano de fundo as políticas centralizadoras da moralidade. O Espírito Santo¹³⁵ enquanto província, se inscreve nesse cenário político na perspectiva de se consolidar sua atuação. É o que passamos a ver no próximo capítulo desta pesquisa.

¹³⁵ Neida Lúcia Moraes (2002, p. 187) ensina que em 1728 fora realizado um recenseamento da população do Espírito Santo. Àquela ocasião entre escravos, mestiços e brancos, a população era formada por cerca de 5.000 habitantes.

3 PODER E POLÍTICA: O ESPÍRITO SANTO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XIX (1827-1871)

Sendo a educação um componente político imerso em decisões da sociedade e do próprio Estado, não é adequado estudar o projeto educativo de um país, divorciado de suas estratégias políticas, pois os dois elementos confluem. E nessa confluência educação e política se nutrem de forma sistematizada, qual tronco donde derivam ramificações que inspiram as sociabilidades de uma comunidade. Dito isto, é importante assinalar a assertiva de Tedesco (1985, p.64) ressaltando que,

[...] na realidade, a educação cumpre sempre um papel político, quaisquer que sejam o período e a sociedade em que ela esteja sendo posta à análise. Há, sem dúvida, um permanente processo de socialização que ela desenvolve dentro do marco de cultura; no entanto sua função política tem especificidades delineadas pela singularidade do tempo e lugar onde ela se exerce.

Portanto, neste capítulo transcorremos breve histórico das ações políticas, da instrução, e de algumas sociabilidades da história do Espírito Santo nas primeiras sete décadas do século XIX, como uma inserção preambular para entender a educação e o Método Mútuo, no ensino capixaba. Neste aspecto, vale lembrar Antonio Nóvoa (2011), para quem o historiador de educação é o pesquisador capaz de refletir sobre os aspectos políticos do passado com o fito de entendê-los, para, criticamente participar da renovação das políticas escolares.

Desta forma, a história das políticas educacionais, diz o autor, “[...] é para cultivar um saudável ceticismo que evita a agitação e promove a consciência crítica, além de facilitar a compreensão das identidades múltiplas através das quais se definem memórias e tradições, pertencas e filiações, crenças e solidariedades” (NÓVOA, 2011, p.10). Sendo assim, a reflexão histórica do tempo educativo não somente tem a faculdade de descrever o passado, mas também revisitá-lo para nos colocar diante de um patrimônio de ideias, projetos e experiências políticas.

Considerando que as estratégias políticas são o nascedouro da educação, aqui se desejou demonstrar de forma célere como as ações administrativas da Coroa impactaram tanto a formalização do ensino, como as práticas educativas formais no Espírito Santo oitocentista. Essa preliminar incursão é a estrada inicial para inferir os indícios do Método Lancasteriano na história da educação capixaba no período delimitado pela pesquisa.

É oportuno destacar que, este capítulo foi dividido em duas partes: os aspectos sócio-políticos enquanto elementos prefaciais; e em seguida os aspectos educacionais provenientes das políticas, na história do Espírito Santo, para enfim desaguar no capítulo IV que trata do Método Mútuo ou Lancasteriano, objeto principal desta pesquisa.

As obras que deram suportes aos aspectos sócio-políticos, foram os livros de José Teixeira de Oliveira, Maria Stella de Novaes, Terezinha Tristão Bichara, Mario Aristides Freire, Basílio Daemon, Gabriel Bittencourt, Padre Francisco Antunes de Siqueira, e principalmente o relatório denominado “*Memoria Statistica* da Província do Espírito Santo escrita no ano de 1828” escrito pelo governador Inacio Accióli.

Já os livros consultados sobre a história da educação no Espírito Santo, foram as obras de José Maria Coutinho, Heribaldo Balesterero, Sebastião Pimentel Franco, Regina Helena Silva Simões, Claudia Gontijo e Cleonara Maria Schwartz dentre outros importantes pesquisadores da história da educação oitocentista no Espírito Santo.

Essas fontes secundárias além de tornar possível uma análise do objeto de pesquisa, forneceram importantes indicações e trilhas para investigar as principais estratégias de ensino nas fontes primárias ou documentos oficiais produzidos pelos agentes políticos externos à escola, e pelos agentes no interior dos colégios, no início daquela centúria.

Repise-se que, nesta pesquisa foram apreciados os documentos formais, aqueles escritos por agentes autorizados, consolidados em leis e outras medidas normativas do Estado, pois o Método Lancasteriano era na época pesquisada, o procedimento institucionalizado na educação brasileira ou ainda, as práticas legitimadas pelas autoridades educacionais. Nesse aspecto o Método Lancasteriano equivale a uma ação exordial no ensino, pois ele legitimou o sistema formal e funcionou como concepção racionalizadora para institucionalizar a educação capixaba do século XIX.

De outra compreensão não menos importante, aqui se procurou deslindar as principais estratégias que deram origem a esse Método de ensino, para compreender as táticas pedagógicas nas escolas, e principalmente as ações educativas para dar arrimo ao regime monárquico e assim compor o tríduo “poder-política-educação” no Espírito Santo do século XIX.

Ancorada no núcleo estruturante da pesquisa qual seja, a educação; advirta-se que a história do Espírito Santo é importante suporte, mas aqui não se tem a pretensão de torná-la elemento principal, tampouco exaurir tema tão complexo e encantador.

Portanto, foram tratados os aspectos históricos mais relevantes que se relacionam com a temática da pesquisa (história da educação), sobretudo o papel do Estado régio e suas decisões políticas que causaram impactos na educação. Vejamos no tópico seguinte as principais idiossincrasias sobre a temática, os dois importantes temas (política e educação), e a forma inextricável que os aproximou, transformando-os em um conjunto de fatos históricos interconexos no Espírito Santo do século XIX.

3.1 PRINCIPAIS ASPECTOS POLÍTICOS

Segundo Moraes (2002, p. 214) “[...] durante o período monárquico, o Espírito Santo teve noventa e seis presidentes”, a província capixaba iniciou o século XIX de forma tímida e se inclinou para o plantio do café, produto que ganhou espaço relevante na segunda metade daquele século. Em 1820, período anterior à independência do Brasil como em todo o restante do território a província do Espírito Santo foi palco de agitações políticas que produziram reações em diversos setores no Espírito Santo.

Embora no início do século XIX, segundo José Murilo de Carvalho (2007) ainda não fosse possível identificar partidos políticos na cena brasileira, no Espírito Santo já se inicia um espaço de discussões, uma construção abstrata de ideias que sempre organizam transmissões de poder e designam os representantes para ocupar esses espaços (RÈMOND, 1996).

E embora a fluidez do campo político trace seus contornos de forma imprecisa, a partir da construção de instituições públicas no Espírito Santo, a política se imiscuiu na vida privada, no campo profissional e no cotidiano da sociedade açambarcando quase todas as esferas, se transformando em um ponto de condensação de todos esses campos. O político, diz Remond (1996) é o ponto de maior convergência de séries causais. Foi o que ocorreu na província capixaba, sacudida por agitações e conflitos; acompanhados da destreza política da elite, em rapidamente dissolvê-los.

Logo, o fenômeno político é ele próprio um campo de atividade que se relaciona com a conquista, exercício e prática de poder. E para que este exercício de poder seja sacado da esfera abstrata à concretude, é necessário a existência de instituições, pois são elas a corporificação das decisões políticas. Esse elemento no Espírito Santo é bem

demarcado em 1834 com a constituição da Assembleia Legislativa Provincial e suas atuações políticas crivadas de fendas e arabescos históricos, conforme veremos.

Sendo assim, no início do século XIX embora haja instituições formalizadas racionalmente, a política não apresentou um desenvolvimento linear, pois ela foi construída por rupturas que parecem acidentes para a inteligência organizadora do real, mas que na verdade foram conduções bem articuladas da elite capixaba, que tal qual o cenário da corte, se revezava entre articulações conservadoras, com pequenas participações mais liberais.

Essas transformações do cenário político, as vezes mais conservador e outras vezes mais liberal faz da história uma riqueza de acontecimentos, sendo que estes, são certas vezes, introduzidos inopinadamente no real como fator de imprevisibilidade. Assim, a história implica a irrupção, o inesperado, as derrubadas que alteram e às vezes modificam cursos, tornando a história ampliativa e singular. Sob esse aspecto Foucault (1998, p. 23) destaca que “[...] o acontecimento é uma relação de forças que estão no ocaso das lutas, que por sua vez não são mecânicas, pois surgem na eventualidade singular do acontecimento”.

Então, a complexidade da história a torna um evento de difícil decifragem, pois o fato histórico normalmente se dá na crise, e ela é o paroxismo do acontecimento, uma vez que desloca o eixo, fazendo uma incisão. Daí que os acontecimentos políticos são fundadores das mentalidades, pois soldam uma geração ao mergulhar na memória coletiva, passando a exercer influência insuspeitada.

Sendo assim, o historiador está mergulhado nas sociabilidades de seu tempo, e seu trabalho é fazer amálgamas entre autor e campo social. O passado é um texto para ser lido de maneira a extrair dele significados, de maneira que os fatos pretéritos se inserem em leituras interpretativas sem que haja dicotomização entre fato, valor e autor, já que a historicidade é um texto plurissignificativo, e por isso, discurso em litígio, que se mostra não fragmentário.

A partir do que foi dito, a política no Espírito Santo após a independência foi o espaço ou matriz simbólica onde se articularam vários outros campos, dentre eles a educação, formando um mosaico histórico a ser lido para extrair significados. É o que veremos nas próximas linhas.

3.1.1 Os reflexos políticos antes e após a independência do Brasil no Espírito Santo

Tendo Baltazar de Sousa Botelho assumido o cargo de governador da Província do Espírito Santo em 1820, sua assunção coincidiu com o movimento de luta pela independência do Brasil, significando dizer, a irrupção de contendas políticas aferroadas envolvendo diversos grupos, principalmente entre portugueses e brasileiros, dentre outros, conforme será destacado ao longo deste tópico.

Dentre os desafios da política local, podemos a preocupação em administrar essas rusgas e fazer a Província se desenvolver, portanto Flauzina Carvalho (2007), nos informa que, também nas terras capixaba havia duas grandes expectativas, o descobrimento de fontes de riqueza e a colonização do interior. Por conseguinte, diz a autora que, Baltazar deu prosseguimento à essa política e de imediato, informou, através de Ofício de 1820 ao Príncipe Regente, D. Pedro, sobre as riquezas da Capitania e a necessidade de se colonizar as margens das estradas para Minas Gerais que seguiam o curso de rios e córregos.

Seu pedido foi atendido, porém quanto às riquezas, houve frustração na procura e descobertas daqueles minerais, sendo que em 1822, Baltazar deixou o governo. Em tempos de independência, é bom ressaltar que começam a ser escolhidos os Presidentes das Províncias, sendo eleito Inácio Accioli de Vasconcelos, homem de grande confiança da Coroa.

José Honório Rodrigues (1980) ao tratar de alguns aspectos da independência do Brasil, pontua que, na Província do Espírito Santo o governo de Vasconcelos foi permeado por complexas agitações. Estas eram frutos do momento político brasileiro, no qual refletia a Revolução do Porto, cujas consequências fizeram-se sentir na quase estagnação das atividades administrativas capixabas, mesmo assim, malgrada a situação econômica não tão favorável, a elite política tentava refrear animosidades.

Goularte (2014, p. 1) sobre as sociabilidades capixabas nas primeiras décadas do oitocentos, destaca que,

No início de março de 1822, a Junta Provisória do Governo do Espírito Santo se dirigia às Câmaras da província utilizando os termos boa ordem, cordialidade, amor fraternal, bela harmonia, concórdia, amizade, fraternidade e bem comum. Também afirmava o amor das Câmaras aos membros do governo provincial, o fim dos sustos, receios, intrigas, pasquins, e pedia a confiança de todos. Esse discurso, entretanto, não espelhava com limpidez o que naqueles tempos ocorria nessa província do Reino Unido Luso-Brasileiro.

Ocorre que, No Espírito Santo, assim como nas demais províncias brasileiras, o grupo que apoiava a Revolução do Porto¹³⁶ vislumbrava a restituição do pacto colonial que fora rompido pelos acordos de 1810 com a Inglaterra. Portanto, essa ansiedade representava uma tentativa de fazer ressurgir a relação comercial uníssona com a Metrópole portuguesa, mitigada pelo rompimento do pacto colonial e abertura dos portos brasileiros às nações amigas, quando a família real chegou ao Brasil em 1808.

Embora os memorialistas tais como José Teixeira e Stela Novaes destaquem a esfera ordeira do Espírito Santo, Novaes (196-?) ensina que Souza Botelho precisou enfrentar algumas agitações precedentes à proclamação da independência do Brasil, e dá como exemplo, as situações de “[...] choques entre portugueses nativistas, espionagens, revolta de tropas, etc. que eram sinais de insatisfação” (NOVAES, 196-? p. 129).

A autora continua a relatar que as contendadas denominadas “por motivo de nacionalidade” (grifos nossos) foram advertências para que o governo estivesse atento aos atritos na Província. E conclui que embora as contendadas fossem presentes “[...] o Espírito Santo colaborou leal e seguramente para a vitória de nossa pátria” (NOVAES, 196-?, p. 130).

Logo, se depreende que como queiram historiadores mais apressados, o Espírito Santo não era um local pacífico e omissos às lutas provinciais, ao contrário, havia congruência do projeto político de governo local e alta aderência ao poder monárquico, o que poderia se esperar, certa placidez, porém não omissão das camadas populares às lutas por liberdade, nacionalidade, etc. Goularte (2014, p.2), no mapeamento da Província capixaba, destaca que, nas correspondências trocadas entre autoridades o que se lê é

[...] um discurso construído e baseado em elementos como sossego público aos povos desta província. As correspondências também se referem aos homens de autoridade e grande cabedal da região como os mais poderosos. Como indivíduos comprometidos com a autoridade, com a continuidade e com a mobilização de pessoas, nas esferas da religião, das armas, da burocracia e da escravidão, os membros da Junta Provisória seguiam o ideário da ordem, e a partir desse ideário buscavam construir sua própria identidade e a do Espírito Santo enquanto sossego público. Era isso o que dava unidade a eles próprios e aos povos desta província, além de lhes dar legitimidade para o exercício do poder.

Portanto, para que se fosse buscado sossego público, é por obviedade que existia uma esfera de contenda política. Para Oliveira (2008), o período apresentou intensa

¹³⁶ O grupo que apoiava a monarquia portuguesa era chamado de “os corcundas”. O movimento que lutava em prol da restauração do pacto colonial, por sua vez era denominado pejorativamente como “corcundismo reacionário”.

possibilidade de conflito político na Província do Espírito Santo, suscitando modificações. Por essa afirmativa, o autor retrata o período como uma relativa ruptura. Sem dúvida outros autores tais como Vianna (2013), corroborando com a fala do autor, destaca que, não raro, havia muito desassossego na Província capixaba do oitocentos, lembrando que essas desinteligências, por certo, poderiam por em xeque a legitimidade do poder político.

Oliveira (2008), em concordância com a autora supracitada ressalta que se vivenciou diante da Revolução do Porto, uma agitação ininterrupta personificada em convulsões políticas que quase frustraram o bom andamento da esfera administrativa da Província. E esclarece que, “[...] aproximava-se do desfecho a rivalidade entre brasileiros e portugueses – tão agravada por atitudes provocadas pelos segundos com a vitória das armas legalistas na Revolução Pernambucana de 1817”. Complementa o autor que, naquela ocasião

[...] O Espírito Santo assistiu horrorizado ao holocausto de um dos seus filhos – Domingos José Martins¹³⁷ – naquela tentativa de libertação nacional, não faltou ao grande comício da Independência. Colaborou desde os albores do movimento, ajudando a construir o ambiente que levou D. Pedro ao gesto extremo do sete de setembro (OLIVEIRA, 2008, p.296).

Portanto, o cenário político na Província capixaba do oitocentos não era um fator de mansidão, já desde o início daquela centúria. Goularte (2014) ensina que havia uma elite oriunda da era colonial, este estamento desejava manter suas posições econômicas e sociais privilegiadas. Mas, no flanco dessa elite, havia também, um segmento composto por pessoas pobres livres, escravos e indígenas. Não raro, essa fatia populacional capilarizada se agitava a cada vez que, as notícias de mudanças políticas chegavam da Corte ou mesmo de além-mar, trazendo ideias diferentes daquelas que se vivenciava na Província. Portanto, esse contingente poderia representar um perigo real.

Nesses termos, era necessário à elite regional capixaba lançar mão de estratégias que visassem, principalmente, a moralidade e o sossego público, como forma de congregar e negociar com as autoridades no Rio de Janeiro. Assim, compreendemos que esses expedientes da elite política e social, serviam tanto para a manutenção quanto a

¹³⁷ Domingos José Martins foi próspero comerciante capixaba que tendo estudado em Lisboa, regressou ao Brasil e se fixou em Recife. Quando eclodiu a Revolução de 1817 foi eleito representante do comércio da junta governativa revolucionária. Derrotado seu grupo, considerado como rebelde Domingos Martins foi preso, coduzido até a cidade de Salvador onde aos 12 de junho de 1817 foi executado.

expansão das hierarquias locais, e eram postas em práticas por organização administrativa, ordenação do universo social e estruturação econômica.

Registre-se que, a província do Espírito Santo, como em todo o Brasil, era um espaço hierarquizado marcado por grandes desigualdades, cuja elite era constituída, em sua grande maioria, por proprietários de bens rurais e urbanos e um contingente considerável de escravos. Essa elite chega às primeiras décadas do oitocentos amedrontada com o que poderia advir de mudanças, principalmente no tocante aos anseios de liberdade. Tais temores se circunscreviam também, ao sentimento anti-português que começara a tomar corpo e não sem motivo, começava a florescer.

Portanto, essas categorias tais como, escravos, índios e pobres não cativos, formavam uma turba que poderia ameaçar as estruturas estabelecidas. Além disso, Rodrigues (1980) relembra que, “[...] no Espírito Santo quando começou a refletir as manifestações revolucionárias do Porto, o sentimento anti-português recrudesceu”, (RODRIGUES, 1980, p.11) reverberando nas terras capixabas uma série de contendas.

Todavia, reforça o autor que, embora essas alterações fossem conflituosas e perturbassem, de certa forma, a cena política capixaba, não tinham elas a magnitude de grandes revoltas. Neste aspecto, é importante destacar a díade que representava o Brasil imperial, uma vez que, havia uma fratura, uma bulha entre grupos diversificados¹³⁸, mas principalmente no território nacional era assente “[...] um antagonismo secular de duas facções: emboabas e paulistas, mascates e olindenses, comércio e lavoura, etc”. (OLIVEIRA, 2008, p.296).

Desta forma, a afirmação de que no território capixaba não houve grandes contendas e insurreições pró-independência, não é de forma alguma visão pueril ou crédito de docilidade e complacência da região à época, creditando-se ao povo capixaba um sentimento de mera acomodação e passividade. Por via contrária, a sociedade ordeira relatada nos documentos era fruto de um projeto político conservador, que manejava de forma eficaz seus objetivos, mitigando imediatamente os conflitos e insurgências.

Nas fontes bibliográficas pesquisadas, não raro, se vê pedidos dos Presidentes da Província à Coroa relativos a aportes financeiros para enfrentar situações de insegurança

¹³⁸ O autor alude às lutas avultavam no Brasil Imperial, e destaca a dissensão existente no território, quase sempre demonstrando fratura entre dois grupos, mas que na verdade são fraturas multifatoriais. Não se pode reduzir as contendas brasileiras a um elemento dicotômico pois o quadro político era bem complexo.

e riscos por certo motivadas por conflitos e desinteligências na Província. Sobre o tema, Goularte (2014, p. 3), destaca que,

Nesse caso, o pedido de empréstimos para o cofre nacional é justificado pela necessidade de defesa da província. A defesa regional era uma preocupação constante das autoridades do Espírito Santo. A província era ameaçada cotidianamente pelos ataques dos "gentios bárbaros", como os contemporâneos se referiam aos indígenas, que causavam mortes e destruição de plantações. As fontes apresentam pedidos de socorro das vilas, solicitando que a junta tomasse providências em relação a esses ataques, como atestam correspondências das vilas de Benevente e Guaraparim. Outra ameaça percebida pelas autoridades locais era o grande contingente escravo.

É oportuno aqui explicar que, a terra capixaba fora palco de motins e desatinos, mas que nem por isso se pode deixar de destacar as características de ambiente político pacífico, embora essa placidez aparente fosse entrecortada por saltos e rupturas.

Mesmo assim, Vianna (2011) destaca que, alguns pilares da sociedade capixaba ordeira podem ser creditados à inexistência de grupos políticos divergentes anteriores à independência, a condução política feita pela elite coesa, e sobretudo, a ausência da imprensa como difusor de opiniões e litígios. Neste caso específico, é possível asseverar que, se é verdade que a elite se mostrava eficaz em manejar os conflitos é correto afirmar também, repisamos, que a sociabilidade capixaba eclodia em desinteligências:

[...] já em 1820 Sousa Botelho teve de enfrentar um motim da tropa de linha aquartelada na capital. Questões de nacionalidade deram origem ao acidente, que teve o concurso do povo. Ao ser divulgado em Vitória o decreto de 24/02/1821 [revolução do Porto] novas manifestações de rebeldia agitaram o burgo (OLIVEIRA, 2008, p.23).

Reforçamos também que, embora o quadro fosse de agitação, diz o autor que o governo local tinha potência para punir com rigor as contendias, oferecendo castigos e penalidades a quem se insurgisse contra o Estado. Essa frenagem do conflito era exercitada por atos precisões, ações severas de precisa eficácia, imediatamente comunicadas ao Rio de Janeiro, na qualidade de Corte Imperial. Exemplo disso, foi o caso da revolta escrava em São Mateus, já citada neste trabalho, pela qual o Estado foi eficaz em mostrar a sociedade seu rigor de punição, publicizando em ruas, os amotinados decapitados.

Nesses termos e sem dúvida, se vê que o Estado se preocupava com a manutenção do *status quo* estabelecido nas hierarquias sociais, para tanto, mobilizava-se para estancar quaisquer tipos de conflitos, visando a moralidade e sossego público. Mas essa mobilização era diferenciada, podendo se revestir tanto de correspondências

amigáveis, aos mais bem posicionados, quanto violência e coerção física aos ocupantes das classes economicamente menos favorecidas. Sobre o tema Goularte (2014, p.5) ensina que,

[...] No caso dos mais poderosos, estes recebiam uma correspondência direta, sendo exaltados por suas qualidades (honra, patriotismo, zelo pelo bem público) e tratados como iguais (Vossa Senhoria), como fica patente no caso do senhor de engenho. À gente pobre, por sua vez, a ordem para que trabalhasse, passava por autoridades locais, usando-se termos [coercitivos] tais como "fazer com que", "que faça", "faça com que".

Nesse sentido, o Estado promovia uma lateralização quase identificada com os hiperssuficientes, aqueles proprietários que acumulavam fortunas e cargos na administração, diz Goularte (2014). Em relação aos menos afortunados, esse mesmo Estado obscurecia essa lateralidade e em seu espaço traçava uma linha abissal separando-se deles, exercendo essa assimetria por compelir “[...] a ser mão de obra na tarefa de ordenação no território que se construía. Essa gente pobre, portanto, era incluída nos povos desta província pela via do trabalho” (GOULARTE, 2014, p.7). Acreditamos que, tal forma de manejar a sociedade, polarizando-a, também era uma estratégia de pacificação e manutenção de *status quo*.

Do que se viu, é possível destacar, portanto, a aderência da política local, à Corte, a fidelidade à monarquia, exercitada principalmente, pelas vias da pacificação imediata de litígios na província capixaba.

Para exemplificar tal tutela da Província, Oliveira (2008) lembra que, em 1821 quando o governador, clero, nobreza, povo e tropa se reuniram para acatar ordens de Lisboa, e prestaram na igreja matriz solene juramento de guardar e cumprir a Constituição portuguesa, houve manifestação contrária exercida pelos militares, naquela ocasião, denominados de “Tropa de Linha” (OLIVEIRA, 2008, p.34).

Examinemos então, a teoria de Terezinha Bichara (1984) asseverando que a insatisfação da Tropa de Linha se explica por que, seus membros eram àquela época, quase todos apoiadores da causa mais nacional brasileira. A autora destaca que o cumprimento da Constituição portuguesa representou para a Tropa uma insatisfação, de modo que, o pequeno grupo reunido nas ruas pedia que se instalasse o Governo Provisório. Então,

[...] amotinou-se o Corpo de Tropa da Linha exigindo [que] fosse substituído seu comandante efetivo – o sargento mor Francisco Bernardo de Assis e Castro – por José Marcelino de Vasconcelos, sargento-mor de artilharia. Alguns civis juntaram-se à soldadesca e entregaram-se a desatinos, atacando estabelecimentos comerciais e disparando suas armas pela vila.

Face ao conflito e à ruptura de ordem nas terras capixabas, o autor explica que,

[...] à insubordinação da tropa houve adesão de elementos civis contra a oficialidade portuguesa, o governo não teve forças para dominar os insubordinados e curvou-se à exigência entregando o comando daquela tropa para José Marcelino Vasconcelos (OLIVEIRA, 2008, p.297).

Como se pode observar, a estratégia de José Marcelino de Vasconcelos foi ação em benefício próprio, pois era ele o comandante da artilharia à época. E embora atendendo a reivindicação para amenizar a intranquilidade, posteriormente o Governador comunicou à Corte o incidente, reverberando “[...] o procedimento incorreto do oficial, [reconhecendo nele] o insuflador disfarçado” (FREIRE, 1945, p.264). Para Maria Stella Novaes esse incidente representa bem a estratégia dos governantes, que aderentes à Coroa eram velozes em protegê-la, eficazes em gerar na Província capixaba, a paz social.

Outro episódio que merece um olhar atento, foi a dissensão iniciada pelo Coronel Julião Fernandes Leão, fato histórico conhecido como “julianada¹³⁹” (grifos nossos), que será tratado nas próximas páginas dessa pesquisa. Com esses dois exemplos de turbção social, se pode depreender, desta forma, dois elementos: primeiro, o sentimento anti-absolutista que já começava a dar lampejos, segundo, a consciência anti-portuguêsa na província capixaba, sendo que, os dois motes foram acrescidos pela insatisfação econômica. Malgrado esses fulgores de insatisfação, o que se percebe de imediato e com relativa eficácia, é a força coesa dos governantes em combater esses sentimentos, até meados de 1870.

Portanto, na Província do Espírito Santo, a conjuntura era de bulha, de maneira que “[...] as agitações políticas empolgavam a todos os espíritos” diz Oliveira (2008, p.299), e ressalta que, essa dimensão envolvendo o conjunto de cidadãos, se devia principalmente por que a circunstância econômica de privação alcançava quase toda a sociedade, incluindo os cofres públicos.

Relata o autor, como exemplo dessa situação difícil que, as rendas caíram de forma tão vertiginosa que se tornaram insuficientes para honrar as despesas com o funcionalismo público, evento que forçou o governador a solicitar dispensa de alguns serventuários. Diante da situação, eis que, pairava uma ameaça maior, a possibilidade da

¹³⁹ Segundo Novaes (196-?) Julião Fernandes Leão era guarda costas de Duarte Carneiro, que foi ao Rio de Janeiro e lá obteve a promoção de Julião a Coronel no Espírito Santo. Aqui chegando em 18 de abril de 1821, foi nomeado para o cargo de Inspetor do Corpo de Pedestres, e então passou a exigir da Junta Provisório, promoções para seus comandados e tramou o movimento que o povo chamaria de *julianada*.

“[...] arrecadação dos impostos do distrito de Campos ser recolhida diretamente pela Tesouraria-mor do Real Erário, fato que viria privar a Capitania [o Espírito Santo] de seu maior contribuinte” (OLIVEIRA, 2008, p.299).

Como se pode depreender, uma gama de vicissitudes sociais, econômicas e políticas assolava o Espírito Santo, sendo esse panorama retratado nos pasquins e manuscritos colados nas paredes de Vitória, diz Rodrigues (1980). O Governador Botelho era alvo de escárnio público por se achar no fulcro da crise, sendo utilizadas muitas estratégias pela sociedade, para veicular sua insatisfação contra o político.

[...] como não existia ao tempo, prelos na terra, em lugar do jornal impresso, lia-se o pasquim manuscrito [contendo severas críticas ao governador capixaba]. Repetidamente em sua correspondência para os ministros de D. Pedro, o governador se queixava da linguagem e das ameaças à sua pessoa, veiculadas naqueles papeluchos¹⁴⁰ (OLIVEIRA, 2008, p.299).

No dia 02 de março de 1822 em consonância com o decreto de 29 de setembro de 1821, foi eleita a Junta do Governo Provisório, para assumir a direção da Província do Espírito Santo no que tocasse à administração civil e política, uma vez que ao Imperador era reservado o direito de nomeação do comandante militar.

Diante dessa nomeação outra insatisfação foi gerada pelo grupo denominado os corcundas¹⁴¹ à frente da rebelião, já que, a categoria apoiava a causa portuguesa do Porto, opondo-se à independência do Brasil. Portanto, ao obter suporte das altas patentes, o descontentamento não tardou a instabilizar a Província capixaba. Sendo assim, alguns grupos se organizaram insatisfeitos, contribuindo para a instabilidade política, prestes a eclodir situações mais graves. No entanto, e como sempre com a ajuda de políticos locais, ciente da situação, “[...] D. Pedro mandou abrir devassa, da qual resultaram inúmeras prisões” (OLIVEIRA, 2008, p. 300).

No entanto se instalara uma relação conflituosa entre o Comandante das Armas e o Juiz-de-Fora-Corregedor uma vez que a nomeação do Comandante das Armas independia das Juntas Governativas, pois era feita pelo Imperador. Para melhor entendimento do tema, ressaltamos que esta estratégia removia grande parcela de poder da Junta Governamental. Portanto, Bittencourt (2006, p.151) aduz que, “[...] a decisão

¹⁴⁰ Não havia imprensa em Vitória no período da independência. A primeira tipografia foi instalada em 1840.

¹⁴¹ Os corcundas, no entendimento de Karulliny Siqueira Viana (2011) era uma denominação de um grupo de pessoas com ideais políticos. Para a autora o coveito de corcunda é identificado com despotismo, sendo o grupo, defensor do Antigo Regime Absolutista.

fora uma escolha da Corte portuguesa no Brasil, para contornar a autonomia administrativa trazida pelo sistema constitucional da Revolução do Porto”.

Todavia ao ser aplicada, a estratégia da Corte originou cisões entre o Comandante das Armas e o Juiz-de-Fora-Corregedor, conflagrando, dessa forma, outra demanda. Somando-se a isso, ainda se assistiu na província capixaba novas desinteligências entre o comandante das armas e o ouvidor interino da Comarca, fato que promoveu sérios antagonismos no *lócus* capixaba.

Considerando as observações elencadas anteriormente, é possível destacar que, embora a Província seja dada por alguns autores como um espaço pacífico, mas não estava ela privada de hostilidade, tanto que seis meses antes da independência, outro movimento ganhara corpo. Desta vez, o embate foi provocado por uma questão entre o ouvidor e o comandante das armas, fato que levou este comandante a pretender depor a Junta, no episódio conhecido como *Julianada* poucos dias antes da independência.

Eis que, reiteramos, o Espírito Santo se viu diante de uma situação de insatisfação política, que levou às ruas alguns soldados da guarnição, sendo que, o grupo se dirigiu ao Palácio para protestar contra a Junta do Governo Provisório. Porém, como era de se esperar, no clamor da reivindicação, curiosamente os soldados da tropa de Julião Fernandes Leão, desacatarem seu comandante de motim descumprindo suas ordens, mudaram de ideia e apoiaram a Junta. Vejamos, pois:

[...] ao chegar ao Palácio a turba começa a protestar aos gritos de: abaixo a junta! morra a junta! Lida, porém, a proclamação do Príncipe Regente mandando que se obedecesse ao Governo Provisório, a tropa se recusou a cumprir as ordens de seu comandante [Julião] solidarizando-se com a Junta. O povo fez o mesmo (OLIVEIRA, 2008, p. 301).

Novaes (196-?, p. 137) descreve a cena da *julianada* como um evento risível, pois diante do Palácio e de Luis Bartolomeu, os soldados de Julião “[...] erguem vivas à santa causa do Brasil”, e assim capitulando, “[...] Julião queda-se irresoluto...era o fim da *julianada*”, diz a autora. Deposto e preso, o Coronel Julião Fernandes Leão foi mandado para o corte, para cumprir pena.

Dito isto, é possível depreender que, o Espírito Santo embora não tenha sido palco de sangrentas lutas, demonstrava lampejos de insatisfação; ocorre que, malgrado essas desinteligências, elas eram contornadas pela elite coesa, tanto que a ideia do aceite à monarquia ia ganhando corpo. Essa aderência à Coroa eliminava assim, desde logo dois antagonismos políticos de D. Pedro: o temor da volta do pacto colonial, e os

anseios de alguns brasileiros que viam na república uma possibilidade da mudança de regime político.

Essa expulsão quase imediata dos vulnerabilidades e adversidades contrárias à Coroa, era exercitada pelas práticas mais diferenciadas, às vezes através de coerção, outras pela sedução, e principalmente pela disponibilização da máquina pública como concessão de favores e mercês. Sobre o tema Rodrigues (2008) destaca que, naquela época uma das estratégias de outorga de patrocínio e amparo político foi a oferta generosa de cargos públicos aos apoiadores da monarquia brasileira, em quase todas as províncias.

Como exemplo desse artifício - o esforço para se manter no poder - se consubstanciava um pacto com a “boa sociedade”, tanto que a 22 de julho de 1822 a Junta do Governo Provisório comunicou à Secretaria dos Negócios do Reino o ofício de José Bonifácio de Andrade e Silva¹⁴² versando sobre a importância de vistoriar, saber e informar “[...] a pretensão dos cidadãos sinceramente adeptos à causa da separação do reino” (BICHARA, 1984, p.136). Assim o Governador achou por bem

[...] oficializar [exigir] à junta Provisória para que fossem conhecidos escrupulosamente as pessoas cujas ideias políticas fossem a favor da causa do Brasil [monarquia]. [...] essas pessoas se tornarão mais dignas de qualquer cargo público (RODRIGUES, 1980, p. 21).

Assim, a causa da independência foi ganhando apoio¹⁴³ da elite no Espírito Santo. Entretanto a adesão à Independência não foi unânime em todos os locais da Província. Contrariamente, outro grupo na Província da Bahia, entrincheirado e resistente, estava sob o domínio de Madeira de Melo. Esse grupo mantinha sob controle a Vila de São Mateus no norte da Província capixaba – cidade que outrora fora flagelada por intensas crises econômicas – que acabou por ser, de certa forma, desconsiderada durante algum tempo pelo governo capixaba, fato que ocasionou aproximação com a província baiana, motivada por laços econômicos e intensas relações comerciais.

Registre-se que, fazendo um recuo intencional ao período anterior, já em 1764 ocorrera a instalação de São Mateus como Vila, devido uma estratégia política da

¹⁴² José Bonifácio de Andrade e Silva é conhecido na história do Brasil como patriarca da Independência, tendo organizado ações contra os focos de resistência. Todavia, durante os debates da Constituinte de 1823, rompeu com o Imperador, tendo sido exilado na França por seis anos. De volta ao Brasil e reconciliado com o Imperador, assumiu a tutoria de seu filho menor quando Pedro I abdicou em 1831.

¹⁴³ Terezinha Bichara destaca que no folclore popular capixaba o povo exaltou a independência: “[...] sabiá cantou na mata, eu cantei no meu terreiro, viva o nosso imperador, viva D. Pedro I. Saracura, sabiá. Tico-tico, beija-flor, todos cantam, todos gritam: viva o nosso Imperador” (1984, p.144).

Província da Bahia. Eis que “[...] o ouvidor da Capitania de Porto Seguro, arbitrariamente estendeu sua jurisdição até o Rio Doce” (RODRIGUES, 1980, p.24), absorvendo o território de São Mateus. Essa influência sempre presente na Capitania da Bahia, somada às demandas comerciais, fizeram com que a Vila de São Mateus apoiasse a causa de Madeira de Melo, resistindo ao ato de D. Pedro e à Independência.

Jurada a Independência, como era de se esperar, a Vila de São Mateus opôs antagonismos, fazendo com que, o governo capixaba enviasse um guarnição militar para o local. Sobre o conflito Bittencourt (2006, p.152) destaca ter sido de extrema crueza a resposta do Estado pois “[...] punida com brutalidade e violência [a revolta deixou como troféu] em diferentes pontos da Vila, quatro cabeças de escravos para servir de exemplo àqueles que tentassem abalar a estrutura”.

Sendo assim, diz o autor, a causa da Independência foi vitoriosa e a monarquia conseguiu expurgar a inaceitação da Vila de São Mateus que recebeu com vivas a “boa nova”. Então, foi com grande entusiasmo a aceitação de D. Pedro pelos capixabas, de maneira que, a independência foi aceita quase que imediata,

[...] além dos júbilos trazidos pelas vitórias que a causa brasileira vinha conquistando dia a dia no próprio território provincial, aos capixabas não faltaram oportunidades para comemorar idênticos triunfos obtidos no Rio de Janeiro pela ideia que a todos empolgava [a independência].

E destaca ainda que,

[...] os capitanienses exultaram com as notícias acerca da aceitação – pelo Príncipe D. Pedro – do título de Defensor Perpétuo do Brasil, que lhe foi oferecido a treze de maio de 1822. As Câmaras das Vilas correram a manifestar seus aplausos pela proclamação (OLIVEIRA, 2008, p.78).

Do incidente acima, se pode tirar como saldo que, em 23 de janeiro de 1823, foi aclamado o novo soberano do Brasil, na Vila de São Mateus e naquele mesmo ano a localidade deixou de pertencer à Bahia, tendo sido novamente incorporada ao Espírito Santo. Destaque-se que já em 1823, na Villa de São Mateus, de imediato, pairava um lampejo do que seria, mais tarde, uma fagulha de sentimento republicano.

Esse aspecto jungido às dificuldades econômicas pelos quais vivenciava a vila foi um dos pilares que, posteriormente, serviu de resistência à monarquia, daí a preocupação da Coroa com o embrião do que seria em 1889, o novo Regime Político. Para combater esse possível recrudescimento, algumas ações foram tomadas, dentre as quais a coerção de José Bonifácio de Andrada e Silva,

[...] que via no republicanismo um inimigo natural, imediatamente] decretou a instauração de devassas para apurar [e punir com excessivo rigor] no Espírito Santo a existência de sectários do pestífero partido republicano (RODRIGUES, 1980, p.27).

Todos esses incidentes retirados das fontes secundárias ou bibliográficas da história capixaba, servem para ilustrar que a província não era um lugar de absoluta placidez. Isso é tão verdadeiro que, logo após a independência do Brasil, as Juntas Provisórias de Governo estabelecidas nas Províncias do Império do Brasil em 1821 foram suprimidas. Portanto, no Espírito Santo houve uma “[...] especificidade do processo de Independência no Espírito Santo, pois não se tratou de apenas uma ausência de conflitos; ao contrário, vislumbraram-se pequenos ensejos de resistência, mas que foram rapidamente reprimidos em prol de um projeto político conduzido pela elite que estava em formação naquele período” (VIANNA, 2011, p.35).

Para o Espírito Santo, portanto, foi nomeado em 1823 por carta imperial o Presidente Inácio de Accioli Vasconcelos, que era ouvidor da Câmara. Em 1824 iniciava-se a renovação política da província, com o juramento da Constituição de 1824, que segundo Novaes [196-?] foi um evento notável, “[...] uma solenidade celebrada na matriz Nossa Senhora da Vitória, com o povo aclamando o novo governo”.

Todavia o cenário dos primeiros anos do século XIX demonstrou instabilidades na aparente placidez do Espírito Santo. Vasconcelos (1858, p.77), destaca as sociabilidades da época, ilustrando “[...] com vergonha e dor assassinatos em pleno dia [a morte do capitão-mor Francisco Xavier Pinto Saraiva em 1833], a morte de famílias inteiras no Guarapary em 1835, a coação em que eram postas as auctoridades para não cumprir leis e regimentos”. Junte-se a esse quadro de instabilidade, as insatisfações da população escrava que,

[...] era intensa já na Província [por volta de 1821] a formação de quilombos de par com insurreição de escravos. Em 1827 mais de noventa escravos aquilombados em São Mateus começaram a invadir a vila, reunir-se aos das fazendas. Por isso a Câmara Municipal dirigiu-se ao presidente da Província que imediatamente mandou para ali um capitão de tropa de linha e vinte praças, com ordem de prender e castigar os insurgentes (NOVAES, 196-?).

Já em 1822 ocorreu uma rusga de escravos pela conquista de liberdade, era o prenúncio de outro litígio que anos mais tarde seria o mais destacado conflito de escravos na Província: a Revolta do Queimado. Convém destacar a insurreição como exemplo de movimento pela luta de liberdade na Província do Espírito Santo, a questão do Queimado foi relatada por Schayder (2002, p.75) “[...] como o mais bem

documentado levante escravo da província capixaba”. Ocorrida em 1849, o levante reuniu escravos quilombolas que se insurgiram contra o regime exigindo assim liberdade e tratamento adequado como brasileiros, fato que leva Oliveira (2002) a reconhecer a importância do incidente e a imediata ação do Estado a combatê-lo, tanto que o incidente teve pequena duração. Porém não se pode deixar de reconhecer que

[...] queimado é um episódio de luta que os negros iniciaram no dia em que [tomaram consciência e] se viram cativos. Seu objetivo era a liberdade [...]. Durou apenas dois dias a revolta, seguiu-se-lhe caça selvagem [de escravos fugitivos] levada a efeito por impiedosos batedores de mato (OLIVEIRA, 2002, p.351).

A questão da escravatura registrada em Itapemirim em 1831 também foi ousada mas combatida de forma consistente, uma vez que os líderes pretendiam cometer assassinatos contra aqueles que denominavam “brancos” (grifos nossos). Contido a tempo, o movimento foi qualificado como “[...] um horroroso plano” (SCHAYDER, 2002, p. 75) tendo sido seus representantes capturados e severamente penalizados. É bom destacar também a resposta eficaz do Estado, pois a polícia local criou grupos armados denominadas “milícias” (grifos nossos) uma guarda especializada em conter a sedição dos escravos.

Dito isto, é importante lembrar que o Espírito Santo nas primeiras décadas do século XIX se apresentava como uma sociedade agrária com uma elite treinada para debelar conflitos, uma Província cuja capital,

[...] é Vitória, que contem 12.704 almas, 35 loges de fazenda secas, 45 de molhados e tavernas. A cidade contém as povoações da Serra ao N. [norte], e de Vianna a O. [oeste] duas legoas: aquela tem 3.013 almas. Não tem loge algũa de fazendas secas nem molhadas [...] esta contem 585 almas nem hũa loge de fazendas secas, ou molhadas. Possui também as vilas de Benevente, Guaraparim, Nova Almeida, S. Pedro de Alcantara, São Mateus e Vila do Espírito Santo (ACCIOLI, 1828, p. k)

Pelo mapa de recenseamento o Espírito Santo em 1828 contava com “35.353 almas” (Accioli, 1828, p.k) a população era constituída pelos descendentes das classes colonizadoras e daquelas que se formaram no século XVIII (contingentes militares e respectivos desdobramentos em termos de aparato militar) para defesa do território da rica capitania das Gerais. Somadas a essa fatia populacional ao longo do século XIX foram se formando outras cidades e frações de classes, principalmente com a economia cafeeira do final do oitocentos. Em geral, diz a autora supracitada que, essa

configuração reproduzia a estrutura social vigente do Brasil de então, a fazenda movida pelo trabalho escravo.

Portanto, há de se ressaltar que essas classes consolidaram a sede político-administrativa da Província capixaba, unindo-se o agrário, o rural com o estamento burocrático que eram as elites políticas e militares fixadas em Vitória, estas últimas eram aquelas que se encarregavam das atividades do governo e da manutenção da ordem constituída.

Portanto, Vianna (2013, p.47), com propriedade destaca que “[...] as agitações percebidas por todo o império em meados de 1820, principalmente nos momentos que antecederam a Independência ou após este período, também foram sentidas no Espírito Santo, mesmo que de forma amena”. Isto por que, dada a proximidade com a Corte, os momentos de efervescência política que lá se desenvolviam, tinham reflexos na Província capixaba, que em nossa ótica não foi alijada do processo político, como está posto na historiografia mais clássica e mais focada no discurso oficial, ou pelo viés do Estado.

Na verdade, entendemos que a participação da Província capixaba nas lutas pela Independência não se mostra menos importante que as demais, pois também aqui, ocorreram rebeliões e motins da armada, de concorrentes políticos, ou de escravos. Ocorre que, diante da sociedade em ebulição, o Estado eficazmente respondia aos conflitos, com rapidez, violência e certeza, criando inclusive pelas vias laterais outras formas adicionadas à força, para minar os conflitos. Acreditamos que a educação tenha sido uma dessas estratégias para mitigar ânimos e construir uma sociedade pacífica, ordeira, que quase evitou manifestações políticas e sedições.

Foi nesse cenário que se imaginou a educação como elemento gerador de moral, um dos pilares para fortalecer a coesão e para atender tantos os anseios de um Estado nascente, como preconizar instrução do povo, funcionando como um freio de arrumação e ordem, no solo capixaba na primeira metade do século XIX.

Além disso, a política necessitava de outras renovações - fato que foi alcançado pela descentralização política ocorrida em 1834 com a criação da Assembleia Legislativa Provincial - cedendo maior participação política às Províncias, quando as delegou autoridade para legislar sobre vários temas.

Dentre esses temas, podemos citar a competência da Província para legislar sobre a educação “menor” (primária e secundária) exatamente focalizando a população que não sendo escrava, deveria atuar como partícipe ao lado da causa política imperial.

Como se vê política e educação andaram juntas no século XIX capixaba, pois à Assembleia Legislativa Provincial foi dada a tarefa de organizar a vida política e as sociabilidades, dentre elas, a educação. É o que veremos no próximo tópico.

3.1.2 A criação da Assembleia Provincial e os partidos políticos no Espírito Santo

A imagem do Espírito Santo pacato e com baixa densidade política, pode ser desmistificada quando visitamos a literatura capixaba que trata do período imperial. Assim,

[...] os vendavais políticos que agitavam o país de norte a sul refletiam sua virulência na vida pacata da província capixaba. [...] Ocorria aqui o fenômeno assaz corriqueiro dos países em ebulição política: as mais simples atitudes sociais se manifestavam exaltadamente, assumindo muitas vezes, cambiantes [características] extralegais (OLIVEIRA, 2008, p.342).

Ocorre que apesar do desconforto com alguns dissabores e instisfações, a Província do Espírito Santo se alinhara de tal forma ao projeto político imperial, que a terra capixaba se transformara no “[...] recanto pacífico” (ACCIOLY, 1828). Mas, o que se viu no Relatório de Accioly, talvez fosse uma aspiração escrita e fidelidade cuidadosa, para não incomodar a Coroa.

Vianna (2011) aponta que a Província era alinhada à Corte de tal modo que reservava à aquela, quase uma relação de subordinação, como tal resulta desse arrimo uma província condutora da ordem com “fiéis vassalos do ínclito monarca” (2011, p. 19). Na verdade, a autora destaca que, sem dúvida, um dos elementos construtores da relativa e aspirada placidez, tão demonstrada nos Relatórios dos Presidentes capixabas, era a forma de administração da província, ou seja, a destreza ágil dos grupos versados em política, de manejar os conflitos e rapidamente apaziguar hostilidades ao regime, pois

[...] a condução política por parte de uma elite homogênea em caráter social e ideológico, e conhecedora das demandas locais [talvez] tenha sido um dos fatores que levaram a província do Espírito Santo a construir o tão propagado “espírito ordeiro e pacífico” de seus cidadãos, como atestavam os governadores e depois os presidentes de província (VIANNA, 2011, p.52).

Desde a Independência do Brasil os partidos que deram sustentação ao governo imperial quase não modificaram suas idiossincrasias, se dividindo entre brasileiros que desejavam independência e portugueses que defendiam a estrutura até então vigente, da

união do Brasil com Portugal. No Espírito Santo em linhas gerais o quadro partidário acompanhou esse arcabouço político.

Após a independência o Espírito Santo começava a delimitar agremiações políticas que iriam se consubstanciar mais tarde, nos partidos políticos. Como bem destaca José Murilo de Carvalho (2007) é prematuro denominar essas agremiações de partidos políticos, todavia eles foram nascedouros de cisões que deram origem aos troncos e ramificações políticas na Província. Vianna (2013), ressalta que a cisão política capixaba nasceu de eventos cotidianos, muitas vezes com mesclas religiosas que se intensificavam descambando no ideário político.

As irmandades oitocentistas “do Rosário” e de “São Francisco” são por conseguinte o que se pode denominar de grupos religiosos que se nutriram mais tarde de caracteres litigantes, e consubstanciam a política local. É possível, pois, entender o surgimento dessas duas correntes antagônicas e ressaltar que,

[...] a rivalidade entre os dois grupos nasceu do episódio ocorrido em 1832, no qual a imagem de São Benedito alocada no Convento de São Francisco aos cuidados de Frei Santa Úrsula, que servia às procissões do Convento de São Francisco, fora então proibida pelo Frei de sair do Convento em um dia de chuva no referido cortejo feito pelos irmãos da Irmandade do Rosário (VIANNA, 2011, p.5).

No ano seguinte, continua a autora, a irmandade do Rosário insatisfeita com a decisão, furtou a imagem de São Benedito e a transferiu até a Igreja do Rosário elegendo-se um guarda de honra para vigília e proteção da imagem. Daí o embrião dos grupos, um amálgama de religiosidade e política que se intensificou progredindo para a cisão, eis que

[...] em meio às discussões sabe-se que os irmãos do Rosário apelidaram de “Rusguentos” e “Caramurus” os irmãos do Convento, fazendo menção ao “Partido” existente na Corte. Posteriormente os participantes adeptos ao Convento de São Francisco rebateram as acusações, já que entenderam que o motivo do nome caramuru estivesse ligado às características do peixe deste mesmo nome, chamaram então seus inimigos e opositores de ‘peroás’, um peixe desvalorizado para os capixabas [à época] (VIANNA, 2011, p.5).

Nascia assim os grupos políticos Caramurus e Peroás, envolvidos com política e religiosidade, que por sua vez vão cingir a população. Como exemplo dessa circunvolução de sociabilidades, as mulheres começavam a manifestar preferências, conta Novaes (196-?) que o grupo dos Peroás adotava a cor azul, já os Caramurus adotavam a cor verde. Diante disso, as mulheres da província participavam da opção política demonstrando entre os grupos, uma atitude bizarra simbólica. Eis que as

mulheres simpatizantes do grupo Caramurus “[...] para humilhar as peroás usavam chinelos ou sandálias azuis [a cor do partido caramuru]. A resposta surgiu imediata, as [mulheres] peroás calçaram-se de [chinelos ou sandálias] verdes...Assim [cada] uma [delas] pisava no Partido da outra” (NOVAES, 196-?, p.177).

Os grupos “Caramurus” de tendência mais conservadora, e os “Peroás” de roupagem mais liberal, seriam agremiações que com a criação da Assembléia Provincial de 1834 ganham musculatura e vão delineando a esfera política da província capixaba. Em 1834, explica Bichara (1984, p.42) “[...] a Província do Espírito Santo realizou a primeira eleição provincial. Sobre o tema, Vianna (2009) explica que o compósito político-religioso se mantém presente, pois

[...] As eleições se realizavam dentro das igrejas e quase sempre se tinha uma cerimônia religiosa realizada antes do ato. Contudo, embora tal recinto remetesse a um clima de calma e serenidade, as eleições durante o Império não foram momentos de tranquilidade, tão pouco a colocação das igrejas como locais de votação tornava os ânimos de *liberais* e *conservadores* menos agitados (VIANNA, 2009, p.7).

Além do espaço clerical ser usado para as eleições, alguns dos concorrentes também eram membros da vida religiosa, assim o início das atividades da Assembleia Legislativa ocorreu no dia 30 de janeiro de 1834 tendo sido eleito como Presidente o Reverendo João Clímaco de Alvarenga Rangel. E ainda, o Reverendo Ignácio Felis de Alvarenga Sales, além do Reverendo Vigário da Vara, Francisco Ribeiro Pinto. Sobre este último, entendemos haver um fato pitoresco de incongruência entre os cargos político e religiosos na instalação da Assembleia. Vejamos: “[...] foi discutida a incompatibilidade do Senhor Reverendo Vigário da Vara, Francisco Ribeiro Pinto, para cantar a Missa Votiva do Espírito Santo na manhã seguinte, pois como deputado [eleito], teria que receber e prestar ao mesmo tempo o juramento de estilo” (BICHARA, 1984, p.43).

Assim, a função política se fundia com a atividade religiosa de forma que esta última, presente na Constituição do Império dava maior vigor à fusão, tonificando as idiossincrasias conservadoras que davam sustentação ao regime monárquico na Província do Espírito Santo.

Para exemplificar essa fusão político-religiosa podemos tomar como exemplo o juramento prestado pelos deputados provinciais empossados em 1835 destacando que o compromisso firmado era quase um missal, obedecendo a um rito sacro cerimonioso: “[...] sob o canto *Veni Sancte Spiritus*, o presidente da Assembleia repetia em voz alta as

palavras da fórmula (BICHARA, 1984, p.43)”, um receituário repetido à exaustão, que plasmava nas consciências dos cidadãos, a triangulação entre Estado, religião católica, e exercício da política local. Este récipe, tinha como recital, quase uma mnemônica:

[...] juro aos santos evangelhos manter a Religião Católica, Apostólica Romana, e promover fielmente quanto a mim couber o bem geral da Província do Espírito Santo, dentro dos limites marcados na Constituição do Império e lei de sua reforma: assim Deus me ajude (BICHARA, 1984, p.44)

Então, é possível observar que além da religiosidade impressa na Constituição, o Estado a vivificava por meio da ação política exercitada nas instituições, e essa tonificação por sua vez, nutria o viés conservador. Ressaltamos que, foi a década de 1830 o nascedouro formal dos partidos políticos liberal e conservador que se revezavam no poder da Província capixaba até a proclamação da República.

Portanto, o partido conservador surgiu em 1830 liderado por Dionísio Alvaro Rosendo tendo como principais representantes os agrofundiários remanescentes da colonização portuguesa e os ocupantes de cargo burocráticos e militares do Estado, logo, defendiam a monarquia e as instituições que a mantinham, pautando-se por uma linha de atuação baseada nos princípios do liberalismo clássico.

É bom observar além disso, que tal qual na Corte, no Espírito Santo o partido conservador ganhava espaço tanto durante o período regencial, quanto nos anos pós 1840 que culminara com o segundo reinado. Terezinha Bichara (1984) ao relatar a história do Poder Legislativo no Espírito Santo deixa claro o bom relacionamento da Assembleia Legislativa com a Corte Imperial, o que significa dizer uma estreita relação entre a elite política local, conservadora, e a Coroa.

Em várias passagens, a autora destaca essa aproximação, explicando que “[...] os poderes provinciais congratulavam-se com a família real [...] a Assembleia fazia-se representar nas ocasiões festivas [ocorridas na Corte] indo em comissão beijar a augusta mão de sua Majestade, o imperador” (BICHARA, 1984, p.115).

Desse alinhamento com a corte derivavam ações políticas de apoio, tais como a dissolução da Câmara em 1844 e a pacificação das Província de Minas e São Paulo em 1845. Como se vê o partido conservador teve expressivo domínio na política provincial, fato evidenciado pela visita imperial de Sua Majestade ao Espírito Santo em 1860, relatada por Levy Rocha (2008) que descreve a recepção do Imperador como um evento que causou euforia na Província. Tanto o povo capixaba quanto a elite política iniciaram

atividades preparatórias para receber o chefe de Estado, com pompas dignas de quem tem amplo apoio político e coesão. O autor relata que

[...] todos os materiais passaram pela vistoria dos chefes, a começar do chapéu dos pajens, com ou sem galão e aba de ouro, as barretas dos oficiais e guardas, as espadas de metal fino, lilás, ou de copos dourado, as capas e mantas bordadas e agaloadas, os claques de seda fina, as luvas de camurça, [...] estamos em um *fervet opus*. Conserta-se, caia-se, pinta. Prepara-se um baile na Casa da Assembleia Provincial (ROCHA, 2008, p.53).

Essa visita do Imperador não se deu por acaso. Ocorre que a partir de 1860 nova dinâmica na política capixaba toma corpo, e neste período diz Vianna (2011, p. 53) “[...] se pode perceber a intensificação da elite política preocupada com medidas pacificadoras e com tranquilidade política do Império”. Isto por que, o partido liberal que também fora fundado em 1830, pelo Padre Ignácio Rodrigues Bermudes tomava assento no cenário político, causando certa turbulência.

Isto por que, o partido Liberal tinha dentre seus representantes a classe mercantil da Região Central capixaba, e também alguns proprietários agrofundiários. Mas o que os diferenciava dos conservadores era a luta pela inclusão de instituições republicanas no aparelhamento do Estado. E embora o clube Republicano só tenha sido fundado em 1887, já nas primeiras décadas do oitocentos a ideia estava presente, mas era combatida com vigor.

Nas eleições de 1868 o Partido Liberal se faz presente inclusive com representatividade na Assembleia Legislativa o que fazia da Província um *lócus* de conflitos. Daí ser possível afirmar que, a placidez decantada pelos relatórios provinciais, conforme veremos nos próximos capítulos, deste trabalho, era na verdade a destreza da elite para mitigar e extirpar os conflitos, tão presentes na Província do Espírito Santo. Alguns episódios que ilustram bem essa turbulência foram,

[...] as eleições [na Assembleia Legislativa Provincial de 7 de setembro de 1868]. Nesta época a província encontra-se politicamente conturbada, pois em julho deste mesmo ano, o Gabinete Progressista liderado por Zacarias de Góes foi retirado do poder, e em seu lugar o Imperador nomeia um gabinete conservador [liderado pelo Presidente Luís Antônio Fernandes Pinheiro] (VIANNA, 2009, p.7).

Daí que, os fatos atestam a percepção de Vianna (2011, p. 54) sobre a “[...] existência de uma elite política coesa, nativa e vigilante durante o período da construção da ordem, preocupada com sua contribuição ao projeto de unidade nacional, como também na pacificação da província capixaba”. Assim, se a ordem fora de fato

construída no Império brasileiro há que se destacar a atuação dos capixabas atuantes na primeira metade do século como fortes condutores desta, reforça a autora supracitada.

Vianna (2009) nos ensina que a turbulência política no Espírito Santo além de outros elementos era devido à ascensão do poder de determinado grupo que, ao tomar posse alterava a estrutura de cargos públicos, exonerando seus ocupantes e nomeando outros, isso causava sentimentos aflitivos na Província, gerando expectativas tanto em quem desejava se inserir na vida pública, quanto em quem dela poderia ser ejetado. A volta dos conservadores pelas mãos do Presidente Luis Antonio Fernandes Pinheiro reafirmava o compromisso político de centralização e apoio à monarquia, provocando reações conflituosas na província.

Assim diz Vianna (2009, p. 8) que “[...] o clima político que envolvia todo o país com o retorno dos conservadores ao poder, fez com que os liberais capixabas vislumbrassem a guerrilha de Itapemirim, que outrora havia sido criada por um deputado liberal, S. Pires de Amorim para a captura de escravos”.

Portanto, as nuances políticas da Província capixaba iam tecendo poderoso tapete histórico envolvendo disputas em torno do poder e consolidando ideários que ora fluíam liberais, e ora retornavam conservadores. Exemplo disso foi a ascensão de Francisco Pereira Correa em 1870, como presidente da província capixaba político responsável por implantar a reforma Couto Ferraz, que em seu bojo traz as legislações sobre a educação, dentre elas o Regimento Interno da Escola de Primeiras Letras, documento que expressa com vigor o conservadorismo lancasteriano no ensino.

3.2 PRINCIPAIS ASPECTOS EDUCACIONAIS

Tal qual a educação brasileira, o ensino capixaba desde a capitania, foi construído por saltos e rupturas. José Maria Coutinho (1993) estabelece importante delimitação didática na história da educação no Espírito Santo, demarcando-a em três períodos com as seguintes denominações: educação informal em Pindorama (1549-1551), educação humanística tradicional (1551-1817), educação neocolonial (1817-1930), educação desenvolvimentista (1930-1964), educação e modernização dependente (1964-1992).

O critério utilizado por Coutinho para a demarcação periódica da educação foram as caracterizações políticas e os reflexos na escolarização de cada época, daí o

autor ter estabelecido fatias para analisar a educação, não significando de forma alguma observações estanques ou análises desvinculadas de um período ao outro, pois os fatos e caracteres históricos de cada etapa são conexos.

Para este trabalho a análise focal foi o período compreendido entre 1827-1871, incluindo portanto uma parte do período político denominado “Império no Brasil” (grifos nossos), ou o “breve século XIX” como queira Saviani (2005). Incluso naquele íterim temporal outros períodos de ricas informações avultam, tais como: o período regencial, e a Independência do Brasil e sobretudo os matizes políticos monárquicos que coloriram a educação de moralidade e religiosidade. Portanto, neste capítulo o foco de estudo foi a educação na província do Espírito Santo, no período imperial.

Não se pode estudar a educação capixaba sem antes mencionar o substancial trabalho dos missionários jesuítas, isto porque suas presenças desde 1549 representados pelo padre Leonardo Nunes e Diogo Jácome atestam apreciável forma de instrução implantada na Capitania do Espírito Santo e que tem grandes reflexos no século XIX. Fazemos portanto breve inserção na educação jesuítica, lembrando que, embora ela não faça parte de nossos objetivos, neste trabalho, é importante trazê-la para demonstrar como restou a educação após a saída dos clérigos, já que, o vácuo educacional justificou inclusive, a aplicação do Método Lancasteriano na Província.

Como primeiro núcleo de fundação inaciana, merece destaque o Colégio Santiago, pois representa o marco de toda a trajetória educacional no Espírito Santo, uma vez que permanece inscrito na história capixaba como primeira instituição formal de educação. Heribaldo Balestrero (1979, p.34) ensina que não há excesso em destacar a proeminência do Colégio Santiago, e dizer que dele “[...] se irradiaram todas as iniciativas [educacionais]” e que ao redor do Colégio, prossegue o autor “[...] cresceu a Vila de Vitória”.

Com o passar do tempo o domínio na área de educação, assim como a formação de grandes patrimônios financeiros, suscitaram intensas críticas ao trabalho dos jesuítas, culminando em conflitos intensos, envolvendo uma série de temas, dentre eles a riqueza material dos inacianos que compreendia uma série de fazendas¹⁴⁴ escravos, e outros bens¹⁴⁵. A Coroa levantou informações sobre a atuação jesuítica, e a partir de então

¹⁴⁴ Dentre as fazendas três se destacaram: Muribeca (criação de gado), Itapoca (produção de açúcar) e Araçatiba (plantio de hortaliças em grande escala), e Carapina (policultura) que funcionavam como terras agriculturáveis que serviam à manutenção do Colégio de Santiago (BALESTRERO, 1979).

¹⁴⁵ José Teixeira de Oliveira demonstra que além das fazendas, no Espírito Santo os jesuítas passaram também a se interessar por pedras preciosas, dentre elas, esmeraldas.

iniciou um conjunto de atos¹⁴⁶ decidindo restringir as atividades religiosas, o que culminou com a expulsão dos padres jesuítas do Brasil em 1759¹⁴⁷, sendo que no Espírito Santo, a retirada dos jesuítas ocorreu em 1760. A saída dos jesuítas deixou um vazio educacional, sendo que no Espírito Santo a partida foi descrita como uma lacuna, uma desvantagem sofrida. Sobre o tema é possível pontuar que,

[...] faltam [até hoje] elementos para fixar com precisão os efeitos [devastadores] provocados na Capitania, pela retirada dos jesuítas. Não foi de menor expressão a desordem trazida à política de aperfeiçoamento dos indígenas, que em massa desertaram as aldeias, de regresso às suas brenhas (sic) de origem.

E continuar destacando que,

[...] no terreno precaríssimo da instrução foi enorme o prejuízo. A biblioteca da casa desmantelou-se. Anos mais tarde, o Tribunal da Mesa Real Censória exigiu os livros, cabendo ao Ouvidor da Comarca a tarefa de deitar bando [ir com a polícia] e recebê-los [os livros] das mãos dos que se acusaram [aqueles que foram acusados de ter a posse dos livros]. Em 1794 incendiou-se o remanescente [os demais livros da biblioteca dos jesuítas] (OLIVEIRA, 2008, p.218).

É importante destacar que, se desde a chegada dos portugueses a educação foi construída por saltos e fraturas, com a saída dos inicianos a educação sofreu nova ruptura, o Estado monárquico não assumiu o encargo financeiro demandado pelo ensino, criando alternativas tributárias que não conseguiam suprir as necessidades. Partindo desse entendimento, “[...] os recursos para a manutenção dos mestres [assim como de todos os outros materiais para o ensino] vinha do subsídio literário [um fundo pecuniário para despesas de instrução pública, criado em 1772], coletado pelas câmaras” (OLIVEIRA, 2008, p.223).

Sobre o fundo literário, informa Teófilo Braga (1891) que era um tributo para arcar com as despesas do ensino público, e representava o embrião do que seria mais tarde o subsídio literário brasileiro. Braga (1891) destaca que o tributo consistia em arrecadar, “[...] um real em cada caneca de vinho e quartilho de aguardente, cento e sessenta réis em cada pipa de vinagre, e um real em cada arrátel [medida de peso antiga, que equivale a 459,5g] de carne de vaca nas possessões de além-mar” (BRAGA, 1891, p.368).

¹⁴⁶ Em 1755 foi vedada a gerência dos jesuítas aos índios, em 1757 outra carta reduzia a autoridade jesuítica sobre os indígenas, em 1759 foram expulsos e em seguida proibidos de ensinar.

¹⁴⁷ A expulsão dos jesuítas foi ordem da política do Marquês de Pombal, ministro do Rei de Portugal, e que defendia à época a Teoria do despotismo esclarecido ou direito divino dos reis, autorizando o monarca a intervir nos assuntos internos da igreja.

Informa Oliveira (2008) que a repercussão amainada, pouco fértil da educação, pode ser creditada dentre outros aspectos, principalmente ao subsídio literário - imposto que mantinha o ensino - o meio financeiro era tão reduzido, assevera o autor, “[...] que não era possível ampliar o ensino público na capitania, [...] pois a manutenção se fazia com o dinheiro proveniente da arrecadação, apenas” (OLIVEIRA, 2008, p.254).

Destaca Coutinho (1999, p.61) que o “[...] imposto pago pelo subsídio literário era muito pequeno, quase insuficiente para as despesas, o que [obrigou o Estado a cobrar financeiramente o ensino] da população, ao contrário dos jesuítas que nada cobravam” (COUTINHO, 199, p. 61). Daí ser possível inferir a pouca importância dada ao investimento com educação no Brasil, chegando alguns autores tais como Antonio de Almeida Oliveira (2003), Dermeval Saviani (2005) e Pires de Almeida comungarem da opinião de “abandono da educação colonial” (SAVIANI, 2005, p. 10).

A reforma pombalina que substituiu a educação jesuítica consistia em uma série de ações que almejavam soerguer Portugal, livrando-o da crise econômica, assim como de um terremoto que arrasou a cidade. Além disso, o Marquês de Pombal desejava efetivar modificações políticas no Reino, pois as entendia necessárias como forma de demonstrar modernização na estrutura. É bom lembrar ao leitor que, segundo a política pombalina era interessante retirar os jesuítas do Brasil, pois,

[...] a influência dos padres da Companhia de Jesus era muito grande, chegando a se rivalizar com o poder das autoridades políticas, civis, e militares portuguesas. [E também] as riquezas materiais acumuladas nas fazendas e aldeias, se confiscadas poderiam ser revertidas em favor do Estado (SCHAYDER, 2002, p. 43).

E de fato, o Estado incorporou o patrimônio jesuítico, exemplo disso é que os colégios foram absorvidos pelo governo que os transformou em prédios para abrigar a burocracia administrativa. No Espírito Santo o prédio onde funcionou o Colégio Santiago passou a servir à sede do governo da Capitania vindo a ser até hoje o Palácio Anchieta. Destaque-se também que o patrimônio financeiro dos jesuítas no Espírito Santo foi leiloadado,¹⁴⁸ já o patrimônio cultural foi dilacerado tendo sido interditados os livros e bibliotecas, alguns chegando a ser extraviados ao longo dos séculos.

¹⁴⁸ Balestrero (1979) ensina que os bens dos jesuítas montaram a quantia de 58:603\$480 leiloados no Rio de Janeiro por 4:441\$500 em 17 de julho de 1782 sendo arrematante o alferes Francisco Antonio de Carvalho. Constavam propriedades rurais, terrenos urbanos, móveis e utensílios e escravos. Não entraram no arrolamento nem os colégios, nem as igrejas.

Assim, a educação colonial mergulhou em estado de abjuração, e o que seguiu foi um período de maior indiferença pela Coroa, pois segundo Coutinho (1993, p. 62) “[...] o sistema implantado por Pombal nem de longe poderia ser comparado [ao ensino dos jesuítas], deixando a desejar em seus intentos de secularizar a educação sob a bandeira do liberalismo”.

O século XVIII¹⁴⁹ termina com uma cisão sócio-política e educativa do Brasil à Europa, que distancia consideravelmente os dois mundos, com ênfase na diferenciação da educação executada aqui e lá. Coutinho (1993) destaca que nem o Brasil, tampouco o Espírito Santo, foram irrigados com as ideias pedagógicas que vicejavam na Europa desde o século XVII. Para exemplificar, o autor destaca a diferença abissal entre o pensamento de educadores europeus e o ensino que fora reservado ao Brasil.

É de bom alvitre lembrar ao leitor que, a Europa estava absorvida em ideias como as do filósofo Comenius que pregava o acesso à educação a todos; Fenelon, por sua vez defendia a educação feminina; e Locke argumentava a educação “[...] do gentil homem em severa disciplina, destacando a educação como forma de desenvolvimento de potencialidades” (COUTINHO, 1993, p.62).

No Brasil, ao contrário da Europa, o que se viu no final do século XVIII e início do século XIX trouxe indiferença educacional - fato mitigado com a vinda da família real em 1808, que criou escolas de primeiras letras em diversas províncias, dentre elas o Espírito Santo. Não obstante a implantação do ensino, no dizer de Dermeval Saviani (2005) o legado educacional do século XIX foi intencionalmente projetado nos moldes europeus mais conservadores.

Às classes menos favorecidas o Estado focalizou políticas educacionais que atraíssem apoio à monarquia na perspectiva de consolidar o Estado e pacificar a sociedade tornando-a ordeira. Tomando a assertiva em concepção mais ampla Gondra (2008) ensina que a ideia de construir o Império do Brasil e forjar a identidade nacional consistia em criar laços de interdependência social integrando o povo em um projeto de formação e construção da nacionalidade, desde que esta fosse pacífica e ordeira.

Assim, desde logo, se reconhece o grau de importância da escola recebida no Brasil do século XIX, mas não se pode negar a continuidade da estrutura colonial inclusive no ensino, fortemente demarcado pelo descaso à educação popular. Portanto

¹⁴⁹ Registre-se ainda a situação econômica desfavorável que assolava o Espírito Santo no final do século XVIII. Schayder (2002) informa que os gêneros alimentícios eram escassos, sendo por vezes a Província sendo afligida pela fome, e também: tremor de terra (1769), incêndio no colégio San Tiago (1796), rebelião indígena em Reretiba (1742), expulsão dos jesuítas (1760).

pelas mudanças educacionais e suas configurações mescladas entre o antigo e o novo (colônia e império), a educação no início do século XIX é denominada por Coutinho (1993) como “a nova educação na colônia” ou “educação neocolonial” (grifos nossos) tema que será tratado no próximo tópico.

3.2.1 Educação neocolonial do século XIX: a modernização e criação do sistema de ensino

No Espírito Santo, a primeira metade do século XIX demarca o alvorecer de alguns projetos sócio-políticos, que somente após a segunda metade da centúria começavam a ser timidamente iniciados; a educação fez parte dessas alterações estruturais do novo século, que se inicia com as reformas joaninas, ou como queira Coutinho (1993, p.14), “as reformas neocoloniais”, representando um amálgama entre colônia e império.

É correto afirmar também que, essas alterações foram se processando de forma lenta no início do século XIX, principalmente se for considerado que por parte da Coroa, havia um alheamento educacional no Brasil, e uma clausura de fronteiras no Espírito Santo, que pode ter se projetado na educação. Ressalte-se que, diferente de Estados circunvizinhos¹⁵⁰ a terra capixaba não recebeu cursos universitários no século XIX. Convém reiterar a procrastinação de Portugal em instalar escolas e universidades pátrias em sua principal colônia, fator gerador de iletramento e escassez de formação educacional, se comparado a alguns outros países da América do Sul¹⁵¹, com sistemas de universidades desde o início do século XVI.

No Espírito Santo, o início do novo século demarca o mandato de Ignácio Accioli de Vasconcelos em 1823, tentando retirar a Capitania do isolamento físico, e por conseguinte do isolamento educacional em que se encontrava. Isso porque a organização da instrução pública capixaba no início do século XIX representou a corporificação de um ideário político capaz de responder demandas de organização e formalização, já que o Brasil recém independente precisava dessas características para se consolidar como Estado moderno.

¹⁵⁰ Na Bahia e Rio de Janeiro foram abertas Academias Militares, e Escolas Médicas (1810). O Ensino superior somente inicia no Espírito Santo, no século seguinte, em 1930.

¹⁵¹ Embora não seja ponto pacífico entre os autores, a primeira Universidade da América do Sul é considerada a “Universidade Nacional de San Marcos”, no Peru, com data de 1551.

Portanto, a leitura e a escrita foram protocolos de racionalidade demandados naquela época evidenciando assim o início do Estado, que necessitava institucionalizar seu *corpus* nacional. Daí a necessidade de criar na Província do Espírito Santo, mais escolas e por conseguinte mais pessoas letradas.

Essas bases nacionais já haviam sido almeçadas, desde a proclamação da independência do Brasil em 1822¹⁵², quando as modificações sócio-políticas demandaram mudanças na estrutura do *novel* Estado, que desejava fundar as instituições públicas que dariam roupagem formal ao Estado, dentre as quais a criação de um sistema escolar¹⁵³ brasileiro e um método de ensino. Sobre o tema é bom destacar que,

[...] após a independência a instrução pública fundamentava o cultivo de um povo ordeiro e civilizado e sobretudo era considerada como alicerce para a construção da nação brasileira. Isso se deve a um discurso fundador sobre a escolarização no Brasil. Na perspectiva iluminista abraçada por intelectuais e políticos, a questão da afirmação do Estado estava ligada ao império das leis na educação (FARIA FILHO, 2006, p.24).

Portanto, o projeto de educação civilizatória, tem nas colunas morais de Frederich Hebart, um de seus principais vetores, junte-se a isso, a educação lancasteriana preconizadora de religiosidade e civilidade. É de se perceber, diz Faria Filho (2006, p.25) “[...] a perspectiva da intervenção social por meio da educação defendida por pensadores clássicos do liberalismo”. Como resposta às demandas de intervenção foram criadas Leis, Regulamentos e Regimentos de educação, dentre eles a Lei Januário da Cunha Barbosa que implantou o Ensino Mútuo formalizado em 1827. A escolha do Método Lancsteriano se justificou “[...] pela facilidade e precisão com que desenvolve o espírito e o prepara” (MOACYR, 1936, p.71).

Essa preparação consistia em executar um método capaz de desenvolver habilidades educacionais, nos moldes de disciplina militar e principalmente com a ética religiosa do caráter. Evidencia-se portanto, que as duas corporações (militares e eclesiásticas) estabeleceram fortes laços com o Estado monárquico, que lançou as bases instrucionais com forte conotações políticas. Estavam lançadas as bases para a inserção da pedagogia da moralidade na educação neocolonial, aquela que seria aderente à causa

¹⁵² NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira das. (2001, p. 89) o Liberalismo político no Brasil Imperial: idéias representações e práticas. In: Peixoto, Antonio Carlos (*org*)o *liberalismo no Brasil imperial: origens, conceitos e prática*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. A autora explica que “a partir de 1822 no Brasil o liberalismo ganhou forma e uma nova realidade se impunha: a de uma monarquia constitucional. A prática liberal considerava portanto, igualdade perante a lei, a prática da liberdade de expressão”.

¹⁵³ RIBEIRO, op. cit., p. 1. Por sistema de educação se entende a organização do ensino por série e conteúdos didáticos apropriados por série conforme a faixa etária dos alunos. Se almejava no Brasil a seriação, a construção de prédios onde funcionassem escolas e professores capacitados.

monárquica, para colaborar com o espírito ordeiro que a Província do Espírito Santo almejava.

Sobre o tema “educação neocolonial” de Coutinho (2003) é oportuno aqui recordar as palavras de Saviani (2005), destacando nos albores do século XIX a necessidade de reconstrução e consolidação do sistema educacional formalizado e legitimado pelo Estado monárquico. Mas essa necessidade foi fragilizada pelo modelo aqui implantado, voltado às necessidades que nem de longe eram aquelas “[...] do povo” (SAVIANI, 2005, p. 34).

Conforme destaca com propriedade Coutinho (1993, p. 62), “[...] havia um descaso da elite com a educação da colônia”, quase uma indiferença que podia ser traduzida pelo hiato educacional entre Europa e Brasil, pois a educação implantada no “Império do Brasil” não foi o ensino iluminista europeu, daí o grande vácuo diferenciador entre os dois mundos. Observemos o que diz o autor:

[...] o que veio para o Brasil foram os modelos inglês [lancasteriano de ensino elementar], francês de ensino secundário [os liceus] e os cursos superiores modelados na Universidade napoleônica, com um ensino autoritário, mnemônico e propedêutico, sem quase nenhuma vinculação com a realidade, fortalecendo ainda mais o caráter elitista da educação brasileira (COUTINHO, 1993, p.63).

Portanto, com essa roupagem civilizatória, a educação era produto muito relatado pelos políticos à época, ns documentos da Província capixaba, fosse por sua condição quase precária, ou pela incessante luta para implementá-la. Desse período, se destaca, por exemplo, a administração de Francisco Alberto Rubim, que já em 1812 segundo Oliveira (2008, p.278) fez importantes obras, dentre as quais “[...] a criação de diversas aulas na Capital, e nas vilas da capitania”.

Período de forte influência inglesa no Brasil, o início do século XIX trata da modernização do país como Estado nascente, que necessitava organizar alguns aparatos administrativos para sistematização da máquina burocrática enquanto nação independente. A educação era um desses aparatos, e precisava ser coalescente aos modelos europeus, consequentemente foi sob a tutela dos ingleses, que o país inicia nova centúria ainda sob forte dependência europeia, tanto nos setores econômicos quanto políticos, uma vez que a Independência do Brasil fora mediada pela Inglaterra. Essa tutela inglesa se perfez em muitos setores, dentre eles a educação, conforme destacado nos capítulos I e II, desta pesquisa.

No Espírito Santo a educação apresentava dificuldades, apesar da produção inicial de café no vale do Rio Doce por volta de 1812 que trouxe prosperidade à província e que começava lentamente a fraturar o isolamento da província capixaba, pela abertura de estradas rodo-fluviais.

É oportuno relembrar a retração na Província do Espírito Santo, já que esse retraimento endógeno pode ter influenciado sobremaneira o desenvolvimento educacional¹⁵⁴ - uma vez que educação representa articulação e comunhão com as diversas localidades geográficas e temas - fato de que muito se ressentia a educação neocolonial capixaba encerrada nas fronteiras da Província. Eis que, mesmo com o século XIX, a retração ou endogenia no Espírito Santo perdurava, pois com a vinda da família real para o Brasil,

[...] a educação acadêmica [foi] iniciada nos grandes centros urbanos do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Pernambuco antes e depois da independência formal, [todavia essa implantação] não alcançou a Província do Espírito Santo [...] as escolas primárias e secundárias foram criadas [formalmente] nos meados do século XIX e com muitas dificuldades (COUTINHO, 1993, p.63).

E embora haja uma corrente contramajoritária, destacando que havia algumas escolas no início do século XIX, o autor supracitado ainda destaca que “[...] tendo ficado à margem das principais articulações e benefícios econômicos e políticos do polo de modernização brasileira, o Espírito Santo pouco auferiu desse modelo [neocolonial]” (COUTINHO, 1993, p.64).

Diz o autor que a ideia da criação de academias não tocou o Espírito Santo, embora no período neocolonial houvesse uma população considerável de cidadãos mestiços, uma classe intermediária entre senhores e escravos, que começava a almejar posições na sociedade. Convém reiterar que, é desse período a consolidação do capitalismo ou sistema racional representado por moedas. Foi for este modelo

[...] que a economia mundial elitiza-se passando do lirismo econômico de Adam Smith para o capitalismo monopolista. [Esta transformação impactou] o sistema educacional que se inicia de cima para baixo, se desenvolvendo de acordo com as necessidades da nobreza e da classe alta (COUTINHO, 1993, p. 68).

¹⁵⁴ Coutinho (1993) informa que as escolas primárias e secundárias foram formalmente criadas nos meados do século XIX, e que significativas melhorias na educação capixaba apenas ocorreram na República Velha (primeiras décadas do século XX) sob os governos de Jerônimo Monteiro e Florentino Avidos.

O autor dá como exemplo dessa verticalização descendente de ensino, a criação de academias de ensino superior, liceus, e seminários teológicos, quase sempre voltados à educação de pessoas da “boa sociedade” (CARVALHO, 2007). É bom destacar que, estão inclusas nesse grupo as pessoas brancas ou aquelas com poder aquisitivo considerável e que depois ocupariam os postos burocráticos do Estado nascente.

Sob outro aspecto, apesar da criação de escolas, a instrução do povo parecia inexistir tal era o inaccess das classes menos favorecidas aos bancos escolares, uma vez que, a frustração das aulas régias no Espírito Santo, deixou a província “[...] abandonada e à margem dos acontecimentos da história do Sudeste, no período [início do século XIX]” (COUTINHO, 1993, p.72), um verdadeiro alheamento que impactou outros setores.

Analisando essa indiferença da Corte em relação ao setor educacional, não é de se admirar que o Espírito Santo tenha obtido pouca atenção escolar, no período ora tratado, ou educação neocolonial, diz Coutinho (1993). Todavia, é interessante destacar também que, segundo o autor, nem por isso as autoridades foram inertes na perspectiva educacional, o que se vê nos relatórios é a proatividade de uma classe política capixaba aguerrida, reclamando recorrentemente sobre a desatenção educacional. Para exemplificar essa grita, Inácio Accioli em seu relatório *Memória Estatística*, descreve os estabelecimentos públicos, demonstrando sua insatisfação, ressaltando que no Espírito Santo em 1828,

[...] não há estabelecimento algô (sic) de recreio, nem militar, nem seminário, nem cazas de educação; há unicamente hûa aula de Gramatica Latina na capital em que se dão lições d’esta língua demanhã, e detarde nos dias não feriados, e tem treze alunos (VASCONCELLOS, 1828, p. L).

Como demonstrado no relatório “Memória”, a situação econômico-financeira do Espírito Santo fornece colorações pouco animadoras àquele início de século, assolado tanto por fatores econômicos quanto políticos, o período mostrava resultados assaz débeis, dentre elas a situação da educação. A corte indiferente à instrução capixaba recebia relatos demonstrando as tintas gris do ensino, diz o autor que,

[...] a educação da mocidade, as escolas, estavam em relaxação e abandono, não só por falta de bons mestres como por falta de pagamento de seus ordenados, além de serem estes muito módicos para convidarem homens hábeis a este importante emprego (OLIVEIRA, 2008, p.305).

Mesmo assim Coutinho (1993, p.73) informa que “[...] com a Lei Geral de 1827 o governo provincial tentou trazer a população escolar para as escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares mais populosos seguindo a tendência da capital do Império”. Contudo apesar de haver demanda para a educação os recursos ainda eram escassos para cobrir tais solicitações, de maneira que havia poucas escolas.

Desde logo é possível destacar que a dificuldade de estabelecer no Espírito Santo um sistema formal de ensino, como nas demais províncias do Brasil representava um complexo emaranhado de fatores. Essas causas por sua vez envolviam desde a inércia do poder público, focalizando pouca importância à educação; até a falta de materiais e mão de obra, que na verdade era consequência do fator inercial.

Relembremos que desde a saída dos jesuítas, em 1760 não tinham sido construídos prédios escolares na Província, por via contrária, o edifício educacional jesuítico fora transformado em imóvel para abrigar a burocracia do Estado, e somente em 1828 abrigara em uma de suas dependências, uma sala para estudos. Vasconcelos (1858) ao escrever em 1829 sobre o antigo *Collegio Santiago* destacou que naquele local funcionava alguns órgãos públicos, dentre os quais uma escola.

[...] O collegio dos ex-jesuítas he magniphico e nelle fazem residência os presidentes das províncias [...] neste edifício funciona a secretaria da presidência, o Lyceo, a thesouraria da fazenda, a administração do correio, o armazém bellico, a biblioteca publica, uma escola de primeiras letras, e o quartel de pedestres (VASCONCELOS, 1858, p.93).

Então assim a história da educação vai lentamente inscrevendo escolas na província do Espírito Santo, Vasconcelos (1858, p.229) informa que somente “[...] em 1835 foi creada uma aula de grammatica latina na cidade de São Mateus”. A escassez na educação perseverava, conforme podemos atestar:

[...] a falta de livros, carência financeira dos pais que precisavam dos filhos para trabalhar e não compravam objetos necessários para a escola, insuficiência das casas [em] que se achavam as escolas, carência de móveis e materiais e falta de inspeção nos trabalhos dos professores foram os obstáculos considerados vitais para o atraso da instrução na Província (BICHARA, 1984, p.103).

Somado a isso se registrava a necessidade de criar melhor sociabilidade na província capixaba, agitada por uma série de conflitos turbulentos de toda ordem, suscitados por uma massa de pessoas sem acesso ao Estado e suas políticas públicas. Essa mescla de elementos cimentou a necessidade de gerar educação ordeira e

moralizante, tanto na perspectiva de consolidar a monarquia, quanto amainar os conflitos no período imperial. Portanto, a monarquia elaborou vários projetos de desenvolvimento para o novo Estado, que pareciam recursos prodigiosos à vista do que era a colônia no século anterior.

Sobre esse ufanismo informa Luciano Faria Filho (2006, p.95) que “[...] em tais projetos a instrução escolar [era comparada] qual chuva a ser derramada em terreno ressecado, ocupando posição privilegiada”. Isto por que após a Independência, segundo a Lei Januário da Cunha, a instituição escolar deveria chegar aos recantos mais distantes da nova pátria, as mensagens da boa nova, do novo Império que se inaugurava, trazendo elementos modernos e moralizantes ao Brasil. Diz Gondra (2008) que o Estado imperial viu na educação uma poderosa estratégia geradora de identidade, que deveria ser legitimada.

Nada mais racional que gerar uma estrada pavimentada por Leis e Regulamentos, na crença de que com esse edifício educacional legalizante, a educação se transformaria em poderosa estrada de modernização. Foi pela estrada pavimentada da Lei de 15 de outubro de 1827, que o Método Lancasteriano deslizou da Inglaterra até o Espírito Santo. Vejamos o próximo tópico.

3.2.2 Moralidade no Ensino: Adoção do Método Lancasteriano no Espírito Santo

Alguns autores ressaltam que, a Independência do Brasil trouxera poucas alterações políticas ou econômicas ao Espírito Santo, dentre eles Coutinho (1993), Balestrero (1979) e Freire (1945). Outros autores mais ufanistas destacam que, o Império brasileiro foi palco de grandes construções, inclusive no campo educacional, trazendo a Constituição de 1824 e a Lei Januário da Cunha em 1827, representando grandes metamorfoses ao ensino, nesta linha: Novaes (196-?), Bichara (1984), Oliveira (2008).

Certo é que a legislação não deve ser vislumbrada como único fator decisivo para concretizar ações. Para alguns autores muitas leis se quedam no limbo político como letra morta sem jamais se efetivar, para outros, as legislações embora coercitivas demoram longa data para cumprimento, mas efetivam mudanças. Nossa opção se fixa na segunda corrente de autores, os ufanistas, pois embora morosas, as importantes

alterações contidas nas leis nacionais e capixabas que ocorreram no Período Imperial, trouxeram transformações à educação nesta Província.

Começemos pela análise da primeira Carta Magna brasileira, pois desde a Constituição de 1824, era obrigatória a construção de escolas de primeiras letras nas províncias, fato que demorou muito tempo para concretização no Espírito Santo, por uma série de fatores. Isto por que demandou laboriosas providências no cenário capixaba, tão carente de atenção política e infraestrutura. A Província do Espírito Santo carecia de suportes políticos e financeiros para se desenvolver e atrair pessoas com formação - especialmente na área da educação - uma vez que o povo, ou como diz Schayder (2002, p. 48) “[...] as camadas baixas eram constituídas de uma massa de analfabetos”.

Refutando o termo “camadas baixas” (grifos nossos), não se pode rejeitar que a maioria da população no período imperial era constituída de pessoas iletradas, mas esse iletramento muitas vezes não escolhia classe social. Esse quadro fora consequência de políticas inadequadas à educação, dentre elas a política colonizadora que durante alguns anos enclausurou o Espírito Santo como barreira militar impossibilitando assim a construção de escolas, fazendo do ensino um privilégio de poucos cidadãos, geralmente abastados.

Siqueira (1999, p.81) destaca que “[...] nas classes mais elevadas já se assentavam o ensino da leitura e escrita [...] mas os rapazes pobres que não frequentavam escolas iam para a pesca em canoas e redes”. A educação assim restrita aos meninos, e principalmente àqueles de poder aquisitivo mais elevado, tinha dificuldades em formar docentes que pudesse replicar o ensino na Província capixaba.

O número de professores era limitado, o ensino tocava a poucas pessoas, e esse inacesso tornava a sociedade menos refinada, tanto que as sociabilidades na província do Espírito Santo eram hostis, conflagrados conflitos resolvidos na esfera privada com inobservação do edifício de normas, tanto que a violência parecia estar incorporada ao cotidiano da sociedade. Sobre a sociabilidade conturbada no Espírito Santo José Marcellino de Vasconcelos (1858) informa que,

[...] a província do Espírito Santo [em 1828] marchava fora das vias da moralidade e do progresso, o bacamarte era quem decidia as questões mais comesinhas – a lei era um vão simulacro – os potentados da aldeia não duvidão (sic) mandar matar aquelles que incorrião (sic) em seu ódio ou desagrado; - as auctoridades eram túbias e morosas no cumprimento de seus deveres (VASCONCELOS, 1858, p.77).

Para amainar os ânimos, estando inclusa no projeto desenvolvimentista do século XIX, a educação era talhada como projeto moral de civilidade, desde a escrita da Constituição de 1824. Conforme visto no primeiro capítulo deste trabalho, na Europa vicejava o Método Lancasteriano, com a roupagem da alfabetização rápida oferecida a um grande número de alunos através de baixo custo. Consequentemente essas características de racionalidade casavam tanto com o projeto moralizador do Império. Quanto com a escassez de docentes no Espírito Santo. Desde 1814 a Escola de Primeiras Letras estava presente no Espírito Santo, para ensinar meninos. O memorialista Basílio Daemon (1879, p. 228) em sua obra demonstra esse dado, citando a criação da escola em vários municípios, dentre eles, o de Benevente, ressaltando que,

[...] pela Resolução do Governo Geral dactada de 31 de setembro, é creada a cadeira de Primeiras Letras da Villa de Benevente e examinado Antonio Gomes da Silva Braga pelo Lente de Latim Padre Marcellino Pinto Ribeiro e o Professor de primeiras letras da capital José das Neves Xavier, e sendo aprovado tomou posse.

Assim, como o memorialista Daemon (1827, p. 228) informa também que, “em 1816 fora denominado um professor para o ensino de primeiras letras em Nova Almeida”, o referido professor ocuparia uma cadeira docente criada em 1815, segundo o autor, “[...] é examinado para ocupar a cadeira de primeiras letras da Villa de Nova Almeida, Manoel José Ramos, cadeira que fora creada pela Resolução de 5 de Dezembro de 1815; foram examinados o professor jubilado de Grammatica Latina” (DAEMON, 1827, p.228).

Prosseguindo em suas memórias Basílio Daemon informa também que o Governo Geral enviou um docente para aprender o Método, e junto a ele enviou também os “utensis¹⁵⁵” para a Escola. Daí que foi em 1824, que o Método Lancasteriano se inscreve na história da educação, pois

[...] é installada n'este anno a 14 de setembro [de 1824] a escola de *ensino mutuo*, tendo o Governo Geral mandado os respectivos utensis para aquelle estabelecimento de educação, cujo primeiro Professor José Joaquim de Almeida Ribeiro, que á Corte fora estudar o *sythema* a mandado do Governo Provincial, como fora para o mesmo fim o Sargento Manoel Serafim Ferreira Rangel (DAEMON, 1879, p.270).

¹⁵⁵ “Utensis” era um vocábulo utilizado à época para denominar os instrumentos utilizados na escola. No Método Lancasteriano, os utensis ou utensílios eram os materiais didáticos descritos no primeiro capítulo deste trabalho.

Os dados sobre a inauguração da Escola de Primeiras Letras não deixam dúvidas sobre a inserção do Ensino Mútuo ou Método Lancasteriano na Província Capixaba no século XIX sendo que Daemon (1879) enfatiza que o Professor fora designado em 1824 pelo então Presidente da Província do Espírito Santo, Inaccio Accioli para receber treinamento do Método Lancasteriano no Rio de Janeiro.

[...] provido effectivamente em 16 de junho deste anno [1824] no lugar de Director do Ensino Mutuo o Professor José Joaquim de Almeida Ribeiro, que estava interinamente occupando aquelle cargo, e para que tinha ido a corte estudar o systema [mútuo] juntamente com o finado Alferes reformado Manoel Serafim Ferreira Rangel que abandonou a carreira de magisterio (DAEMON, 1879, p.270)

Portanto, desde os primeiros dias de sua gestão, não tardou o Presidente Inácio Accioli de Vasconcellos em 1823 reclamar sobre a necessidade de um docente que tivesse o domínio das técnicas pedagógicas do Ensino Mútuo. É fato que, aquele Presidente, tendo enviado correspondência ao Governo Central, demonstrou energia e intensa preocupação com a educação na Província, suscitando grandes admirações e obtendo respostas positivas do Imperador.

Sobre o dinamismo de Accioli e seu cuidado com o ensino, Novaes (196-?) destaca com propriedade que, “[...] a 18 de março o presidente Accioli comunicara em ofício ao Governo Imperial, a chegada em Vitória do Sargento Almeida Ribeiro designado para reger uma aula de ensino mútuo para as tropas e [para os] particulares [civis]” (NOVAES, 196-?, p.148).

Quanto à inserção do Método Lancasteriano no Espírito Santo, Oliveira (2008) considera um evento auspicioso na ação educativa, e destaca que a iniciativa de Accioli foi digna de notoriedade, uma vez que nela estava envolta a perspectiva de trazer a educação e fazer a província prosperar, nos moldes da educação europeia, já que o Método Lancasteriano tantos rendimentos trouxera a outros países, tanto que

[...] alterou-se a realidade – que poucos motivos oferecia a entusiasmos – [iniciar uma escola de Ensino Lancasteriano representava] um acontecimento promissor [que] falava ao futuro da mocidade: a instalação de uma escola pública na província, entregue aos cuidados do sargento José Joaquim de Almeida Ribeiro, que ensinava pelo método lencasteriano (sic) (OLIVEIRA, 2008, p.307).

É de se depreender, a partir da citação do autor que, Accioli requereu um membro da armada para efetivar as primeiras aulas, e tendo recebido o sargento, mandara fazer treino para dominar as técnicas do ensino mútuo. Nessa mesma concepção e como parte das primeiras exigências do Brasil pós-independente, Daemon (1879, p. 279) destaca que “[...] foi instalada na Província em 14 de setembro de 1824 sob os cuidados do sargento José Joaquim de Almeida Ribeiro uma escola de primeiras letras usando o Método Lancasteriano”.

Para explicar a inserção do Método Lancasteriano no Espírito Santo, Novaes (196-?) destaca que não se pode esquecer as características peculiares do Método, considerado no início do século XIX, ensino de grande complexidade, demandando professores que dominassem as técnicas de lecionar. Sobre a temática Bastos (1999), destaca que a difusão do Método Lancasteriano está ligada à necessidade de estender a educação, formar as bases instrucionais e principalmente dotar o país de um sistema cuja base fosse a moralidade, por excelência.

Essas características se coadunavam muito bem com a Província do Espírito Santo em 1824, sacudida por conflitos populares e administrada por uma elite política temerosa pela efervescência de mudanças. Para facear esses desafios, nada como um método de ensino europeu, que tinha uma aura de sacralidade e organização já que se aproximava de importantes ritos tanto eclesiásticos quanto militares.

O Método Lancasteriano era, portanto, visto como uma técnica chancelada pela sociedade inglesa, tendo sido criado em Londres, e recebido aportes do Estado e da sociedade civil, daí que fora rapidamente exportado para vários continentes. Portanto quase uma sacralidade venerável, que demandava saber notório, e principalmente demandava por mestres com moralidade e caráter aderentes ao Estado monárquico.

Toda essa exigência fazia do docente quase um sacerdote, que deveria receber treinamento específico fora do Estado. Diante da carência de docentes, e principalmente daqueles com domínio do Método,

[...] preocupou-se logo o presidente Accioli com a instrução do povo e diante da falta de institutos indispensáveis a esse nobilíssimo fim, mandou à Corte o professor José Joaquim de Almeida Ribeiro para estudar o sistema de ensino mútuo cuja primeira aula se instalou em 14 de setembro de 1824, com o respectivo aparelhamento mandado pelo Governo Geral (NOVAES, 196-?, p. 148).

Destaque-se que, Stella Novaes citando o cuidado do presidente Accioli ao enviar para treinamento um professor, ressalta também a diligência do Governo Geral.

A autora aponta a imediata resposta do Imperador, fato que tornou possível o treinamento do professor, com o posterior início das aulas lancasterianas.

Também relata que a aula inaugural se instalou com o respectivo “[...] aparelhamento”. E embora a autora não forneça detalhes quanto a esse aparelhamento, essa afirmativa sua leva a crer que se tratasse dos materiais pedagógicos lancasterianos descritos no primeiro capítulo desse trabalho. Essa afirmativa, é na verdade, importante trilha que atesta a efetivação do Método Lancasteriano no Espírito Santo, com seus materiais, embora escassos, e muitas vezes improvisados.

Resaltamos que, embora não se tenha encontrado material exatamente como descrito pelo Método Lancasteriano, pelas pistas e trilhas percorridas na pesquisa se pode inferir pelo método indiciário que, as estratégias usadas em 1824 apresentam grande semelhança com os critérios de educação recomendados por Joseph Lancaster.

A começar pela cena da aula inaugural da Escola de Ensino Mútuo em *Bury St. Edmund*, no Reino Unido, na qual Lancaster descreve o encontro como um memorável evento, repleto de autoridades, dentre as quais “[...] o Dr. Wallis, um sacerdote [...], um magistrado da cidade, e o prefeito¹⁵⁶ (LANCASTER, 1812, p. xvi, tradução nossa).

Também no Espírito Santo tal qual a pompa da aula inaugural inglesa, o início do Método Lancasteriano fora precedido de magna aula inaugurativa em 1824, se considerando importante evento, prestigiado por autoridades locais. Sobre a abertura da Escola Lancasteriana descreve Novaes (196-?, p. 148) que Accioli

[...] resolvera convocar alunos de todas as vilas desta província [capixaba] que tenham meios de vir à Capital para assistir a aula, [...] que foi solene, numa das salas do primitivo Colégio dos Jesuítas, com a presença do presidente da Província, do comandante das armas e outras pessoas importantes (NOVAES, 196-?, p.149).

A autora destaca ainda que, o lapso temporal que medeia os meses de março de 1824 (quando chegou o professor) até a aula inaugural (somente no mês de setembro do mesmo ano), decorreu pelo aguardo do envio de materiais didáticos. O que reforça nossa observação de que se tratava dos materiais pedagógicos lancasterianos.

É de grande importância também que, a autora revela a preocupação de Accioli contida na correspondência enviada ao governador no início daquele ano, e a ênfase dada à “necessidade de [...] utensis” (NOVAES, 196-?, p. 148). Foi exatamente pela falta desses “utensis” que a aula inaugural foi retardada para setembro, diz ela, citando a

¹⁵⁶ No original: *Dr. Wallys, the clergyman [...] the judge, and the mayor* (LANCASTER, 1812, p. xvi).

precaução de Vasconcelos, em não iniciar a escola sem o arsenal pedagógico: “[...] a demora da instalação da aula no Espírito Santo, foi consequência da espera dos materiais, os utensis” [utensílios], diz Vasconcelos (1828, p.23). Esse fragmento reforça nossas observações de que, se tratava dos instrumentos pedagógicos de Lancaster, considerados essenciais para que se iniciasse a instrução, tanto assim, que fora substancial seu envio à Província, condicionando-se esta remessa, ao início das aulas.

A aula foi demarcada pelo espírito pomposo com que Accioli vislumbra a educação na província do Espírito Santo em 1824, em embora não se tenha encontrado fontes mais detalhadas sobre essa aula inaugural lancasteriana, a simples menção do método e a exigência dos utensílios reforçam a presença do trabalho de Joseph Lancaster na educação, na gestão de Ignacio Accioli, em 1824. Na verdade, podemos destacar que, a administração do primeiro Presidente da Província do Espírito Santo foi pautada por cuidado e zelo com o ensino, conforme atesta o importante documento histórico escrito por ele, denominado “Memória”, já reverenciado nesta pesquisa.

O documento de Accioli, na verdade, é um relatório informando o Imperador sobre muitos dados a respeito do Espírito Santo, dentre eles a situação educacional da Província. Naquele escrito, o presidente cita com detalhes pormenorizados, a quantidade de escolas, o tipo, e principalmente, a informação da Escola de Método Lancasteriano no Espírito Santo. E embora as páginas do registro Memória demonstrem muitas notas alvissareiras, é certo que também descrevem muitas adversidades, verdadeiras feridas educacionais desnudas pelo presidente. Já no prefácio, Inácio Accioli diz que,

[...] V. Excia conhecerá o estado miserável dos habitantes desta província [o Espírito Santo] a falta de pessoas inteligentes nas Camaras. [...] Contudo posso assegurar a V.Excia que na triste colisão em que me achei, a statystica está com a exatidão possível (VASCONCELLOS, 1828, p. 1).

E assim continua o relatório de Accioli, um rosário de reclamações a informar ao Imperador sobre a conjuntura socioeconômica da província em 1828, destacando sempre a ausência de profissionais, o que indiretamente representa uma queixa sobre a lacuna da educação. Sobre essa reinvidicação, embora não seja ela explícita, o autor deixa transparecer pelos dados apresentados, o insuficiente número de escolas, de professores e a carência dos instrumentais para o exercício da instrução, no Espírito Santo. O autor destaca que a Província

[...] não tem magistrados, não tem advogados [...] não há médicos, não há comerciantes, há alguns negociantes [...] não há trabalhadores jornalheiros. Há 5 professores de 1as. Letras na Província incluso 2 na cidade dos quaes há creado em 1824 ensino pelo sistema Lencastriano, e tem discípulos 36 e não obstante a sua excelência nem hû tem sahido prompto (VASCONCELLOS, 1828, p L).

Portanto, o documento é quase um lamento destacando que os alunos ainda não haviam alcançado, naquele ano, os resultados esperados. Contava Accioli que em 1829 as escolas estavam abandonadas “[...] não apenas por falta de professores mas também por causa de seus salários que eram tão baixos que os profissionais mais competentes não pegavam esses empregos” (COUTINHO, 1993, p. 73).

Relata também Accioli que, havia aproximadamente em toda a comarca capixaba vinte e sete estabelecimentos de ensino em 1829, dos quais onze eram públicos e os demais mantidos com recursos particulares. No relatório de Accioli o ensino é citado em variadas partes, sendo que em uma delas, o autor informa o salário docente, e as despesas com o professor de Ensino Mútuo, citando textual mente que se tratava de um professor lancasteriano.

Ao trazer o fragmento do relatório Memória, lembramos ao leitor que, a moeda usada à época era denominada “réis” e que o salário docente representava um valor não tão elevado, se comparado às demais despesas. Importante destacar, todavia que, através dessa fonte – o relatório Memória Estatística Capixaba - Accioli deixa claro e atesta a presença do Método Lancasteriano no Espírito Santo, quando cita o

[...] ordenado [pago] ao Professor de Gramática Latina desta Cidade: 300\$000 [réis]. Gratificação [paga] ao dito [Professor] de Primeiras Letras pelo Methodo Lencastriano (sic): 240\$000 [réis]. (ACCIOLI, 1828, p.S).

Além do documento Memória, a correspondência do presidente Inácio Accioli também ressalta com ênfase a necessidade do ensino na Província. Sobre a gestão de Accioli na província capixaba, Oliveira (2008, p. 319) destaca sempre o zelo com que aquele presidente tratava a educação no Espírito Santo, destacando “[...] o carinho que os problemas do ensino mereceram em sua administração”.

É encontrado, também, ao longo da história do Espírito Santo, algumas passagens sobre o desvelo e preocupação com o ensino, mas reiteradamente o que se vê são reclamações a respeito de carências, seja por falta de materiais ou por necessidade de professores. Como exemplo de tal pleitos, citamos o importante livro de Terezinha Bichara (1984), no qual a autora relata a criação da Assembleia Legislativa do Espírito

Santo e destaca que, logo na primeira sessão legislativa em 1835 afloram os problemas com ensino. Diz a autora que,

[...] Azambuja Suzano propunha que fosse criada uma gratificação aos vigários para ensinar as primeiras letras nas freguesias onde não houvesse professor. [...] Siqueira Júnior visava estabelecer proibição nas escolas públicas e particulares de ensinar a ler, escrever e contar a pessoas que não fossem livres [os escravos], incluindo na proibição, o ensino de quaisquer artes, ofícios e indústrias (BICHARA, 1984, p. 55).

Desta forma, se vê nos relatos a educação capixaba - diferentemente do que recomendava Joseph Lancaster - sendo tecida no início do século XIX com exclusão de algumas categorias, dentre as quais: gênero, raça, e poder aquisitivo. Esse fator de exclusão aliado a outros mais complexos pode ter gerado dificuldade de formação do corpo docente, daí a ausência de professores, na Província.

As memórias são vestígios da história da educação capixaba evidenciando uma lacuna na profissão docente, fato que pode ter engendrado a necessidade do Método Lancasteriano de atacar essa exiguidade, com a formação rápida de monitores e docentes pelo método das centúrias e decúrias. As fontes pesquisadas apontam para essa tendência.

Outra fonte egrégia na história da educação capixaba e que corrobora com a linha de pensamento anterior são as memórias do Padre Antunes de Siqueira, relatos do ano de 1835, cuja narrativa foi transformada em livro editado em 1999. Os relatos do religioso demonstram a presença em 1832 de alguns indícios e características do Método Lancasteriano na província capixaba, ei-las:

[...] a caligrafia do mestre era de caráter português, letra redonda, inteligível, cópia fiel dos exemplares [livros e cartilhas]. Empregava ele por si e pelos decuriões [monitores lancasterianos] todo o cuidado e vigilância em pegar na pena (SIQUEIRA, 1999, p.75).

Como se observa, a menção do substantivo decurião pelo Padre Siqueira significa o mesmo que monitor, ou aluno auxiliar do professor, característica lancasteriana discutida no primeiro capítulo deste trabalho, então a presença do Método Lancasteriano no Espírito Santo, mais precisamente em Vitória, está confirmada em várias fontes históricas.

É de bom tom ressaltar também que, nos relatos do Padre Siqueira, encontramos outros elementos com semelhanças das estruturas formais de ensino, do Método e inclusive dos castigos e recompensas aplicados. E embora as características do Método

não tenham sido idênticas àquelas descritas em Londres por Joseph Lancaster, há componentes muito fortes que indicam a presença do Método.

Ademais, embora não seja possível estabelecer uma linha cronológica simétrica entre a implantação do Método no Brasil e na Inglaterra, já que o Brasil recebe tardiamente as ações educativas, é fato que a obra lancasteriana vicejou no Espírito Santo, embora anos mais tarde. Esse fator será confirmado tanto no Regulamento quanto no Regimento das Escolas de Primeiras Letras do Espírito Santo, documentos análogos ao trabalho de Joseph Lancaster. Para exemplificar vejamos, pois, os castigos escolares na Vitória do início do século XIX.

Desde a promulgação da Lei Januário da Cunha em 1827 no Brasil era recomendado que os castigos físicos adotados na escola fossem as punições lancasterianas, descritas no capítulo I desta pesquisa. Todavia, essa recomendação era letra morta, pois embutida na cultura brasileira, a violência recrudescia como instrumento disciplinador, verdadeira lição de sangue “[...] seguida por todos que exerciam o mando e autoridade” (SIQUEIRA, 1999, p.74).

Diz o Padre Siqueira que, nos lares, nas instituições, e também no setor escolar os castigos eram cruentos e considerados normais, pois a violência era disciplinamento cotidiano na sociedade. A obediência arrancada a ferro era mecanismo que tanto levava à aprendizagem quanto à submissão à ordem, à lei, e ao Estado, dizia o padre.

É de bom tom, destacar que a educação brasileira se alinhava a pedagogia da moralidade herbartiana, esta inclusive, diferentemente de Joseph Lancaster, além de não proibir os castigos físicos, tolerava-os como realinhamento e formação de caráter, inclusive de crianças. É de bom alvitre aqui, lembrarmos alguns adágios brasileiros do século XIX e que até hoje perduram no folclore popular, e ainda assim são muito usados na disciplina, tais como “é de pequenino que se torce o pepino”, “quem poupa castigo a seu filho, odeia-o”, “quem castiga um, cem avisa”, “o castigo faz o doido ter siso”.

Assim Luciano Faria Filho (2006) destaca a ambiguidade discursiva que permitirá à instrução caminhar de mãos dadas com a defesa das liberdades individuais no século XIX e a imperiosa necessidade de manutenção da ordem legal garantidora e reprodutora de castigos físicos corporais os mais violentos possíveis, na perspectiva de cumprimento da cidadania na sociedade.

Eis que as sociabilidades do século XIX apontam para os castigos físicos na escola, na sociedade e na própria família como uma cultura corretiva para fazer brotar o espírito do homem bom, reto, que tomava o lugar do espírito torpe, corrompido pelas

próprias práticas da sociedade brasileira. Evidenciando essas características os relatos do Padre Siqueira sobre a sociedade capixaba em 1835, são elucidativos, diz o autor que, “[...] dos maus hábitos plantados [no Brasil] não podiam fazer nascer perfeitos frutos. Para submetê-los [os habitantes] à ordem e à disciplina, era necessária a força bruta, o castigo corporal, o azorrague [chicote] e o pelourinho”. Em tais condições, diz o padre Siqueira que a sociedade era dirigida pelo temor, tanto que ela se familiarizava

[...] com cenas de sangue, de torpor, de misérias; o povo identificou-se com essas práticas [violentas], desabafos de vinganças, cárceres públicos e particulares, vergalhos de couro, palmatórias de jacarandá e de gramarim.

E continua explicando que,

[...] se na sociedade os mandões do governo eram tiranos; na família os pais eram monstros, e os mestres, verdugos. Bárbaros castigos eram inflingidos a todos os subordinados, pela Lei, pela família, pela educação. Em casa, nas escolas, e até nas públicas audiências fustigavam-se com vis instrumentos [de castigos físicos] os erros, inda (sic) que fossem os mais leves (SIQUEIRA, 1999, p.74).

A fala do Padre Siqueira deslinda dois aspectos, tanto a violência aferroada nos costumes da sociedade capixaba quanto o descaso dos primeiros portugueses quanto à educação na Província, segundo ele “[...] os antigos portugueses nunca se importaram com a nossa civilização. As pequenas noções que se davam nas escolas peavam [tanto] o livre curso de nossas ideias, que era preciso abafar [o pensamento] a fim de libertar-se” (SIQUEIRA, 1999, p. 74).

Nas escolas, o Padre Siqueira relata tanto o cuidado com a disciplina, nos moldes metódicos lancasterianos e herbartianos, quanto destaca também os castigos dessemelhantes àqueles sugeridos pela Lei Januário. Então, assim se depreende que permanecia na escola a pena física, principalmente quando a conduta se desviava do Método, o professor era enfático e fustigava o aluno com “[...] reguadas nos dedos, [...] piparotes na cabeça”. As penas morais tais como menoscabos verbais também eram constantes, assim quando um aluno se desviava da conduta, o professor o interpelava:

[...] Que é isso? Tens dedos de caranguejo? Olha o exemplar [livros e cartilhas] ...levanta o corpo, endireita a cabeça! E daí zás...trás...um puxão de orelha que ensurdecia! Ardia como pimenta, e horas, os ouvidos barulhavam uns zumbidos como cortiço de abelhas (SIQUEIRA, 1999, p.79).

Além dos castigos físicos, em um aspecto mais aderente à Lancaster as memórias do Padre Siqueira relatam com muita profusão e semelhança o Método

Lancasteriano: diz respeito aos comandos descritos no primeiro capítulo deste trabalho. As advertências ou comandos nas salas de aulas capixabas tinham a manifestação de uma simbologia e serviam, portanto, para admoestar o aluno silenciosamente, assim eram usados gestos físicos para economizar tempo e evitar a linguagem verbal, por exemplo “[...] o levantamento de um dedo para o ar (o índice) com o braço erguido [significava atenção]; os dois braços em atitude de estação [significava pare]” (SIQUEIRA, 1999, p.79).

Daí a forma de aplicação do castigo em sala de aula que se mesclava tanto na pena física quanto no suplício moral, sem observar o cumprimento da Lei de 15 de outubro, que recomendava somente os castigos lancasterianos, aqueles de esfera moral ou psicológica. Portanto, acreditamos que, a violência era tão sancionada no cotidiano da sociedade, que nas escolas recrudescia a pena física.

Perceba o leitor que, é bom destacar os castigos recomendados pelo Ensino Mútuo, eis que, uma das formas punitivas da escola capixaba do XIX era o instrumento denominado polvo, descrito como pelo Padre Siqueira, quanto por Stella Novaes em suas obras. Esta última autora relata que o polvo era um artefato com

[...] uma haste de madeira em cuja extremidade se prendiam algumas tiras de couro providas de pontas metálicas, [este instrumento] era aplicado em aula [em público] ao garoto, descidos os calções, recurvado no cavaleiro de pau (NOVAES, 196-?, p.149).

Outro instrumento encontrado nos registros bibliográficos capixabas do século XIX e muito usado na escola, era a palmatória ou férula, esta, consistia em uma haste reta ou pedaço de madeira, em cuja extremidade era acoplada um círculo também de madeira, muitas vezes com furos. A palmatória servia para bater nas mãos dos alunos, e muitas vezes “[...] deixava o pessoal de mãos inutilizadas para a escrita durante muitos dias” (NOVAES, 196-?, p.149).

Ainda, é interessante relatar as correições na escola capixaba do século XIX, tão presentes nos relatos do Padre Siqueira que, além de descrever os instrumentos, também descreve a forma física com que o aluno deveria receber os castigos. A palmatória, por exemplo, exigia do aluno, uma posição do corpo, que deveria permanecer

[...] com as palmas das mãos voltadas para o joelho, que as magoava pelo peso do corpo, em uma curvatura forçada e oprimida; além da paralisia por falta de circulação do sangue nas costas [das mãos], onde ficavam por muito

tempo impressos com viva dor, os sinais e vestígios [da palmatoada] (SIQUEIRA, 1999, p. 79).

Para reforçar a violência incorporada como componente cotidiano na sociedade, não raro, diz o Padre Siqueira, os próprios pais solicitavam às escolas que castigassem seus filhos, e que lhes mandassem provas de tais correções. O autor relata ações extremadas tais como “[...] pais eram tão desumanos que recomendavam ao professor que lhes mandasse as unhas dos filhos dentro de um cartucho, quando caíssem pela força dos bolos¹⁵⁷” (SIQUEIRA, 1999, p.80).

Outro grande destaque ao Método Lancasteriano foi descrito também pelo Padre Siqueira em suas memórias quando descreve os grilhões¹⁵⁸ evidenciando a rigidez do castigo, que na verdade fora preconizado como forma substitutiva de punições físicas mais severas. Ressalte-se que os castigos lancasterianos foram sugeridos na Lei Januário da Cunha Barbosa como forma de abolição de sofrimento físico na escola. Aqui, trazemos um fragmento que faz uma analogia entre a ferramenta disciplinar denominada por Lancaster com “os grilhões ou cabo de pau” e ainda com o polvo, contidos na escola capixaba:

[...] na escola de ensino mútuo onde o rigor chegou ao maior requinte – aplicam-se ali aos meninos rebeldes e contumazes, disciplinas que consistiam em um cabo de pau, onde saíam muitas pernas [correntes] como as do polvo, em número de cinco ou seis, oito e dez” (SIQUEIRA, 1999, p.80).

Depreende-se que os grilhões tal qual o polvo eram castigos que muito se assemelhavam às punições morais do Método Lancasteriano, muito difundido em suas obras, aplicados nas escolas. Destaque-se que, quanto aos castigos lancasterianos o autor não fazia diferença entre aplicar a meninos e meninas, ocorre que na Província capixaba, à época do relato do Padre Siqueira (1832-1897) a escolarização feminina embora contida na legislação, ainda não tinha sido efetivamente iniciada.

Quanto à educação feminina já havia nas casas de classes mais abastadas, diz Siqueira (1999) a educação por leitura e escrita que era ensinada no âmbito particular, mas embora a Lei Januário tivesse tornada a educação obrigatória, a escola pública no Espírito Santo demorou algum tempo para aceitar meninas, devido a uma gama diferenciada de fatores.

Sobre o tema Informa Bichara (1984) que “[...] a primeira escola criada na Capital para meninas, só foi provida em 1845, depois que a Lei 1 de julho de 1843

¹⁵⁷ A palavra “bolo” (grifos nossos) significava bater nas mãos com a palmatória, ou aplicar palmatoadas.

¹⁵⁸ Ver no capítulo I deste trabalho o item 2.5.2 *The Shackles*: os grilhões descritos por Joseph Lancaster.

autorizou o Governo a convidar na Corte ou qualquer Província pessoas que preenchesse as habilidades exigidas” (BICHARA, 1984, p.102). Quanto às habilidades, além do conteúdo pedagógico exigido, outro requisito exigido pela Lei Januário da Cunha Barbosa, era que a docente apresentasse reconhecida honestidade, critério subjetivo, que muitas vezes, pode ter se consubstanciado como óbices à inserção feminina nas escolas, por sua discricionariedade e elasticidade.

Conforme demonstram as memórias do Padre Siqueira (1999, p.80) na Província capixaba a educação feminina “[...] se achava em embrião” e ressalta que, pouca coisa da cultura do espírito era direcionada às mulheres, que na verdade eram direcionadas às atividades domésticas. O autor enfatiza que o baixo interesse da inserção da mulher nas escolas era justificado pelo zelo das famílias, pois

[...] a leitura para a iaiazinha [era perigosa] podendo expô-la aos riscos do namoro, escrevendo e recebendo cartinhas para seu bem-amado e lendo livros perigosos, que comprometiam sua honra e [poderiam] inocular o veneno da perversão! Cautela e caldo de galinha não fazem mal a doente [...].

E continua destacando que,

[...] a mulher deve ser reservada, modesta, circunspecta, grave, sisuda, assentada, [...] boa filha, melhor mãe de família, e perfeita matrona de uma geração inteira. Deve receber, portanto [somente] ensinamentos religiosos (SIQUEIRA, 1999, p.81).

Aqui reside a grande diferença entre o Método Lancasteriano inglês de Joseph Lancaster e o modelo que fora implementado no Brasil. Se a educação do Método de Joseph Lancaster incentivou a inserção das mulheres nas escolas, na perspectiva de trabalhar na indústria e combater a pobreza, o mesmo não se pode afirmar no Brasil.

Todavia, quanto à aproximação entre educação e meio religioso, as duas estratégias (brasileira e inglesa) são semelhantes. O mesmo brio com que se defendia a educação religiosa tão agregada que estava na sociedade capixaba, atraiu a moralidade herbartiana imprescindível principalmente ao ensino feminino.

E essencialmente, por que, vinha junto com a educação, a moral, elemento imperioso, assim como também imprescindível à religião, tão cara á formação da civilidade brasileira. Sobre esse fervor, ensina Siqueira (1999, p.83) que, “[...] tirai a religião da sociedade, suas leis não repercutem bem o som delas...Arrancai-a do coração da família e tudo se desequilibra”.

Do que foi dito, podemos perceber que, na tentativa de consolidar o Estado, sua vertente ordeira e as civilidades, a educação capixaba se sustentou no Método

Lancasteriano se nutriu da estratégia pedagógica da moralidade religiosa herbartiana, e se firmou na Legislação de 1827, com maior aderência. Para consolidar-se mais ainda, o Estado se aproximou das vertentes de fiscalização, inspeção e esquadrinhamentos disciplinares na escola. E assim, inscreveu critérios mais rígidos na Legislação, desta vez através da Reforma Couto Ferraz, avivando os contornos do Método Lancasteriano através de Regimentos e Regulamentos pormenorizando a legislação. Estes aspectos serão discutidos e analisados no próximo tópico.

3.2.3 O Método Lancasteriano na Reforma Couto Ferraz

Conforme visto, para a manutenção do Estado brasileiro recém-criado, foram idealizadas instituições e leis espelhadas principalmente nos modelos europeus, com a perspectiva de difundir a civilidade e sociabilidade adequadas. Acreditamos que, no Brasil, isso serviu como amálgama entre Estado monárquico e sociedade para gerar adesão ao sistema político. Como exemplo de instituição pública empenhada nesse assentimento, é possível citar a educação que, aos olhos da elite precisava sofrer modificações e melhorias.

Desde o início da implantação das Escolas de Primeiras Letras os relatórios e correspondências dos Presidentes da Província do Espírito Santo apontavam críticas sobre o estado quase imperfeito da educação, focalizando desde a precariedade da infraestrutura até o diminuto número de docentes nas salas de aula. Essa reclamação era motivada por muitos fatores, desde os salários modestos até a pouca atratividade na carreira docente, fatos que tornava o ensino alvo de críticas recorrentes, dizem os referidos Relatórios.

Um ponto em que os relatos pareciam convergir era a insatisfatoriedade do ensino, uma consequência da falta de organização, acreditavam os políticos. Logo, para debelar tal anomalia destacavam que era necessário adotar rigorosas legislações pormenorizadas, de maneira que fosse possível, tanto estruturar, quanto fiscalizar e corrigir falhas na educação.

Essa expectativa era peculiar ao pensamento do século XIX, cioso de racionalidade e organização, portanto, se depositava grande parte de suas esperanças nas codificações legislativas como se elas fossem capazes de sanar mazelas seculares na educação brasileira. Junto às expectativas de melhorias no ensino a partir de leis, se

criava também funções públicas de inspetoria para executar a legislação, através de visitas surpresas nas escolas e aplicações de provas e exames aos alunos, por autoridades que não eram da escola. Essa vigilância escolar, acreditavam os Presidentes das Províncias, serviria para fazer cumprir o *corpus* normativo educacional e com isso florescer o ensino rígido e moralizante.

Exemplo de resposta legislativa a essa demanda, foi a Reforma Couto Ferraz, medida adotada em 1854, gerada por Luis Pedreira do Couto Ferraz um político monarquista conservador que fora Presidente do Espírito Santo em 1846, e que publicou o Regulamento das Escolas de Primeiras Letras da Província do Espírito Santo em 1848. É importante destacar que, essa medida normativa foi o protótipo do que seria mais tarde o Decreto 1.331 que em 1854 aprovou a Regulamento para Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte, uma medida normativa educacional adotada em todo o território nacional.

Na educação, Ferraz foi um político empenhado em participar da vida pública com foco na difusão da moralidade e rígido respeito às instituições e ao Estado, acreditando que, esses valores seriam imediatamente aprendidos pelos alunos, nas escolas e organizações instrucionais. Como importante estadista, foi através da atividade política que Ferraz estabeleceu um liame entre educação e religiosidade, fazendo importante aproximação com a pedagogia da moralidade de Frederich Herbart.

Sua perspectiva era examinar os métodos aplicados na escola, “[...] verificar a conduta adequada dos atores educacionais e assim apontar suas infrações e corrigi-las com punições notórias” (FÁVERO, 2005, p. 56). Sobre Couto Ferraz e sua atuação, é bom destacar que,

[...] o nome do Ministro e Visconde de Bom Retiro [Couto Ferraz], deve com justiça ser posto em primeiro lugar como aquele homem verdadeiramente devotado à pátria. A instrução pública, com efeito, e por consequência a civilização do Brasil muito lhes devem. [Ele] não afastou-se jamais dos princípios rígidos da política austera (PIRES DE ALMEIDA, 1989, p.99).

Esta circunspecção foi corporificada em um conjunto legislativo que descrevia a forma ideal de educação, preconizando a organização escolar levada a cabo pelo modelo de escola panoptista, aquela regida por inspeções e constantes fiscalizações com posteriores cobranças e punições adequadas, acredita Couto Ferraz.

Schneider (2011, p.247) relata que, para o Presidente Couto Ferraz “[...] a solução para a melhoria da instrução era aumentar a fiscalização, já que a educação

posta à descentralização desde o Ato Adicional, mesmo com a Reforma de 1840 não conseguira uma adesão da moralidade e ordem”. Restava ao país, segundo Couto Ferraz, um quadro de anarquia, que seria fruto do descaso com a escolaridade e que impreterivelmente atacaria o Estado, desestabilizando a legitimidade das autoridades.

Ressaltamos portanto, o caráter conservador da Reforma, lembrando que, foi aprovado o Regulamento de 1848 para a Educação da Província do Espírito Santo, trazendo a obrigatoriedade do ensino elementar ratificando a gratuidade já existente. Todavia o Regulamento vetava o acesso de escravos ao ensino público e corroborava com a Lei Januário da Cunha Barbosa ao aplicar ao currículo feminino “[...] a costura, o bordado e mais outras prendas que servem à economia doméstica”.

Assim, em Couto Ferraz é possível verificar tanto a pedagogia da moralidade concebida por Friederich Herbart¹⁵⁹ (1971) como perspectiva construtora da moralidade, quanto a educação racionalizadora de Joseph Lancaster. Os dois autores tem em comum a finalidade educacional de talhar o caráter através da instrução, da disciplina e do governo, pois “[...] a fortaleza do caráter moral é amoldada pela educação” como uma forma de modelagem, então o “[...] caráter é a exteriorização da instrução” (HERBART, 1971). Sobre esse aspecto, diz Mattos (1994,) que quando no Brasil se

[...] fala da necessidade de difundir a instrução por todas as classes tinham-se já um entendimento bastante preciso que pretendia formar a base instrucional do povo, entendimento esse que se iniciava pela [focagem na educação elementar com] delimitação de abrangência [do ensino em leitura e escrita].

E conclui que,

[...] a sociedade lastreada por um sentimento aristocrático reconhecia como classe os brancos, ou a boa sociedade,. [...] Por outro lado [havia uma massa] o povo mais ou menos miúdo, os pretos africanos ainda que livres e libertos a quem se interditava o ingresso nas escolas públicas por uma Lei provincial de 21 de janeiro de 1837 que regula a instrução primária, [no sentido de civilizar os brancos e afastar os demais] (MATTOS, 1994, p.248).

Logo, a educação do século XIX é a consubstanciação do conflito: por meio da difusão da civilidade procurava-se a prover escolarização à sociedade civil entendida como boa gente, mas se negava permanentemente essa civilização aos cativos,

¹⁵⁹ Não é pretensão desta pesquisa, esgotar as diretrizes da complexa obra de *Herbart*. Aqui tomou-se por amostragem os principais pontos de similitude entre as ideias da pedagogia da moralidade e a obra de *Joseph Lancaster*. Os autores são contemporâneos, atuaram na educação e tem propósitos que se aderem e influenciaram a educação na Europa, e posteriormente nas Américas.

entendendo-se que deveriam ser civilizados, mas não se tinha a clareza de como fazê-lo, já que o acesso à escola pública era a eles negado.

A respeito da população não escrava, era necessário formar-lhe a hombridade, a dignidade ou firmeza moral, consubstanciando tudo isso na palavra caráter, que para Herbart, se coaduna com a faculdade ou vontade de decidir, de agir. Isto por que “[...] o modo de decisão é o caráter” (HERBART, 1971, p.55) formado pela educação, pois o ensino “[...] tece um fio longo, fino e suave que prende o movimento intelectual [e físico] do aluno” (HERBART, 1971, p.76).

Ilmar Mattos (1994) ao tratar da formação sócio-política do Império Brasileiro destaca que embora não seja possível vislumbrar o Brasil como um bloco homogêneo, já que a multiplicidade de raça, cor, e ideias era a tônica do país principalmente no século XIX. Porém é certo dizer, continua o autor, que a sociedade era mais ou menos hierarquizada em três estamentos: o primeiro estamento é o governo a que o autor chama de “boa sociedade” (MATTOS, 1994) constituída por homens brancos e que representavam o Estado, a casa, ou a ordem. O segundo estamento é aquilo que ele chama de desordem, já que representava o espaço da rua, ocupado pela população livre e pobre, que poderia se insurgir contra o Estado. E por fim, o terceiro estamento era representado pelo fator trabalho, ou os escravos.

A boa sociedade (casa, ordem), a desordem (rua) e o trabalho (escravos) formavam um bloco heterogêneo, plural, representando a sociedade imperial brasileira na primeira metade do XIX, em uma ordem mesclada, tisonada pelo conflito e temor desenvolvido uns pelos outros.

Ao descrever a ordem civilizatória imperial, Castanha (s/d) destaca que a garantia do cenário político estável foi pensada pela boa sociedade (a casa) que desejosa em construir um Estado forte, centralizou os poderes na figura do imperador a partir da Constituição de 1824, empreendendo estratégias de cunho conservador. Mas havia um segmento posto à margem social, uma população quantitativamente considerável que começava a engrossar o coro de descontentamento contra a política monárquica, e que fez eclodir uma série de levantes no Império. O que nos leva a entender

[...] que dos inúmeros movimentos que abalaram o Império do Brasil durante duas décadas, desde a abdicação de D. Pedro I, participaram tanto proprietários, capitalistas, pais de família, quanto uma massa de homens ferozes, sem moral, sem religião e sem instrução alguma (MATTOS, 1994, p. 105).

Esses indivíduos que participavam dos movimentos eram vistos como agitadores cometendo crimes públicos de conspirações, rebeliões, sedições e insurreições, cometida por gente considerada “sem qualificação”. Portanto, é importante destacar que desde a colonização se montou no Brasil um mosaico, uma sociedade multicaracterizada de classes e cores que não se mesclavam.

Desta forma não há como desenvolver a tese da esfera societal contendo o tríduo escravos-senhores-portugueses, ou como diz Mattos (1994) o Brasil não produziu somente escravos, colonizadores e colonizados. Por via contrária, nos três séculos posteriores à chegada dos portugueses, o Brasil

[...] em escala crescente criara um massa de homens livres e pobres, que se distribuíam de maneira irregular pela imensidão do território [...] não tinham lugar nem ocupação; não pertenciam ao mundo do trabalho, e muito menos deveriam caber no mundo do governo. Predominantemente mestiços e negros, estes quase sempre escravos que haviam obtido alforria. Vagavam desordenadamente, ampliando a sensação de intranquilidade (MATTOS, 1994, p. 114).

Essa multidão de brasileiros foi definida como “[...] a mais vil canalha aspirante” (FRANCO, 1969, p. 90) por que se aproveitaram dos movimentos “[...] para por em risco as estruturas do regime político e social por meio de idéias de igualdade embutidas nos pardos e pretos” (FRANCO, 1983, p. 91). A condição de risco – citada na fala dos presidentes da Província do Rio de Janeiro - a que Carvalho Franco se referiu, eram as lutas internas¹⁶⁰ no período regencial.

Os sujeitos dessas lutas - no entender da fala dos oradores fluminenses - eram “[...] a caterva, a malta” (FRANCO, 1983, p.91), uma multidão de brasileiros a quem o Estado ignorava enquanto cidadãos. A propósito, a Constituição de 1824 deixava de citar, inclusive, a condição dos escravos na Constituição de 1824, era como se fossem invisibilizados à luz do Direito, pois somente existiam como força de trabalho, portanto aos cativos, negavam-se em leis infraconstitucionais, principalmente, o acesso à escola.

Diante disso, focalizando o projeto civilizatório é que o grupo saquarema ou conservador, diz Mattos (1994) volta seus olhos para a formação do povo, em especial o grupo acima citado, considerado “agitador”. Larroyo (1974, p) ressalta que quando se pensa no século XIX no Brasil advém duas idéias diferentes, com características

¹⁶⁰ O período regencial foi palco de lutas e insurreições a exemplo da Cabanagem (Pará), Balaiada (Maranhão), Sabinada (Bahia) e Farroupilha (Rio Grande do Sul). Considerados movimentos sociais envolvendo parte da população pobre, as insurreições internas fazem parte do período mais conturbado do período imperial brasileiro.

opponentes, mas sobretudo complementares: a primeira delas foi a participação política popular pelas vias de rebeliões, e a segunda derivativa da primeira, foi a preocupação do Estado com a educação desse povo. Logo é possível destacar que,

[...] a intervenção do povo na vida política, a participação geral [contra o Estado] aprofundou a consciência nacional, mas também [alterou a concepção do próprio Estado. Se para o século XVIII o Estado era simples organização de poder e segurança, para o século XIX tornou-se a realização de uma ideia moral (LARROYO, 1974, p.622).

Foi nessa perspectiva que a Reforma Couto Ferraz se aproximou do Método Lancasteriano, reforçando no Artigo 32 que “[...] o Método do ensino da instrução primaria nas escolas públicas, é em geral, o simultâneo”, e com isso reforça as características da boa disciplina, formalização e hierarquia, com o fito de dar vazão ao projeto civilizatório e moral da sociedade.

Naquele lapso temporal é que se vê portanto, a reorganização da sociedade de forma planejada e controlada que se almeja, sendo corporificada em quase todas as instituições; assim o processo pedagógico disciplinar se consoma nas organizações principalmente nas escolas, reforçando a moralidade. Esta, aparece implícita muitas vezes no Regulamento de 1848 de Couto Ferraz, inclusive no Título 2º. Artigo 13, que trata do provimento dos professores requerendo que eles apresentassem “[...] reconhecida morigeração”, o que significa comedimento, controle, moderação e moralização.

Fato corroborado pelo título 4º. Artigo 19, do presente regulamento, que previa a demissão do docente, dentre outros motivos “[...] quando rasões fundadas de moralidade publica assim o exijão (sic) á requerimento de qualquer chefe de família”. Para tanto, o Regulamento de Couto Ferraz trata também da persistente vistoria exercida nas escolas, criando inclusive cargos de inspetores e delegados literários para examinar a escola, os alunos, os professores e o cumprimento da legislação.

De fato, a exuberância da moralidade, disciplina e civilidade com que se revestem as organizações representa um aspecto intrigante, pois ao mesmo tempo que se elas se revelam espaços esquadrihados, controlados, é na riqueza dos detalhes que nessas organizações se exerce o poder, pois “[...] nelas [nas instituições] se trabalha sutilmente as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar [...] a minúcia do regulamento, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas tarefas da escola” (FOUCAULT, 2004, p. 105).

Chama a atenção quando o Regulamento de 1848 trata da inspeção, no Artigo 37, a possibilidade de professores serem “[...] multados em cinquenta mil réis, além das multas e penas os que ensinarem doutrinas condenadas pela moral pública, e contraria ao systema do governo jurado”.

A exemplo do Regulamento de Couto Ferraz a escola lancasteriana do século XIX foi fruto do século racional das codificações, logo, ela se constitui por normas e regulamentos formalizados, estabelecidos antecipadamente por via escrita. É uma organização com legislação própria que define a priori como a escola deve atuar.

Desta maneira a dinâmica da escola é descrita, prescrita em regulamentos, que por sua vez exigem desdobramentos e regulamentações em outras normas, com suas correspondentes sanções. Daí que, “[...] cada matéria ensinada na escola mútua baseia-se em um programa preciso e organizado, expresso em todos os guias ou tratados escritos por influentes estudiosos do método” (LESAGE, 1999, p. 6).

Seu instrumental pedagógico é, portanto, todo construído de forma a prescrever as ações na escola, de forma a não gerar interrupção no funcionamento por dúvidas na aplicação do método. Tampouco sofrer solução de continuidade pela ausência de profissionais para aplicá-lo. A racionalidade prescrita do método permite que qualquer profissional na escola (monitor, professor, fiscal) fosse substituído por outro, adequando-se aos regulamentos escritos, através de mero conhecimento. Sobre esse aspecto,

[...] as escolas mútuas são, desde a origem, dotadas de material administrativo muito completo e minuciosamente estudado pelos seus responsáveis. Estes registros, cotidianamente em uso, garantem uma gestão objetiva dos estabelecimentos. Um deles merece menção especial: é o registro de inscrição, ainda hoje chamado de “o grande livro da escola”. Nesse registro anual, inicialmente caderno de matrícula, é inscrito o nome de família, o prenome e a idade do aluno, a profissão e o endereço dos pais. Mas, ao lado dessa função utilitária e prática, esse livro intervém na conduta pedagógica do estabelecimento e no controle dos conhecimentos. O professor anota ali a data exata de entrada e saída de cada aluno, em cada classe, nas disciplinas instrumentais e no desenho linear (LESAGE, 1999, p. 7).

A ação de prescrever também dizia respeito a tornar a inspeção obrigatória, portanto Couto Ferraz se alinha ao Método Lancasteriano no sentido de gerar uma hierarquia de cargos vistoriais. Essas exigências são trazidas tanto no Regulamento de 1848 do Espírito Santo, quanto no Decreto 1.331- A que Regulamenta a Reforma do Ensino Primário e Secundário no Município da Corte, de 1854. Este, mais amplo que aquele, prescreve que,

Art. 1º. A inspecção dos estabelecimentos públicos e particulares de
instrução primária e secundária do Município da Corte, será exercida:
Pelo Ministro e Secretário d'Estado dos Negocios do Imperio,
Por hum Inspetor geral
Por hum Conselho Director
Por delegados de districto

Pelo processo de hierarquização, a inspecção determinava um ortodoxo sistema de posições tanto no próprio sistema escolar, quanto na sala de aula. Havia atribuições demarcadas por níveis e seu consequente período de tempo a cumprir, perfazendo uma hierarquia de posições e de ações, pois, assim como Lancaster recomendava, também os inspetores de Couto Ferraz, tinham as atribuições de visitar as escolas, verificá-las inesperadamente quanto ao aspecto pedagógico e estrutural, examinar a salubridade do local, inspecionar o trabalho docente e principalmente, enviar relatórios circunstanciados do estado das escolas e do progresso dos alunos aos superiores hierárquicos, que davam conhecimento ao Rei.

Sendo assim, no Regulamento da Província do Espírito Santo de 1848 a averiguação escolar ficava a cargo do Diretor geral. Já o Regulamento da Corte intensificou essa demanda, prevendo a criação dos inspectores gerais, e delegados de distrito, para manter ordem e coesão educacional.

Ressaltamos que, no Espírito Santo a Reforma Ferraz foi levada a contento e com muita observação, tanto que, para cumprir mais adequadamente a fiscalização escolar lancasteriana de Couto Ferraz, foi criado em 1871 o Regimento de 1871 das Escolas de Primeiras Letras, uma fonte que atesta sem dúvida, a presença do Método Lanacasteriano.

Dito isto, e encerrando a pesquisa bibliográfica, passamos à pesquisa de campo, aquela realizada nas fontes primárias, quais sejam: os arquivos públicos contendo documentos e papeis para atestar a presença do Método Lancasteriano como suporte à construção da civilidade capixaba. Passemos, portanto, ao quarto capítulo.

4 PODER E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS FONTES PRIMÁRIAS E OS INDÍCIOS DO MÉTODO LANCASTERIANO NO ESPÍRITO SANTO

[...] A simples consideração de que a sorte futura dos povos depende do impulso e direcção que se der á educação da mocidade, nos seus diversos ramos, por si basta para provar a importância e excellencia d'ella: a instrucção he a fonte da felicidade e nunhum Estado poderá reputar-se feliz por meio das trevas. A história das Nacções abona essa asserção. (JOÃO LOPES DA SILVA COUTO, GOVERNADOR DA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO, EM 1839).

Este capítulo trata do núcleo da pesquisa empírica propriamente dita, qual seja, a pesquisa de campo ou averiguação do Método Lancasteriano nos documentos originais arquivados no Estado do Espírito Santo (Biblioteca Pública, Biblioteca da UFES, Arquivo da Assembleia Legislativa, Arquivo Público do Espírito Santo).

Ao analisar os documentos do século XIX procuramos entender o conteúdo de Leis, correspondências oficiais, publicações em jornais e revistas, fontes que constituíram o *corpus* documental desta pesquisa de campo. Portanto a empiria foi composta por diferentes categorias de documentos, por entendermos que eles são construtores da história, e que por essa premissa, não podem ser considerados neutros.

O capítulo foi dividido em três partes: na primeira demonstramos as fontes primárias que atestam a inserção do Método Lancasteriano no Espírito Santo pelas vias dos Relatórios de Presidente das Províncias, na segunda parte analisamos os fragmentos dos jornais Correio da Victória (nos anos 1849 a 1872), Jornal da Victoria (nos anos 1864-1869), o Jornal A Regeneração (1853). E por fim, na terceira parte pesquisamos o arquivo denominado Fundo de Educação, nele analisamos os documentos “Livros de minutas de ofícios dirigidos à Presidencia da Província, pela Inspetoria de Instrução Pública” (1862-1863) e o “Livro de termos de exames do Collegio do Espírito Santo” (1868-1872). Para fechar a parte três foram demonstradas as estratégias e estruturas lancasterianas no Ensino, inscritas no Regimento Interno de 1871, o mais completo documento lancasteriano na história da educação capixaba, pesquisado neste trabalho.

Dada a grande quantidade de fontes encontradas, fizemos uma seleção daquelas que julgamos mais pertinentes, para retirar seus excertos e sobre elas fazer as análises.

4.1 O MÉTODO LANCASTERIANO NOS RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DA PROVÍNCIA ESPÍRITO SANTO

Conforme visto no capítulo anterior é possível afirmar que, tal qual acontecera nas outras Províncias o Método Lanasteriano se iniciou em 1827 pelas vias instrucionais da armada. Sendo o primeiro professor do ensino mútuo, um membro do quartel que intencionalmente fora enviado ao Rio de Janeiro para instrução nas técnicas do Método de Lancaster. Sendo assim, Diz Daemon (1879) que,

[...] foi José Joaquim de Almeida Ribeiro o primeiro professor aqui do *systema* de Lencastre, tendo sido provido segundo a Carta de Lei de 15 de Outubro de 1827, com o ordenado de 500\$000 annuaes, pedindo-se a dispensa do mesmo professor do lugar de 2º. sargento de Batalhão (DAEMON, 1879, p.20).

E assim o Método Lanasteriano se apresenta no Espírito Santo e começa a enfrentar uma série de percalços de toda ordem. As fontes mostraram que a Lei 15 de Outubro de 1827 recomendava que fossem as Escolas norteadas pelo Método de Ensino Mútuo, e que o Espírito Santo cumprira fielmente a decisão régia, todavia entre a intenção da lei e a real efetivação da vontade, havia um fosso considerável. Tanto que os relatos dos presidentes da Província apontam quase sempre para a existência do Método, e junto a ele uma lacuna de atenção “[...] Se a educação aqui, como em muitas Províncias nascentes, não tem chegado ao grau de conveniente perfecibilidade, está todavia em marcha pela criação de uma Escola de Primeiras Letras em todas as Paróquias, e uma Aula de Ensino Mútuo, e uma de Gramatica Latina nesta capital”. (RELATÓRIO SILVA PONTES, 1833, p.12-13).

Não se pode esquecer que a educação era mantida pelo subsídio literário, imposto cobrado sobre algumas mercadorias vendidas a granel, dentre as quais, vinagre e aguardente. Na Província do Espírito Santo, a Lei no. 11 de 1835, em seu artigo 1º. ilustra bem esse tributo:

[...] toda a pessoa que vender por miudo nesta provincia, aguardente, ou licores fortes da terra, ou estrangeiros, pagará para as camaras dos respectivos municípios cinco mil reis annualmente a titulo de licença. A mesma quantia pagarão as fabricas de taes generos, que os venderem por miudo (LEI N. 1135 DE 1835, Art. 1).

Não sem exagero, João Lopes da Silva Couto em 1839 demonstra em seu relatório a intenção da lei, divorciada do mundo fático: isto por que os ordenamentos

normativos exigiam criar escolas e postos de trabalhos docentes, mas essa intenção não era levada a contento, por uma série de razões, dentre elas a dificuldade financeira.

Desta forma, Silva Couto destaca a existência das “aulas maiores” (equivalente ao ensino médio de hoje), mas sua informação vem seguida da surpresa de que as aulas não aconteciam ou pela insuficiência de alunos para formar turmas, e o mais comum era não haver candidatos para a docência, esses fatores inviabilizavam o ensino.

Silva Couto (1839, p. 28) admite a desconsideração a que o Estado tratara o ensino e ressalta a necessidade de medidas para melhor prover a educação na Província capixaba. É curiosa a forma diferenciada com que o governador descreve a carreira docente, na intenção de demonstrar o grau de relevância do professor, acaba por expor as mais comensuráveis atribuições da carreira usando para denominá-la vários adjetivos pouco decorosos, vejamos: “[...] posto que a vida do Magisterio seja de grande utilidade para a Sociedade, comtudo ninguém deixará de convir que ella he enfadonha, monótona, que exige muita paciência e certo jeito para dirigir crianças, não fallando dos mais requisitos que as Leis recomendão” (SILVA COUTO, 1838, p.28).

O Relatório de João Lopes da Silva Couto de 1839, demarca bem a clivagem entre “existência” de escolas na legislação, e a efetiva operacionalização do ensino, cujas cadeiras estavam em sua maioria, vagas. Vejamos:

[...] existem em toda a Província 6 aulas maiores, a saber: n'esta cidade, huma de Philosophia, huma de Rhetorica, huma de Francez, huma de Geometria (as quaes estão vagas e cujo provimento se acha suspenso pela Lei Provincial de 23 de fevereiro de 1836 son n. 5) huma de Grammatica Latina, que esta provida e que He frequentada por 13 alumnos, e outra na Villa de S. Matheus, cujo professor pedio e obteve demissão: esta cadeira foi posta a concurso e ainda não appareceu quem a pretendesse. Quanto as aulas de primeiras há 18: 3 n'esta Capital, huma de ensino mutuo vaga por demissão [...] (SILVA COUTO, 1839, p.29).

É de se destacar o grau de importância dado à educação por Silva Couto, pois em seu Relatório de 1839 dedica um espaço considerável sobre o tema, informando inclusive a existência do Ensino Mútuo ou Método Lancasteriano em Vitória, mas que esta cadeira estava vaga. Informa também que ainda naquela data (1839) a escola feminina não tinha sido inaugurada por falta de “[...] oppositora”. Deduzimos que este termo se tratava de professora.

Já no século XIX as ações políticas eram descontinuadas sempre que iniciava uma legislatura política. Para ilustrar o fato, o relatório de Silva Couto em 1839 destaca

que mandou suspender a gratificação mensal do professor de 11\$ 111 reis (33\$333 reis ao ano), que fora autorizada pelo Presidente anterior a ele. Vejamos:

[...] logo que me constou que o Professor da escola de 1as. Letras desta cidade percebia huma gratificação mensal de 11\$111 reis, que lhe havia sido arbitrada pelo meo Antecessor, fundado na disposição do artigo 10 da Lei de 15 de Outubro a mandei suspender (SILVA COUTO, 1839, p.27).

O Relatório de Silva Pontes destaca também que aos docentes fora exigida uma fiança ou pagamento prévio antes de iniciar suas funções. A exigência bizarra funcionou como garantia ou caução do Estado, caso a Assembleia não aprovasse a contratação do professor, implicava não pagamento de salários e não devolução da caução paga pelo docente, caso ele não fosse aprovado.

A exemplo de Silva Couto (1839) Machado de Oliveira em 1841 ressalta a necessidade da educação como fundamento moral, tanto que se declara defensor do ensino, diz que foi visitar a escola, e relata sua preocupação.

[...] por sympathia pela Instrucção Publica, e pela consideração de que he ella [a educação] o auxiliar mais efficaz para o pronto desenvolvimento da intelligencia, e da moralidade, apressando a civilização dos povos firmando seu futuro e sobretudo familiarisando-nos com o conhecimento das verdades eternas sobre o que se basea a religião que professamos, foi hum dos meus primeiros cuidados logo ao começo da minha Administração, visitar a Aula de Primeiras Letras desta Capital e observar o methodo alli praticado (MACHADO D'OLIVEIRA, 1841, p.22).

O Método a que se refere, é o Lancasteriano, aquele exigido pela Lei Januário da Cunha Barbosa. Diz Machado de Oliveira que ao visitar a Escola de Primeiras Letras de Vitória reconheceu a fragilidade da educação, e mais incisivo, descreveu a escassez do ensino. Relatou que o Método praticado era uma mesclagem entre o ensino mútuo e o individual, o que para ele não representava uma boa fusão. Disse ainda que examinou os alunos, fazendo cinco exames, e fez críticas severas sobre as práticas de ensino e o Método Mútuo adotado à moda brasileira.

[...] dos cinco exames que fiz sobre o methodo de ensino alli adoptado [percebi que o ensino mutuo] não He outro senão huma incurial e imperfeita amalgamação do ensino mutuo com o individual, sem que tenha aquelle ligamento indispensável para dissipar os estorvos que apresenta a approximação dos dois methodos e facilitar sua comprehensão (MACHADO D'OLIVEIRA, 1841, 22).

Machado ressaltou que, em 1841 a mescla entre o ensino individual e o mútuo, resultava em uma combinação imprevidente, quase um desleixo com a educação. E assevera não ser culpa do Método, mas da combinação bizarra com outros elementos, e da falta de utensílios para ensinar. Então advoga mudanças na educação sugerindo alterações para ajustar o Método brasileiro ao verdadeiro Método Inglês, na perspectiva de corrigir equívocos. É importante destacar que Machado relatou o ensino inadequado, aquele que deixava o professor vulnerável na sala de aula, espaço de barulho, vozes indefinidas, cena imprópria para a aprendizagem. Vejamos:

[...] o [método] existe na quasi completa surdez do seu Professor, que como um automato no meio da vozeria e movimento que o cerca, apenas corrige os defeitos que conhece pela vista, ou por aceno dos decuriões (MACHADO D'OLIVEIRA 1841, P.12).

E conclui que,

[...] eh sumamente embaraçoso que abrangendo um Aula cerca de 200 meninos possa hum unico Professor, com a exactidão e zelo que suggere este ensino, exercer satisfactoriamente seu magisterio (MACHADO D'OLIVEIRA 1841, P.12).

E reclamando das instalações precárias, Machado d'Oliveira (1841, p. 14) ressalta que o ensino merecia um imóvel apropriado, sugerindo provisoriamente uma sala no Palácio do Governo: “[...] lembro-vos [que] o salão do Palacio do Governo, que já foi occupado pela escola do ensino mutuo, tem a capacidade para aquelle mister, mas como para semelhante fim depende de arranjos e alguns reparos (MACHADO d'OLIVEIRA, 1841, p.14).

Machado d'Oliveira em sua fala de (1841, p. 14) diz que a educação não recebia meios para funcionamento a contento, tanto que relata a extinção da cadeira de ensino mútuo¹⁶¹, lamentando o insucesso do Método: “[...] não sei por que fatalidade essa planta exótica de que se tem colhido máximas vantagens no outro emispherio, tenha deixado de prosperar em hum solo como o nosso, tão fecundo em elementos, que formão a vida scientifica” (MACHADO DE OLIVEIRA, 1841, p.16).

E assim, o Método Lancasteriano é constante nas fontes históricas da educação capixaba, mas também são os problemas que envolvem a educação, e os esforços para mantê-la, principalmente a ausência de espaços adequados para o funcionamento das

¹⁶¹ Essa fonte de 1841 de Machado d'Oliveira tem levado muitos pesquisadores a deduzir que o ensino mútuo se acabara naquele momento. A supressão da cadeira não significou extinção do método, que por via contrária já estava arraigado na cultura escolar, tanto que anos mais tarde o Regimento de 1871, reaviva seus contornos.

escolas. Esse entrave é recorrente em quase todos os relatórios dos presidentes, relatando que “[...] dentre outros obstáculos para o progresso do ensino simultâneo [consta] a falta de hum edifício com a capacidade necessária” (LOPES, 1842, p.12).

Sem prédios adequados e sem materiais que pudessem dar melhor suporte à educação, o Presidente Wenceslau de Oliveira Bello (1843, p.6), relata em sua fala de 1843 que ainda não havia um sistema geral de educação, e que faltavam instrumentais essenciais ao método adotado nas escolas públicas, e que isso causaria impacto principalmente nos alunos carentes. E ressalta as dificuldades relatando que,

[...] não há no Brasil um systema de educação geral por que lhe faltam meios auxiliares de que depende o methodo adoptado nas escolas publicas, para se tornar proficuo, especialmente aos meninos indigentes, a favor dos quaes os pedem os Professores, socorro! (BELLO, 1843, p.6).

Ao que parece, a preocupação com o ensino era constante nos Relatórios dos Presidentes da Província do Espírito Santo e ainda em 1845 recrudesciam alguns problemas tanto que ao discursar sobre a educação na Assembleia, destaca seu Presidente que “[...] deplorável é o estado da instrucção publica, nesta Província” (SILVA LIMA, 1845, p.14).

E assim o relato de Joaquim Marcelino destaca as deficiências e diz também que seria interessante, para sanar esses problemas, que fosse elaborado um conjunto de normas à educação, para ele a construção de um *corpus* coercitivo em torno da educação, necessitava de “[...] um regulamento que dirigisse o systema de educação” (SILVA LIMA, 1845, p.5). Assim, no ano seguinte ao abrir a sessão ordinária da Assembleia Legislativa, destacou os recursivos entraves na educação, principalmente a ausência de um Método regular e uniforme, bem como de materiais adequados.

[...] eh inegável que muitos obstáculos se oppõe ainda á regular instrucção da mocidade, e que nem todos elles [os obstáculos] podem ser removidos pelos Professores, como sejam: 1ª., a falta de um methodo regular e uniforme de ensino e de compêndios sãs diversas matérias accomodados á comprehensão dos alunos (MARCELINO, 1846, p. 8).

E assim, Marcelino propôs uma série de alterações na educação, e insistiu na elaboração do Regulamento de Ensino, reforçando as premissas do Método Lancasteriano no Espírito Santo. Dizia ele que,

[...] para remover esses inconvenientes tanto quanto cabe em suas faculdades trata a Presidencia de confeccionar um regulamento para as escolas, e não deixará de sollicitar opportunamente desta Assembléa aquellas providencias

que parecerem necessárias para que floresça na Província a instrução da mocidade (MARCELINO, 1846, p.8).

Vindo ao encontro do desejo de José Marcelino, ainda em 1846 a escolha do bacharel Luiz Pedreira do Couto Ferraz¹⁶², um político monarquista conservador foi importante para o reforço do Método Lancasteriano na Província do Espírito Santo. Ferraz deu novos rumos à educação, pois como governante conservador articulou ensino à religiosidade, intensificando, desta forma, a pedagogia da moralidade, pois acreditava que a educação era a ferramenta mais adequada para organizar o Estado.

De fato, Daemon (1879, 220) ressaltava as qualidades de Couto Ferraz como um “[...] propugnador dos interesses da província [capixaba] tendo promovido muitos melhoramentos [...] na instrução publica” (DAEMON, 1879, p. 220).

Em sua fala de 1847 Ferraz informou que, atendendo as demandas de outros Presidentes, estava escrevendo uma série de proposta de Leis e Regulamento pormenorizados para melhorar as Escolas de Primeiras Letras. Portanto, o modelo de Regulamento de Couto Ferraz (1847, p.13) corresponde ao ideário lancasteriano de formalização de condutas na escola, abrangendo “[...] a escolha dos compêndios, materiais e horas de ensino e habilidades dos professores” (COUTO FERRAZ, 1847, p.13).

Em 01 de março 1848, Couto Ferraz informa a elaboração e finalização do referido Regulamento da Escola Primária de 1848, vindo nele um importante recurso para a melhoria da educação e assim anuncia na Assembleia:

[...] está confeccionado o regulamento da instrução primaria, não tal qual merece o objeto em geral, mas em harmonia quanto é possível com o estado e circunstancias da província [capixaba], onde tem de ser posto em execução (COUTO FERRAZ, 1848, p.14).

Além do Regulamento, Couto Ferraz contribuiu para implantação de escolas e estabelecimentos de ensino que funcionassem em prédios próprios. Neste aspecto, em 1848 foi criada uma escola situada em prédio público, corroborando assim as primeiras

¹⁶² Luiz Pedreira do Couto Ferraz (Visconde de Bom Retiro) iniciou sua carreira política como Deputado na Assembleia Provincial do Rio de Janeiro em 1845. Conservador e versado nos temas educacionais, não tardou se sobressair como eloquente político, o que lhe rendeu a Presidência da Província do Espírito Santo em 1846, de onde iniciou uma série de reformas no ensino. Em 1848 volta ao Rio de Janeiro como Presidente daquela Província e em 1853, foi nomeado Ministro do Estado. Dentre sua obra, a mudança mais conhecida foi a chamada Reforma Couto Ferraz que compreende o Regulamento de 1848, o Decreto 1331-A de 1854, e o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município e da Corte.

edificações escolares, com as configurações lancasterianas descritas no primeiro capítulo desta pesquisa.

Em 1848 Couto Ferraz assumiu um cargo político no Rio de Janeiro, mas deixou como legado o Regulamento das Escolas de Primeiras Letras da Província do Espírito Santo, promulgado em 20 de fevereiro de 1848, em cujo título 7º. Artigo 32 foi mantido o Método Lancasteriano ou Simultâneo, embora se admitisse também a utilização de outros Métodos na Escola.

[...] O Methodo de ensino da instrucção primaria nas escolas publicas, é em geral o simultâneo, mas poder-se-hão adoptar outros, que forma mais adequados, conforme os logares, suas necessidades e recursos (REGULAMENTO DE 1848, Título 7º, ART. 32).

Como se percebe, diferente de conclusões mais apressadas que destacaram a extinção do Método Lancasteriano no ensino, na verdade ele orientou o ensino desde 1827, e no Regulamento, sua presença reforça a aproximação entre moralidade e religião. Em 1861 um novo Regulamento da Instrução Pública de 1º. De setembro de 1861 da Província do Espírito Santo traz nova roupagem ao ensino, principalmente por que intensifica nas escolas a inspeção e para tal criou dois cargos públicos: o inspetor do distrito e o inspetor paroquial “[...] pessoas graduadas e com diplomas scientificos ou de intelligencia cultivada, nomeados diretamente pelo Presidente [da Província]” (REGULAMENTO DE 1861, Art. 2º).

Os inspetores deveriam visitar a escola periodicamente e enviar relatórios de vistoria ao Presidente da Província. Ocorre que, o mesmo regimento de 1861, orientava que o relatório de vistoria estivesse de acordo com os Regimentos internos das escolas. Isto por que para inspecionar e atestar as condições escolares, o inspetor deveria ter por base critérios racionais previamente descritos sob os quais escreveria suas impressões auditoriais.

Então, embora o Regulamento não exigisse diretamente o documento “Regimento”, ele traz textualmente um capítulo, (o 5º.), denominado “Regimento das escholas”, recomendando que a escola criasse uma série de documentos administrativos auxiliares que serviriam como elementos norteadores da conduta dos atores sociais da Escola. Dentre eles, destacam-se os mapas escolares de secretaria, os relatórios de ensino e principalmente o “livro especial”, ou relatório de ensino, este, se assemelhava ao livro paidométrico recomendado e muito utilizado por Joseph Lancaster no início do

século XIX, nas escolas londrinas. Eis, portanto, que seguindo essa linha de atuação, em 1861 no Espírito Santo, o Regulamento determina:

[...] Em todas as escolas houvera para a matricula dos alumnos um livro especial aberto, numerado e rubricado pelo respectivo inspector parochial e alem desse um outro para o ponto no qual serão notadas as frequências e falta dos alumnos [...] (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PUBLICA DE 1861, ART. 56).

Percebe-se, portanto, que mesmo indiretamente o Regulamento de 1861, traz a necessidade de criação de um Regimento Interno nas Escolas, fato que foi exaustivamente discutido e em 1871, aprovado na Província do Espírito Santo o documento que será descrito na terceira parte deste capítulo. E mais ainda, se percebe que aos moldes do século XIX os construtores do Estado vislumbravam na elaboração de Leis e Regulamentos a fórmula racionalizadora que seria panacéia a todos os entraves do País, junto à normatização, a função controle e vigilância também era muito valorizada.

José Murilo de Carvalho (1981) ao tratar da construção da ordem destaca nos primeiros anos do século XIX um “[...] império conservador e modernizante cujo plano político era esvaziar a formação do partido republicano” e para isso necessitava de apoio das várias instituições. O autor destaca que a consolidação do regime monárquico se dera entre os anos de 1840-1853 com apogeu entre 1853-1871. São desse período a educação lancasteriana levada a cabo pelas vias da modernização e o amparo do regime monárquico ao governo.

Ao analisar os jornais capixabas do século XIX e o noticiamento da educação é possível aclarar essas perspectivas, inscritas na educação pelas vias lancasterianas. É o que passamos a descrever.

4.2 O MÉTODO LANCASTERIANO NOS JORNAIS DO SÉCULO XIX DO ESPÍRITO SANTO

A imprensa - como forma de divulgação - é importante ferramenta política uma vez que dissemina informações na sociedade, podendo alterar seu *modus vivendi*. No Espírito Santo, todavia, a imprensa somente teve início em 1840, através do jornal “O Estafeta” publicado em apenas um exemplar. Este fato nos leva a crer na imprensa

tardia, visto que o Espírito Santo foi uma das últimas províncias brasileiras a instituir tipografias¹⁶³.

Embora a resistência dos governantes, a partir de 1849 o Jornal Correio da Vitória começou a circular, e com ele importantes fontes de informações foram trazidas, já que eram publicados, inclusive, artigos de autores europeus a exemplo do Relatório de *M. Visser*, conforme veremos. Na imprensa foram demonstradas as sociabilidades e as ações políticas executadas no *locus* pesquisado e principalmente a forma como o poder se enraizou nas instituições. Reflexo das políticas e dos poderes institucionais, a educação foi poderosa estratégia do Estado monárquico inscrita nos jornais oitocentistas aparecendo como ferramental de civilidade.

4.2.1 O jornal Correio da Victoria (1849)

O periódico “Correio da Victoria” foi importante jornal capixaba que circulou na cidade de Vitória a partir de meados do século XIX. Vale destacar que embora alguns historiadores o caracterizem como um periódico conservador, acreditamos que o jornal muito discretamente trazia informações não alinhadas à política monárquica. Siqueira (2011) destaca que o Correio da Victoria foi alvo de muitas censuras pelos grandes nomes da política local, passando pelo seu estreito crivo de leitura.

Impresso na Typographia capitaniense do Editor P. A. de Azeredo, na Rua da Praia, era publicado nos dias de quarta-feira e sábado. O Jornal era composto por quatro páginas, trazendo as seguintes seções: parte oficial, crônicas, parte comercial, variedades, declarações, folhetins, e a folha da Vitória. Já de imediato o jornal declara sua roupagem voltada aos atos legais do Estado, para em seguida reforçar sua aparente neutralidade. E assim se descreve, destacando que,

[...] a Parte Official [é destinada] para os actos do governo provincial de immediata importância ou de todos elles quando seja conveniente sua publicidade [...] a Chronica Nacional e Estrangeira [é dedicada] para notícias do interior e do exterior, extractadas cuidadosamente das folhas periodicas que iremos recebendo (FOLHA DA VITÓRIA, 1849, N. 1, p. 2).

E ressalta ainda que,

¹⁶³ Amâncio Pereira (1922) explica que a instituição demorada das tipografias fora quase um projeto político dos governantes capixabas, uma forma de tamponamento do Espírito Santo às difusões de contendas que atacassem o Estado Monárquico.

[...] o estabelecimento de uma typographia nesta província não será o canal por onde se varem torpes recriminações, aleivosas diatribes, não será uma arena onde se debatão gladiadores; seus fins são mais nobres: os melhoramentos materiaes do paiz, a publicação dos actos officiaes [...] (FOLHA DA VICTORIA, 1849, N. 1, p.1).

A linha editorial do jornal não era tão afinada com o regime monárquico embora tivesse os olhos voltados à Europa e seus costumes. Portanto, chamou a atenção os números 16, 17 e 18 do referido Jornal, por publicar em Vitória no ano de 1849 uma correspondência oficial de *M. Visser*¹⁶⁴, um inspetor escolar da Holanda, sendo que a epístola foi traduzida por L. da S. a. de A. Suzano sendo fonte rica, à frente de seu tempo, um documento contendo seis páginas descrevendo nas minúcias de detalhes o Método Lancasteriano. A carta de *Visser* certas vezes, criticava o Método Lancasteriano, oficial no Brasil pela Lei Januário da Cunha Barbosa. Acreditamos que, ao assim fazê-lo, o jornal indiretamente criticava o Estado, fato pouco comum à época.

Pela fartura e profusão de dados que a carta relatório oferece, ela seduz à escrita de outra tese futura, então neste trabalho serão analisados os principais fragmentos ou recortes, para demonstrar que o documento inspirou em certo termo, a escrita do Regimento de 1871 da Província do Espírito Santo. O relato de *M. Visser* começa criticando a forma dos castigos anteriores ao Método Lancasteriano, exemplificando que,

[...] na primeira metade dessa época [século XIX], bem como nos tempos anteriores os únicos meios que se usavam tanto para conter e corrigir, como para convencer e animar os meninos, era por assim dizer, a vara, o bordão, a palmatoria e a disciplina: pouco ou nada se conhecia do meio de recompensa. E que espantoso era que os homens assim creados se tornassem maus, rixosos, bárbaros e cruéis? As escolas eram onde adquirirão essas disposições, e contrahião o germe de todos esses vícios (CORREIO DA VITORIA, 1849, n.16. p.3).

E continua seu relato apreciando a substituição dos castigos físicos pelos castigos morais lancasterianos, todavia ressalta que essa permuta embora importante também provocava aflições, e seu resultado foi modesto, tanto que aos poucos algumas escolas deixaram de usar os métodos de castigos psicológicos. O relatório traz como exemplo o material “placas disciplinares” (*the log*) e explica que “[...] o emprego do

¹⁶⁴ Encontramos poucas referencias sobre o inspetor *M. Visser*. Não se sabe sequer seu primeiro nome, ou se a letra M, significa “*Mister*”. Há uma citação de seu trabalho como inspetor na obra “*Relacion de las viajes hechos en Europa*” de Ramon de la Sagra, que está disponível em Google.books. Também não se sabe se há outras obras do inspetor holandês, pois os autores que citam *M. Visser* fazem referência somente ao seu relatório, publicado como crítica em vários países que utilizavam o Método Lancasteriano.

quadro de honra se tornou pouco a pouco menos frequente, e em certos lugares abandonou-se inteiramente o quadro de vergonha” (CORREIO DA VITORIA, 1849, N.16, p.3).

O documento relatava que o Método Lancasteriano pretendeu formar moralidade nos alunos, mas os castigos psicológicos aplicados foram pouco sensíveis à construção do caráter, já que trabalhava pelas vias depreciativas da conduta do aluno, assim segundo *M. Visser*, em lugar de educar, poderia haver um lento processo de deformação da alma da criança. E justifica sua exposição explicando ainda que a disciplina é meio construído pela figura do professor e não por artifícios e materiais punitivos do tipo usado no Método Lancasteriano. E diz ainda que

[...] os resultados [dos castigos] dependerão da sabedoria e talento do mestre, mas onde quizerão á maneira do Methodo Lencastrino (sic) reduzir o seu uso a systema, virão-se obrigados a abandonar a sua applicação para prevenir as perigosas conseqüências a que elle [o método] conduzia (CORREIO DA VITORIA, 1849, N.16, p.3).

Sob esse aspecto Visser argumenta a crueldade dos castigos psicológicos em espíritos ainda em formação, e compara a exposição do nome do aluno no quadro de vergonha à exibição lesiva do castigo físico aplicado em público, e diz que a dor psicológica é equivalente, e os resultados são semelhantes; e ressalta,

[...] o uso do quadro de vergonha é desarrasoado e ao mesmo tempo mui pernicioso. Este castigo não pode deixar de ter na escola o mesmo effeito que na sociedade [tem] a exposição no pelourinho: isto é imprimir na alma dos condemnados a convicção de que tem perdido a estima dos seos semelhantes: o que necessariamente os deve conduzir pouco a pouco do mal a peor (CORREIO DA VITORIA, 1849, N.16, p.3).

O relatório destaca que os castigos lancasterianos aplicados não eram outra forma senão “[...] meios para desanimar e tolher a sensibilidade dos alumnos” (CORREIO DA VICTORIA, 1849, N.16, p.3), pois produziam por via oblíqua uma disciplina que germinava aversão à escola. Quando o relatório descreve a pena *the confinement*, por exemplo, o autor é incisivo ao demonstrar essa contrariedade, quase um paradoxo pedagógico, diz ele. Observemos:

[...] o pernicioso uso de prender na escola depois de fechada a classe, os meninos que não concluirão o seu dever ou que desagradão ao mestre [é um contracenso]. Ah! Pois deve servir de prisão o lugar [a escola] que deve ser para os meninos o mais sagrado e o mais agradável? Nada há mais contrário

nem mais opposto ao verdadeiro ponto de educação (CORREIO DA VITORIA, 1849, N.16, p.4).

E conclui que,

[...] se me perguntais que castigo então, se deve impor, dir-vos-hei que *muito poucos, muito humanos, mui prudentemente pensados, e que fiquem ocultos*. [...] Não é o rigor do castigo que corrige o mal. As escolas e sociedades que se usão castigos severos e inhumanos são também aquellas onde se achão sempre os mais maus gênios e a barbaridade (CORREIO DA VITORIA, 1849, N.16, p.4).

Quanto à aplicação do castigo em ambiente separado da sala de aula e ausente de plateia, o relatório destaca um elemento que começava a ser desenvolvido na sociedade oitocentista: as privatizações, as condutas realizadas no interior das residências, das escolas, como modelo de novas civilidades e atitudes novas. Eis que o castigo defendido por M. Visser não deveria ser publicizado, transformado em espetáculo. Ao contrário, diz ele, que “[...] mesmo que seja leve reprehensão, o castigo não deve ser sabido [conhecido] se não pelo mestre e o discípulo”, isto porque, continua o autor,

[...] a sensibilidade dos meninos [crianças] é mais delicada e mais activa do que a dos homens [adultos], em quem os repetidos castigos os embruteceu. Pensai no effeito em que outro tempo fazia em vós uma reprehensão publica [...] qual então será o seu effeito para com um menino [criança]? Seja, pois, tudo em segredo: fique [o castigo conhecido] entre vós e o vosso discípulo sem que os outros o saibão. Assim aprendão os meninos a respeitar-vos e amar-vos (CORREIO DA VITORIA, 1849, N.17, p.4).

Quanto às recompensas e punições o relato de M. Visser (1849) tece críticas ao Método Lancasteriano pela emulação exercitada no ambiente pedagógico. Em seu entendimento a competição que se estabelecia entre os alunos gerava um modo estranho de disputa renhida na escola amparado “[...] pela ajuda dos sentimentos de honra e vergonha, fundados na comparação entre os alumnos, que imprimia princípios contrários á moral e á religião e obrava de uma maneira muito desfavorável sobre o character do povo” (CORREIO DA VITORIA, 1849, N.18, p.3). E assim Visser descreve a emulação, que na verdade era corolária do Método Pedagógico de Herbart:

[...] todas as acções, todos os exercícios, todas as operações dos meninos tiveram sua boa ou má nota pelo regulamento: a somma das notas de cada um [dos alunos] foi posta em parallellos com as de outros [alunos]. Distribuiram-se signaes de honra aos que tinham maior numero dellas. Desse modo o zelo, a applicação, a docilidade dos meninos foram reciprocamente postos em concurrencia. [...] se adoptou um modo falso, inexacto e incerto na avaliação (CORREIO DA VITORIA, 1849, N.18, p.3).

Para ele, a emulação não era adequada porque gerava falsa esperança de prêmios, uma vez que estes eram escassos e o número de alunos muito alto. O resultado era frustração e sentimento de impotência reverberando angústia nos alunos. Segundo ele

[...] o desejo que não pode ser satisfeito se torna nocivo á sociedade, por que de cada vez que uma esperança se malogre, resulta descontentamento e indiferença [sentimentos] diametralmente oppostos aos princípios da religião, da moral e da caridade christã (CORREIO DA VITORIA, 1849, N.18, p.3).

M. Visser se opondo à Lancaster condena a atribuição pública de prêmios e sugere que as recompensas na escola deveriam ser de outra forma “[...] com signaes do vosso contentamento e da vossa aprovação sem precipitação, e em particular com reserva, moderadamente” (CORREIO DA VITORIA, 1849, N. 18, p. 3). E por fim, *M. Visser* (1849), recomenda que,

[...] toda a reprehensão ou louvor exprimido com fria indiferença não penetra no coração, que logo a repelle. Daí embora [sejam dados] a um menino [criança] louvores mil: se não forem com o accento conveniente nenhum delles [os louvores] lhe causará impressão duradoura. Por isso vos advirto, que todas as vezes que quizerdes mostrar vossa aprovação patenteai aquelle que é o objecto della todo o vosso prazer e interesse naquillo que approvais. Patenteai-lhe um coração cheio de amor; que este meio muito mais do que as vossas palavras influirá no coração dos vossos discípulos e facilitará o seu desenvolvimento moral (CORREIO DA VITORIA, 1849, N.18, p.4).

Portanto, o relatório descreve os prêmios e castigos descritos no Método Lancasteriano, mas também os critica em uma clara noção de educação humanística que difere da educação londrina mais racionalizadora. cremos que esse documento influenciou sobremaneira a escrita do Regimento capixaba de 1871 que regulamentou o Método Lancasteriano no Espírito Santo, fazendo um misto entre os ensinamentos de Joseph Lancaster, e da pedagogia moral de Friedrich Herbart.

Portanto, o Método Lancasteriano também esteve presente em outros jornais capixabas. Passamos a analisar um fragmento do Jornal a Regeneração, um veículo importante no acervo do século XIX mantido no arquivo público capixaba.

4.2.2 Jornal A Regeneração (1853)

Encontramos no Arquivo Público do Espírito Santo, um exemplar microfilmado do periódico denominado “A Regeneração”, impresso na Typographia Imparcial do Editor, o proprietario do Jornal, Senhor Manuel Ferreira das Neves.

Já no cabeçalho da página 01 é frisado sua linha neutral ressaltando que ele é um veículo “[...] onde se acomodão correspondências, comunicados e annuncios, redigidos em termos decentes [...] e que não impliquem com a vida privada do cidadão”. Recomenda também que as correspondências sejam enviadas em carta fechada, ao editor.

Nesse exemplar, encontramos importante fonte da educação relacionada aos horários ou turnos de funcionamento da escola. Lembremos, por comodidade didática que Lancaster destacava a utilidade educacional tanto para ensinar ler e escrever quanto para formar profissões, desta forma divide o ensinamento em *learning and industry*¹⁶⁵. Desta forma, o autor sugeriu a organização das atividades escolares em dois turnos e assim destaca:

[...] recomendo que na escola [...] onde ensino médio e ensino técnico são combinados, uma parte do dia deve ser inteiramente dedicado ao ensino médio, sem a interferência do outro [ensino profissionalizante]. Quando uma aptidão é exercida separadamente a perfeição é obtida mais rápida, pois a atenção é mais focada¹⁶⁶ (LANCASTER, 1807, p.99, tradução nossa).

Tal assertiva é claramente defendida por Lancaster quando explica que,

[...] se uma metade do dia é inteiramente dedicada ao ensino profissional e a outra metade [do dia é devotada] ao ensino médio ao invés de juntá-los [os conteúdos] indiscriminadamente, cada um deles se torna mais simples, de compreensão mais rápida e gera maiores resultados, mais cedo atendidos (LANCASTER, 1807, p.99, tradução nossa).

Não tardou no Brasil a ideia a ser absorvida, também no Espírito Santo, pois o Presidente Evaristo Ladislau e Silva determinou que o ensino público fosse ministrado em dois turnos, nos moldes londrinos. A medida do Presidente Evaristo Ladislau somente foi formalizada pela portaria de 07 de janeiro de 1852, mas muito antes suscitou insatisfações, a ponto do Jornal a Regeneração de 1853 trazer quase duas laudas sobre o tema, desencorajando a medida. O artigo não está assinado, ou seja, é correspondência anônima cujas reclamações o editor não questionou publicar. Diz o Jornal que,

[...] vencendo nosso amor pela educação da mocidade o escrupulo que temos de entrar na questão da desconveniencia do systema de escola duas vezes ao

¹⁶⁵ Ensino tradicional ou ensino médio e ensino técnico ou profissionalizante (em uma tradução mais adequada ao século entre os séculos XIX e XX).

¹⁶⁶ No original: “[...] *I recommend that, in school [...] where learning and industry are combined, one part of the day should be entirely devoted to learnin, without interference of any other object. When one thing is pursued at a time, perfection is sooner obtained, and the attention is more unembarrassed than when it is distracted by a diversity of objects* (LANCASTER, 1807, p.99).

dia, [...], tractaremos hoje dessa importante matéria (JORNAL A REGENERAÇÃO, 1853, p.2).

O autor alega incongruência pedagógica o excesso de horas discentes na escola, destacando o contra fluxo com o trabalho e economia familiar. Havia razões para fulminar a Portaria, principalmente por contrariar o bem estar público e a igualdade dos cidadãos. Assim o autor clama a sociedade,

[...] com o intuito de gravarmos o animo do bem intencionado Exmo. Barão de Itapemirim a idea da conveniência da nullidade de acto tão contrario á utilidade publica e aos princípios da igualdade de direitos estabelecidos no pacto fundamental da associação brasileira (JORNAL A REGENERAÇÃO, 1853, p.2).

E destaca a colisão com a realidade das famílias mais carentes, que exigiam a presença de seus filhos para auxiliar na lavoura. Destaca que, se antes o ensino era focado em apenas uma fatia social, com a interceptação de Leis e da própria Constituição de 1824, já não se podia mais ter o mesmo entendimento de outrora. Vejamos:

[...] de bem remotas épocas e quando ainda não se entendia que a educação publica devia estender-se a todos e todas as classes da sociedade, eram as escolas frequentadas [por outro público]. Hoje, entretanto com a facilidade de adquirir a educação, a escola tem os jovens da classe numerosa e não abastada. E os governos tiveram de conciliar a economia das familias, especialmente as pobres [com a permanência na dos alunos na escola] (JORNAL A REGENERAÇÃO, 1853, p.2).

Em nosso entendimento, diferentemente da realidade fabril londrina que demandava trabalhadores com habilidades industriais em sintonia com a aprendizagem lancasteriana, no Brasil o que se exigia no trabalho da lavoura, não era o que se ensinava na escola. Daí o descompasso entre escola e trabalho, meio rural e industrial, Brasil e Inglaterra.

Some-se a isso, também um elemento cultural latino, a sociabilidade tropical menos afeita ao capitalismo radical que se exercitava no outro continente. Tanto que um dos hábitos hispânicos herdado da cultura portuguesa é o hábito da “sesta pós-almoço” (FREIRE, 1981), resgatado na fala do autor do artigo, como forte entrave à aprendizagem. Dizia ele que,

[...] apos o almoço nem o mestre tem disposição para ensinar, nem o discípulo para aprender, e a contrariedade ás disposições naturaes importa quase sempre uma revoltante injustiça, uma cruel perseguição (JORNAL A REGENERAÇÃO, 1853, p.3).

E assim o autor faz um desfecho do artigo ressaltando que nas demais Províncias o horário das aulas havia sido equacionado a somente um turno, evocando que, se o Método Lancasteriano era uma forma de compactar o ensino não haveria razão para turnos dúplices de ensino no mesmo dia. Julgamos que, anos depois a recomendação foi atendida e o horário compactado em apenas um turno, conforme demonstram os documentos analisados no fundo de educação, conforme veremos no próximo tópico.

4.3 O MÉTODO LANCASTERIANO NO FUNDO DE EDUCAÇÃO

O conjunto de documentos denominado “Fundo de Educação” é uma coletânea reunindo documentos oficiais sobre a escolarização no Espírito Santo nos séculos XIX e XX. É composto por fontes primárias mantidos no Arquivo Público do Espírito Santo que foram produzidas por agentes políticos, assim o patrimônio documental é formado por legislação, relatórios, orientações, livros de ata, livros de nomeação dos agentes da instrução pública, livros de exames, dentre outros. O acervo possui tão considerável quantidade de informações que a cada leitura e pesquisa nas fontes, os conhecimentos sobre o século XIX vão surgindo em um fluxo que parece infindável.

Todavia como o arco temporal deste trabalho abarca as sete primeiras décadas do século XIX a seleção dos documentos para análise foi realizada com base nos critérios “periodização e temática estudada” (RICHARDSON, 1999). Desta forma a escolha do Livro de Ofícios, do Livro de Termos de Exames e do Regimento Interno de 1871 representou amostra que se relacionam com o Método Lancasteriano, nosso objeto de pesquisa. Passamos a analisar as fontes.

4.3.1 O Livro de Ofícios dirigidos à presidência pela inspetoria da instrução pública (1862 - 1863)

Uma raridade histórica, o livro “Minuta de Offícios dirigidos à Presidencia pela inspetoria da Instrução Publica do 1º. Districto da Provincia do Espirito Santo (1862-1863)” arquivado na caixa 32 do Fundo de Educação, não está em boa conservação, tanto que tivemos permissão para ver o acervo com a fiscalização de um servidor e com o compromisso de fotografar com cuidado e parcimônia. O livro é original e todo manuscrito, traz uma coletânea de ofícios sobre a instrução pública nos anos de 1862-1863. Já nas primeiras páginas encontramos indícios do Método Lancasteriano no

ofício de um Professor da Escola de Primeiras Letras solicitando material escolar. Vejamos:

[...] Inspectoria 18 de agosto de 1862. Imo. Exmo. Sr. Presidente. A professora da Eschola de 1as. Letras de Pia-Pitangui requisita para suas aulas os utencilios marcados no Art. 5º. Do Regimento Interno do 1º. De julho de 1859 ao respectivo delegado, transmitindo-me sua reclamação afirma que presenciou occularmmente um professor tomar por emprestimmio uma meza, dois mochos, e dois bancos para poder funcionar suas aulas, acrescentando que nas mesmmas circunstancias estão quase todas as aullas de sua freguezia (LIVRO DE OFICIO, 1862, p.1).

A fonte conduz a dois elementos muito importantes, o primeiro deles é que os Regulamentos (1848 e 1854) estavam sendo parcialmente atendidos. Segundo, por que há uma citação do Regimento Interno de 1859, que exige os utensílios solicitados, em sala de aula. Ao comparamos o Regimento de 1859 ao Regimento Interno de 1871, há um rol de materiais escolares que a escola deveria prover para constar em sala de aula, tais como relógio, areeiro, cartilhas, bancos e mesa do professor, todos eles nos moldes descritos por Joseph Lancaster.

Desta forma, os ofícios encontrados na fonte e sua preocupação com os utensílios são aderentes ao Método Lancasteriano, uma vez que o próprio Joseph Lancaster os denomina de utensílios escolares ou *school furniture*, uma relação de materiais indispensáveis à sala de aula, aqui descrita com a precisão da educação inglesa, segundo o autor, era necessário:

[...] lista de materiais obrigatórios em sala de aula
 - livros
 - quadro de honra
 - quadro da vergonha
 - ardósias, cadeiras com areia,
 - comandos
 [...]
 (LANCASTER, 1812, p. 98)

Da mesma maneira que o ofício destaca a urgência do envio de “[...] utencilios para compor a sala de aula”, e ressalta que a “[...] a meza, os mochos [bancos individuais] e os bancos escolares” estavam na escola por concessão de empréstimos obtidos pelo professor, o acervo ressalta a preocupação do professor em prover a sala de aula de utensílios obtidos por improvisação e criatividade do próprio docente. Da mesma forma que o primeiro ofício relata o pedido do professor acerca dos utensílios, na segunda página do Livro, o segundo ofício é um relato do Presidente da Província do Espírito Santo, o Senhor José Fernandes da Costa Pereira Júnior a uma autoridade que nos leva a crer, seja o imperador. O relato historiciza a carta de uma professora, e

explica o pleito, ressaltando que desconhece os motivos pelos quais os pedidos da docente não foram atendidos. Vejamos:

[...] Por esta ocasião julgo a propósito communicar a V. Exci@ que os professores em geral se queixão da falta de que trata o [professor] de Piá-Pitangui, comentando-me que por de mais uma vez lhes hão se clamando providencias que facão cessa-la, mas o contrario tem succedido, até hoje não sei por que razão (LIVRO DE OFFICIO, 1862, p.2).

O ofício ainda destaca as providências a que o Presidente da Província se propõe implementar, para fazer melhorias na educação.

[...] brevemente tenciono levar ao conhecimento de V. Exci@ quais são os utencílios existentes nas diversas aulas do meu Districto, o estado de cada um delles e quaes as de que cada uma dellas necessita, a fim de que sejam satisfeitas as mais urgentes necessidades deste importante ramo do serviço publico pelo qual V. Exci@ tanto se tem desvelado. Deus guarde V. Exci@. Altíssimo e Excelentíssimo Senhor (LIVRO DE OFFICIO, 1862, p. 2).

O Livro de Officio de 1862 está pleno de informações lancasterianas, desde a menção dos “utencílios”, eu parecia ser uma grande preocupação dos Presidentes da Província para fazer funcionar o Método Lancasteriano até a descrição da sala de aula, propriamente dita.

Pela análise da obra se pode observar que a educação capixaba mereceu grandes atenções, e se havia demandas e reclamações, estas sim, devem-se ao cuidado e zelo com os quais nossos compatriotas olharam a educação de seu povo. As fontes analisadas mostram a prudência e cuidado com a educação, de maneira recorrente, exemplo disso é o Livro de Exame do Collegio do Espírito Santo, material complexo que passamos a analisar.

4.3.2 O livro de termos de exames do Collegio do Espírito Santo (1868 - 1871)

O trabalho de Joseph Lancaster não ficou adstrito somente aos elementos pedagógicos da sala de aula. Hilsdorf (1999) ensina que além de ampliar o processo de escolarização, o Método Lancasteriano também vislumbrava “[...] o desenvolvimento de hábitos de ordem, regularidade e reflexão propiciados pelo controle e racionalização do ato pedagógico” (HILSDORF, 1999, p. 101).

Lancaster sugere a criação de uma rede de informações exógenas à sala de aula e endógenas à escola, que na verdade são atividades de suporte tanto ao professor quanto à própria escola. Na escola esse apoio administrativo se dá pelas redes de informações pedagógicas secretariais que se consubstanciam nos arquivos escolares, históricos dos agentes que construíram a escola, e nas informações e dispositivos de representações dadas a ler ou entender nos textos produzidos.

Desta forma, foi com Método Lancasteriano que o Estado desenvolveu nas escolas a cultura de institucionalizar informações escrevendo a textualidade em documentos formais para atestar a veracidade do ato pedagógico. Assim, o documento é um pacto de confiança ou fé pública entre Estado e escola, publicizando e atestando informações do que ocorre no cotidiano escolar, como uma certidão histórica do passado pedagógico. Com isso, há uma articulação relacional entre passado e presente que possibilita refazer o percurso da história pelas vias dos acervos escritos.

Com efeito, Chartier (2009) destaca que a escrita foi uma das maiores evoluções da era moderna, pois ela além de possibilitar a alfabetização, permitiu a circulação mais densa da palavra grafada, e autorizou a difusão de escritos em documentos. Assim, na educação as representações pedagógicas também foram construídas por escritos de secretarias, livros de ações cotidianas em sala de aula ou fora delas que escrevem memórias e resgatam o passado pedagógico, pois são vias mediatas do percurso escolar. Sobre essa documentação auxiliar Lesage (1999) ressalta que,

[...] as escolas mútuas são, desde a origem, dotadas de materiais administrativos completo e minuciosamente estudados por seus responsáveis. Estes registros cotidianamente em uso garantem sua gestão objetiva. [...] Um deles merece destaque, é o registro de inscrição ainda hoje chamado 'O grande livro da escola'. Nesse registro anual ou caderno de matrícula é inscrito o nome de família, prenome, idade do aluno, profissão e endereço dos pais (LESAGE, 1999, p.7).

E de fato, a Escola Lancasteriana se transformou em um vetor para plasmar as informações pedagógicas nos documentos, pois essa característica é uma forma de sedimentar o emaranhado de informações, e organizar racionalmente o Estado e suas escolas. Eis que representando ao mesmo tempo organização e racionalidade estes documentos já estavam presentes desde o início do século XIX com a apresentação de mapas, relatórios e anotações escolares.

Daí que, desde a inserção matricular do aluno, até a sua saída da escola, o Método Lancasteriano prescreve que deveria ser escrita a vida escolar em papéis

formalizados na escola. Eis o nascimento do documento denominado histórico escolar ou boletim como um atestado da conduta pedagógica do aluno, descrita sob a forma de exames, notas, permanência na escola e conduta escolar.

Assim, nos arquivos do Fundo de Educação está preservado um livro manuscrito, denominado “Livro de Exames do Collegio do Espirito Santo (1868-1872)” registrando em forma de atas, os exames ali aplicados. É uma rica fonte onde se descreve com minúcias de detalhes a forma de avaliação dos alunos.

Seguindo a instrução de Lancaster (1812), o exame discente deveria ser individual, ato solene aplicado por uma banca de três professores, e ao fim obrigatoriamente, lavrada uma ata circunstanciada constando o resultado do exame, e a assinatura da banca avaliadora. A fonte datada de 1868, no Espírito Santo preenche todos esses requisitos. Vejamos:

[...] No dia cinco de dezembro do anno de 1868 no Collegio Espirito Santo, presente o Senhor Director Geral, respondeu a examme e foi plenamente aprovado em Inglez o senhor Manoel das Neves Xavier Junior examminado pelo Sr. Doutor Deolindo José Vieira Maciel, o Diretor do Collegio e professor de Arithmetica, Algebra e Geometria [;] Dr. Herculano de Figueiredo e Souza, professor de Inglez [;] Dr. Tito da Silva Machado, professor interino de Francez, sendo o acto presidido pelo mesmo Senhor Diretor do Collegio. E para constar lavrei este termo, eu Ignacio dos Santos Pinto, professor de Grammatica Latina, servindo de secretario, escrevi. Collegio do Espirito Santo, em cinco de dezembro do anno de 1868 (ARQUIVO PÚBLICO DO ESPÍRITO SANTO, FUNDO DE EDUCAÇÃO, LIVRO DE TERMOS DE EXAME, 1868 p.20).

Portanto, em atendimento ao Regulamento das Escolas Primeiras Letras de 1846, havia a formalização dos exames dos alunos, submetidos à apreciação de uma banca autorizada a atestar ou não sua competência e relatar seu desempenho nos relatórios. É o livro de exames, na verdade, um exemplo dentre tantos, de como o Método Lancasteriano sedimentou a educação capixaba durante muito tempo, esta influência heterônoma, que pairava difusa sobre a cultura pedagógica, será evidenciada com mais autorização e coercibilidade, a partir da escrita do Regimento de 1871, ato que atesta indubitavelmente a aderência da educação capixaba ao Método Lancasteriano. Vejamos, pois.

4.3.3 Regimento Interno das Aulas Públicas da Província do Espírito Santo em 1871: estratégias e estruturas de ensino

O Regimento Interno das Escolas de Primeiras Letras¹⁶⁷ é um documento oficial da Diretoria da Instrução Pública, assinado por Dionysio Alvaro Resendo. A fonte é original, impressa em 1871, na Typografia Espirito-Santense, situada na Rua de Santa Luzia, n.46. Julgamos que este documento foi a fonte lancasteriana oitocentista mais completa, que encontramos no arquivo público do Espírito Santo.

O documento contém 22 seções divididas em temas variados tratando: do professor, do monitor, dos chefes de classe, dos alunos, da organização das aulas, do tempo de trabalho, da distribuição dos trabalhos caligráficos, da distribuição dos trabalhos de leitura, da distribuição dos trabalhos de gramática, da distribuição dos trabalhos de aritmética, da distribuição do trabalho religioso, das aulas do sexo feminino, dos castigos, das recompensas, dos exames, dos objectos das aulas, dos livros, tabelas das classes escritas, leitura, aritmética, gramática, e catecismo. Ressalte-se que esses temas são organizados por 91 artigos e 64 parágrafos. A última parte do Regimento é um cronograma demonstrando a exata programação pedagógica demarcando o início e o fim de cada uma das aulas na escola.

Trata-se de fonte complexa, rica em informações cujo conteúdo suscita uma teia de outros estudos, e de outros temas. Por ora, nosso objetivo foi investigar os fenômenos de poder e política que se inscreveram na educação capixaba pelo Método Lancasteriano, e analisar as práticas pedagógicas que esse Método fez florescer na escola capixaba do século XIX. Para tanto, confrontamos o Método Lancasteriano descrito nos livros originais de Joseph Lancaster, em Londres no início do século XIX (1807 e 1812) com as fontes encontradas nos arquivos do Espírito Santo, também no século XIX. Descrevemos as afinidades entre os dois mundos escolares, frisando coerências lógicas e semelhanças, homogeneidade e dissonâncias que peculiarizaram cada um dos lócus com seu Método original e *sui generis*.

No confronto, os temas foram organizados por categorias, que passamos a descrever fazendo uma analogia entre o Regimento Interno de 1871 da Escola Pública do Espírito Santo, e o Método Lancasteriano de Joseph Lancaster, de 1807 em

¹⁶⁷ Nesta pesquisa o Regimento foi fotografado e depois digitado na íntegra, para posteriormente, ser analisadas suas partes mais relevantes. Nos anexos deste trabalho apresentamos o documento digitado principalmente por que demonstra o rol de livros utilizado nas escolas de primeiras letras, material riquíssimo que suscita muitas outras pesquisas.

Londres¹⁶⁸ com interlocução também de outros autores, sobretudo, Friedrich Herbart com a disciplina e poder.

Como marca do século XIX, o documento tem linguagem impositiva, e já no artigo 1º, destaca o dever docente de cuidar da instrução de seus discípulos. O texto já demarca uma linha de potência e supremacia sobre os alunos, que robustece a relação disciplinar. Essa teia de poder era plasmada pela conduta docente como ícone de autoridade, que tanto exercia influência na Escola quanto no meio social na perspectiva de semear educação aderente aos ensinamentos religiosos e cívicos.

Logo, disciplina e poder eram meandros pelos quais a educação escoava do mestre aos discípulos, na dimensão de força correlacional.

O professor publico deve cuidar da instrucção de seos discípulos cultivando-lhes a intelligencia, a memória e também na sua educação infundindo-lhes no coração os sentimentos dos deveres para com Deos, para com a patria, paes, parentes, para com o próximo e consigo mesmo. O procedimento do professor e seos exemplos são o meio mais efficaz de obter este resultado (REGIMENTO DE 1871, Art. 1).

Sobre a disciplina, é bom lembrar que, Lancaster (1807) defende a gestão dos corpos na educação, pontuando que o poder de gerir a sala de aula deveria ser delegado ao professor com legitimidade para emanar disciplina, asseverando que, “[...] a influência que um mestre tem sobre seus alunos é muito grande, a veneração que ele exerce junto a eles, quase se iguala a de um ídolo [...] simplesmente por sua conduta em sua mesa¹⁶⁹” (LANCASTER, 1807, p.30, tradução nossa).

Da mesma forma que Lancaster prescreve a disciplina docente em sala de aula, o Regimento de 1871 ressalta a disciplina e o poder do professor que deve,

[...] Leccionar com desvelo e amisade todos os alumnos sem mostrar preferencia ou parcialidade; presidendo pessoalmente o exercício das aulas, e inspeccionando os trabalhos das classes, castigando nos termos prescriptos os que faltarem seos deveres, recompensando aos que merecerem pela sua conduta, intelligencia e acções meritórias, proibindo rixas ou contendas entre elles (REGIMENTO DE 1871, art.1. § 10).

Portanto, a disciplina significa gestão de corpos, envolvendo técnicas de educação postural, na perspectiva de organização do tempo e espaço também na

¹⁶⁸ Alguns dos livros de Joseph Lancaster do início do século XIX foram impressos nos Estados Unidos, embora a obra seja de Londres.

¹⁶⁹ No original: “[...] *the influence a master has over his scholar is very great; the veneration wherewith they regard him is almost equal to idolatry and that simply by his conduct in his station* (LANCASTER, 1807, p. 30)”.

aparência física e apresentação atitudinal. o Regimento prevê que o professor possa através da disciplina,

[...] Explicar a forma das letras, as linhas de que se formão, que inclinação, largura e extensão devem ter, mostrando a postura do corpo, a maneira de se pegar a Penna, corrigindo-a quando defeituosa (REGIMENTO DE 1871 Art.1 §16).

E quanto à disciplina o Regimento de 1871 também delega função disciplinar ao monitor, que tem dentre outros deveres o de,

[...] Coadjuvar o professor inspeccionando todas as classes, executando as suas ordens, advertir seus condiscipulos quando se desviarem do cumprimento de seus deveres concernentes ao exercício d'aula, dando parte, no caso de transgressão, de todas as infracções (REGIMENTO DE 1871, Art. 2, §1).

A arte de disciplinar tanto harmoniza, quanto prepara o ambiente para a ordem e seu cumprimento, diz Foucault (1998) que a organização é corolária da calmaria. No ambiente escolar previsto pelo Regimento de 1871, a disciplina vem junto ao comedimento discente e docente. Assim o mutismo taciturno ou a exigência da calmaria, expressa no termo “dever de guardar silêncio”, é repetido em várias partes do Regimento de 1871. Vejamos:

[...] o monitor deve fazer **guardar silêncio** e ordem evitando assim a confusão ou conversação e motim nas classes. [...] o chefe de classe deve tomar lição aos condiscipulos de sua classe, **mantendo a ordem e o silêncio** nella. [...] E feita a distribuição, os chefes de classe se dirigirão cada um á classe que lhes for designada e começarão os trabalhos calligraphicos **debaixo do maior silêncio**. [...] as lições de leitura principiarão pela da classe mais adiantada, as quaes serão tomadas pelo professor, **debaixo do maior silêncio**. E cada chefe que acabar a lição de sua classe, se collocará ao lado da mesma conservando os alumnos **no maior silêncio e ordem**. (REGIMENTO DE 1871, art. 2. § 3, art. 3§1, art.15, 25 e 30, respectivamente).

O Método Lancasteriano fez nascer nas escolas do século XIX a organização racional pela divisão espacial das salas, das atribuições entre os agentes educacionais e sobretudo pelo esquadrinhamento dos deveres de cada agente, contidos nos Regimentos escolares. A época exigia que se individualizasse cada conduta, que fossem prescritas as ações e formalmente inscritas nas codificações, fato que acabou por desenhar quadrantes de atribuições na escola, gerando também postos e escalões hierárquicos entre os agentes de ensino. Passamos a analisar as posições ou categorias de níveis.

Enquanto regra prescritiva de conduta explicada pormenorizadamente, o Regimento descreve cada *lócus* ou espaço de ação na sala de aula, determinando que

havia postos de trabalhos e hierarquia diferenciados: do professor, do monitor geral, do chefe de classe, e do monitor. Então, demonstra uma linha descendente que alocava cargos em escalões diferenciados, similar a uma pirâmide.

O professor ocupava o vértice mais elevado, dele emanava um centro de poder e responsabilidade, metaforizado na disposição da mesa docente em sala de aula. Segundo Lancaster (1812, p. 2) “[...] em lugar central deveria ser colocada uma plataforma elevada para a mesa do professor, um ponto conveniente para observar a sala de aula”¹⁷⁰. Em sintonia com Lancaster, a organização do espaço escolar capixaba configurava poder e hierarquia docente, pois o lugar da mesa era um posto elevado de vigilância e assimetria entre alunos e monitores. Vejamos:

Art. 5. – Os bancos e escrevaninhas serão dispostos nas escolas de modo que cada cadeira do professor, collocada sobre um estrado se possa observar distinctamente o que se passar nos lugares mais distantes.

[...]

Art. 48. – O professor durante o trabalho das classes terá a maior vigilância na conducta dos chefes de classe, observando se estes cumprem o seu dever, caso contrário reprehendendo-os ou castigando-os. (REGIMENTO DE 1871, Art. 5 e 48).

Para Lancaster, o professor era autoridade com atribuição de várias tarefas, desde o registro dos alunos na escola, a formalização dos nomes no livro de escrituração, o ensino, o controle e a aplicação de exames e provas. O Regimento de 1871, no cumprimento singular do Método Lancasteriano, também destaca que, o professor deveria:

§3. Matricular em livro especial o alumno apresentado pelos Paes, tutores ou encarregados, escripturando o nome, filiação, naturalidade, dia da apresentação.

§5 (sic). Examinar apenas tomar conta da escola, ou quando tiver de abrir alguma matricula, cada alumno separadamente em cada ramo de ensino e classificá-lo.

[...]

§7. Notar mensalmente no livro da matricula e no mapa mensal as faltas dos alumnos, o seu adiantamento até o dia que saírem da aula, declarando o motivo da saída (REGIMENTO DE 1871, art. 1, § 3 a 7).

Lancaster ressalta a importância da conduta do professor - exemplo de liderança e hábitos de ilibado caráter - como um profissional talhado pela moral religiosa e cívica. Estes sentimentos são transmitidos aos alunos como dever docente, contido já no primeiro artigo do Regimento de 1871. Vejamos:

¹⁷⁰ No original: “[...] *At the head of the school there should be an elevated platform for the master's desk, as a convenient place to overlook the school*” (LANCASTER, 1812, p.2, tradução nossa).

Art. 1 – O professor publico deve:

§ 1. Cuidar da instrucção de seos discípulos cultivando-lhes a intelligencia, a memória e também na sua educação infundindo-lhes no coração os sentimentos dos deveres para com Deos, para com a pátria, Paes, parentes, para com o próximo e para comsigo mesmo. (REGIMENTO DE 1871, Art. 1, § 1).

Portanto, se vê a atribuição do professor de formar uma geração de cidadãos servientes à Pátria, ao Estado, à família. Daí que sua conduta deveria ser um espelho onde os alunos enxergassem o exemplo seguir. Para ilustrar essa passagem diz o roteiro ora analisado que “[...] o procedimento do professor e seos exemplos são o meio mais efficaz de obter esse resultado” (REGIMENTO DE 1871, Art.1, segunda parte).

O Regimento mostrou consonância com o perfil docente descrito por Lancaster que destaca o mestre como protótipo de integridade e honradez, assim “[...] o que o professor diz deve ser cumprido [...] os comandos devem ser obedecidos, [...] o professor deve ser altivo, silencioso e inspecionador¹⁷¹” (LANCASTER, 1812, p. 92, tradução nossa.). O professor deveria ser o exemplo de brio e dignidade, aquele que deve “[...] apresentar-se na aula um quarto antes de começarem os trabalhos, vestido decentemente, sendo o último a retirar-se” (REGIMENTO, Art. 1, §2).

Logo, a exigência do Método Lancasteriano de exigir uma postura de honradez e hierarquia na sala de aula, é cumprida no Regimento, através da implementação de ordem, disciplina atribuindo ao mestre a intensa diligência sobre os alunos no ambiente escolar.

Art. 48. – O professor durante o trabalho das classes terá a maior vigilância na conducta dos chefes de classe, observando se estes cumprem o seo dever, caso contrário reprehendendo-os ou castigando-os.
[...]

Art 51. – O professor examinará minuciosamente o alumno que o chefe de classe apresentar por prompto para passar de uma a outra operação, e só no caso de o reconhecer habilitado o fará.

O Regimento demonstra que havia quatro postos hierárquicos: o professor, o monitor geral, o chefe de classe, o monitor. Enquanto articulador o monitor geral servia de mediação entre docente, chefe de classe e monitores.

Abaixo do Monitor Geral estava o chefe de classe, aquele aluno que mais se destacasse em sua classe, e que deveria auxiliar o professor na classe inferior à sua, ensinando os alunos. Portanto, suas funções eram mais operacionais, tais como “[...]

¹⁷¹ No original: “*what a master says, should be done; [...] a command must be obeyed [...] the master should be a silent by stander and inspector*” (LANCASTER, 1812, p. 92).

tomar lição aos condiscipulos de sua classe montando ordem e disciplina nella. [...] comunicar ao monitor geral qualquer infracção, para levar ao conhecimento do professor [...]” (REGIMENTO DE 1871, Art. 3, §1 - 3).

Já o monitor, em hierarquia abaixo do chefe de classe, era um aluno colaborador que eventualmente poderia sucedê-lo. Vejamos:

Art. 2 – O alumno que mais se distinguir em intelligencia, merito e conducta será o monitor e suas obrigações são:

§1. Coadjuvar o professor inspeccionando todas as classes, executando as suas ordens, advertir seus condiscipulos quando se desviarem do cumprimento de seus deveres concernentes ao exercício d’aula, dando parte, no caso de transgressão, de todas as infracções.

§2. Substituir o chefe de classe que faltar, leccionando a respectiva classe. (REGIMENTO DE 1871, Art. 2 § 1-2).

Como vimos, a sala de aula representava um espaço hierárquico entre os atores sociais, com o professor ao centro. Uma linha escalonada entre esses atores era seguida, de forma que do posto de observação hierárquico de professores e monitores eram extraídos os relatórios sobre as condutas dos alunos, suas condições pedagógicas e capacidades, sendo que essas informações eram transcritas e formalizadas em relatórios escritos, conforme veremos abaixo.

No início do século XIX a racionalidade se manifestava com muita ênfase nas instituições, se iniciaram as técnicas de organização dos espaços e divisões especializadas para melhor funcionamento e controle. As escolas não fogem a esse modelo, o trabalho de Lancaster se inicia pela sugestão de organizar aspectos físicos e pedagógicos, com posterior realização de exames escritos. Junto à organização o controle de tempo é outro recurso utilizado como forma de organização e controle da ação pedagógica.

Todavia, além da técnica de organização do espaço, dos sujeitos, e do controle de tempo, é o registro contínuo das informações que se consubstancia na estratégia mais presente no início do século XIX. Chartier (2009) destaca a importância da formalização do escrito como relevante construtor do Estado. Pois é por meio do formal que a burocracia se corporifica em arquivos e registros, importantes fontes que poderiam submeter os sujeitos ao controle e verificação.

O Regimento de 1871 representa a corporificação decisória do Estado de formalizar as ações na escola capixaba, daí se pode inferir a imperatividade do Estado dizendo as ações autorizadas, o planejamento e o controle da educação na escola. O

autorizamento regimental implicando permissão de agir é formalizado e sancionador, da mesma forma que o desrespeito a ele submeteria o infrator à coercibilidade da própria norma. Todas essas imposições são realizadas através da formalização de uma série de comportamentos na escola, seguidos sempre pelo registro de ações.

De início, o próprio ato de inscrever o aluno na escola, atribuindo-lhe um número é a configuração da organização do cadastro escolar, que atesta a expectativa de organização formal da instituição. Assim como a organização do cadastro de alunos, o acompanhamento e registro de faltas às aulas, e a inobservação do regimento escolar, implicam formalizar comportamentos. Vejamos:

Art. 1 – O professor publico deve

[...]

§3. Matricular em livro especial o alumno apresentado pelos Paes, tutores ou encarregados, escripturando o nome, filiação, naturalidade, dia da apresentação

[...]

§7. Notar mensalmente no livro da matricula e no mapa mensal as faltas dos alumnos, o seu adiantamento até o dia que sahirem da aula, declarando o motivo da sahida (REGIMENTO DE 1871, ART. 1. §3,7).

A formalização representava o documentário que daria acesso à vida escolar do aluno. Não por acaso Lancaster em sua obra, identifica esse registro como “[...] a escrita do passado ou o histórico escolar do aluno” (LANCASTER, 1812, p. 30), sendo um documento formal, que se transformaria em arquivo legitimador possibilitando no futuro atestar as informações pedagógica, e no tempo presente propicia categorizar os estudantes agrupando-os por mérito, nas séries escolares. Vejamos:

Art. 7. – No começo de cada anno o professor deverá fazer uma classificação geral dos alumnos matriculados devendo esta ser separada nos diversos ramos que constituem o ensino primário, cathecismo da doutrina christã, leitura, escripta, regras de calligraphia, princípios elementares de arithmetica, metrologia e noções geraes de grammatica – artigo 2. e 3. Do regulamento de 20 de fevereiro de 1848: e mais noções de geographia e historia do Brasil (REGIMENTO DE 1871, ART. 7º).

Ressalte-se que, a classificação geral dos alunos era efetivada a partir da análise dos trabalhos escritos realizados em sala de aula, e nos exames anuais. Estes por sua vez, estão descritos no Regimento de 1871 como um ato cerimonioso, formal, aplicados individualmente por examinadores externos à escola, convidados pelas autoridades da Província. Após os exames se lavrava um documento formal, atestando a realização da avaliação. Vejamos o que consta no Regimento:

Art 78. – O director geral na capital, inspectores e delegados nos districtos designarão o dia e hora para os exames e com antecedência convidarão dois examinadores: os exames poderão começar a 1 de dezembro e terminarão a 7 do mesmo ou antes.

[...]

Art 83. – Findo o exame se lavrará uma acta circunstanciada, para ser arquivada a qual será assignada pelo director geral na capital, inspector ou delegado, e examinadores.

Art 84. – Esta acta depois de assignada será lida perante todos os alumnos e se concluirão os trabalhos.

A escola lancasteriana trabalhava com centenas de alunos na mesma sala de aula, então havia necessidade de organizar o ambiente escolar. Em primeiro lugar o esquadrinhamento por séries e a delegação ao monitor; em segundo lugar o uso de comandos e ordens ao estilo militar. Lesage (1999) descreve os comandos como palavras indubitáveis, coercitivas, ditas em voz alta, ou escritas em placas, e demonstradas silenciosamente aos alunos. Lancaster destaca a considerável necessidade do uso dos comandos em sala de aula, ressaltando que,

[...] [os comandos] são importantes estratégias para assegurar obediência implícita [pois] o poder do exemplo facilita enormemente o estabelecimento da ordem, [portanto] a prática de dar comandos em voz alta, e vê-los instantaneamente obedecidos pela classe toda, efetivamente treinará o hábito do monitor em fazê-lo com propriedade¹⁷² (LANCASTER, 1812, p. 81, tradução nossa).

No Regimento de 1871 quando são descritas as distribuições das tarefas em sala de aula, são citados em vários artigos a utilização de comandos ou “signaes”, ordens sonoras, prescritivas e cumpridas quase de maneira automática, silenciosa e indubitavelmente. O sinal mais citado no Regimento era a campainha. Vejamos:

Art. 12. - Dez minutos depois da abertura da aula, a um signal de campainha do professor, todos os alumnos se porão de pé nos seos lugares, e pondo as mãos com respeito farão uma pausa com uma curta oração, a qual será recitada pelo professor e repetida em côro pelos alunos.

[...]

Art. 18. – Logo que o monitor reconhecer que as classes estão promptas participará ao professor e este dará signal com a campainha, para a revista das provas, a qual principiará pela classe mais atrasada.

[...]

Art. 24. – Terminada a revista das escriptas, o professor fará um signal de campainha e logo apóz se fará a mudança para os lugares de leitura, segundo a classificação nessa matéria (REGIMENTO DE 1871, Arts. 12- 18 -24 - 37).

¹⁷² No original: [...] *It's a important object to secure implicit obedience [...] the Power of example greatly facilitates the establishment of order [...] the practice of giving short commands aloud, and seeing them instantly obeyed by the whole class, will effectually train the monitor of giving them with propriety* (LANCASTER, 1812, p.81).

Percebe-se que a utilização dos sinais era a simplificação na comunicação e principalmente uma maneira de cultivar o silêncio e a ordem, tão exigidos na sala de aula. Desta forma, além da utilização da campainha o Regimento de 1871 também prescrevia a utilização de comandos físicos ou sinais indicativos feitos com as mãos.

Art 69. – Para não perturbar o silencio e ordem dos trabalhos as alumnas quando quiserem ir beber água ou sahir a fim de satisfazerem qualquer necessidade, deverão pedir licença do lugar através de signaes.

Art 70. – Haverá dous signaes diversos para as licenças de que trata o artigo antecedente, um indicando o pedido para ir beber água, outro indicando o pedido para ir satisfazer qualquer outra necessidade.

Art 71. – O primeiro signal será a elevação e apresentação do dedo índice, e o segundo a apresentação do dedo índice com o médio (REGIMENTO DE 1871, Art. 69, 70, 71).

Além desses comandos e sinais é bom destacar também que o Regimento exigia outros itens na sala de aula, todos eles demarcadores de lugares e espaços pedagógicos. São elementos simbólicos, às vezes didáticos, às vezes políticos, que exibem sinais de autoridade e poder na escola, um território demarcado pelo Estado, política e religião. Fato que será visto no próximo tópico.

O Método de Ensino Mútuo no Espírito Santo também utilizou o instrumental denominado “objectos das aulas”, mencionados pormenorizadamente no Regimento de 1871 ou “utensis” como citados nos Relatórios de Presidente da Assembleia Legislativa. Quando o Regimento de 1871 descreve a atribuição dos chefes de classe, cita o utensílio “ardósia”, que conforme o capítulo I deste trabalho, corresponde aos *slates* narrados no Livro *The British System of Education*, de Joseph Lancaster. Essa informação corresponde também ao §10º. do Artigo 90 do Regimento, prevendo que cada aula deverá ter “[...] Ardósia, papel, tinta, lapis e livros para os meninos pobres”.

Da mesma forma que o livro de Lancaster, o Regimento de 1871 também descreve a passagem de nível do aluno, das tábuas de ardósia para a escrita no papel. Vejamos:

Art. 23. – A classe dos principiantes poderá começar os seus exercícios calligraphicos em ardósias, passando-as escrever em papel logo que tenham algum desenvolvimento.

[...]

Art. 40. – O professor distribuirá a cada um dos chefes mencionados no artigo antecedente, tantas ardósias e lápis de pedra quantos forem os alumnos das classes.

Art. 41. – Feita a distribuição das ardósias, cada chefe chamado seguirá para a sua classe e começarão os trabalhos, passando este, contas aos outros da respectiva classe (REGIMENTO DE 1871, ART. 3, §2, ART. 23, 40, 41).

Além das ardósias, o Regimento de 1871 descreve também outros objetos em sala de aula, que são similares aos descritos por Joseph Lancaster, desde a forma como se dispunha a mesa docente até a descrição de seus utensílios. Portanto na sala deveria ter,

§ 5º Um estrado de um palmo de altura e com dimensões suficientes para conter uma cadeira para o professor, e uma mesa com duas gavetas de chaves, tendo em cima uma campainha, um tinteiro e arieiro, lápis, canivete, regra e ardósia (REGIMENTO DE 1871, ART. 90, §5).

Embora o Regimento não deslinde o utensílio “arieiro”, é possível crer que se tratava do material *Printing in sand*, ou caixas de areia criadas por Joseph Lancaster e descritas no primeiro capítulo deste trabalho.

E ainda, no cumprimento do Método Lancasteriano, há um utensílio didático com conotações de educação pública do Estado monárquico, demarcador da simbologia estatal régia. Eis que o regimento exige que em cada porta de sala de aula seja afixada “[...] uma taboleta com as armas imperiaes indicando a que freguezia pertence [a escola], o sexo [dos alunos] e o grão de ensino” (REGIMENTO DE 1871, Art. 90, § 1º).

Outro signo de Estado monárquico católico era a exigência de “[...] uma imagem do senhor crucificado, que será colocada na parede por cima da cadeira do professor, bem acondicionada em uma caixa ou santuário de madeira e decente” (IDEM, art. 90, § 4º). O utensílio atende à religiosidade descrita nos trabalhos de Lancaster, e à Constituição de 1824, que determinando o ensino de religião nas escolas, elege a crença católica como a religião oficial do Estado.

Chama a atenção também dois signos disciplinares utilizados em sala de aula, bem destacados e coloridos, como deveria ser a iconografia lancasteriana. Os símbolos são representantes da conduta escolar e exteriorizam a cultura e a disciplina típicas do século XIX. Um deles apostado do lado direito do professor representa o bom mérito, a honradez, traz em sua construção as cores dourado e branco significando ação alva, pura, imaculada. O outro, bem diferente, simboliza a punição. Os símbolos que deveriam constar em sua sala de aula, são assim descritos:

[...] dous quadros em branco com moldura dourada, chamados de honra, collocados ao lado direito do professor para lançar o nome dos meninos

optimos, e outro negro de moldura preta, ao lado esquerdo para lançar o nome dos meninos máos (REGIMENTO DE 1871, Art. 90, §14º).

Quanto às instalações físicas da escola, estas eram demandas da inspeção e fiscalização londrina do século XIX. No caso analisado, chamou-nos a atenção também, uma exigência curiosa, constante no Regimento de 1871, que figurava dentre o rol de objetos que obrigatoriamente deveriam estar presentes na escola: “[...] §16º Duas vasilhas grandes em algum quarto oculto, pateo, quintal, ou local retirado, mas que facilmente possa ser observado” (REGIMENTO DE 1871, ART.90, §16).

De escrita truncada quase um enigma, o parágrafo supracitado ao descrever “duas vasilhas grandes, alocadas em quarto oculto, pátio ou quintal”, nos faz crer que se tratava da exigência de banheiros na escola. Acreditamos, também que, os termos “quarto oculto ou local retirado” significava em local fechado. Assim como à expressão “mas que pudesse ser observado”, atribuímos que, o professor deveria visualizar o caminho ao banheiro para evitar que o aluno se demorasse ou fugisse da aula, quando lá fosse. Passemos à análise dos castigos.

No século XIX a sociedade escravocrata era por excelência a sociedade das aflições e castigos físicos aplicados muitas vezes em público como forma de expiação de culpa. O Regimento de 1871 inovou no assunto castigo escolar, pois trouxe uma série de elementos diferenciadores oras apoiado no pensamento lancasteriano, oras não.

No artigo 73, há um rol de punições aplicadas na escola capixaba, recomendando ser aplicados às alunas. Daí que já começa uma dessemelhança com a obra de Lancaster, que prevê castigos similares aos dois sexos. Registramos ainda que, embora se tenha encontrado fontes bibliográficas como as do Padre Siqueira narrando a crueza dos castigos na escola capixaba aplicada aos meninos, não se encontrou fontes que atestassem as mesmas penas aplicadas às alunas. Ao contrário, as penas do Regimento são de caráter moral, simétricas àquelas descritas por Joseph Lancaster.

E ainda, o Regimento de 1871 inovou na proporcionalidade da pena e coerência em sua aplicação, *fato sui generis* do modelo brasileiro. Isto por que ao aplicar a pena o Regimento considerava uma série de atributos do aluno castigado, dentre eles: o sexo, idade e natureza das alunas, embora a norma não deixe claro a que tipo de atributo se refere, mas por dedução, somos levados a crer que se tratasse de compleição física das meninas.

Além de observar a condição do sujeito, outro critério diferenciador é a proporcionalidade da pena à falta cometida, e assim o Regimento traz penas gradativas de caráter moral. Vejamos:

Art 73. – Os castigos serão proporcionados às faltas, conforme a idade e a natureza das alumnas, e serão os seguintes:

§1º Repreensão particular.

§2º Repreensão publica.

§3º De pe em seo lugar.

§4º De pe em cima do banco.

§5º Ajoelhada em seo lugar.

§6º Ajoelhada no banco.

§7º Mudança do primeiro para o ultimo lugar.

§8º Separação da classe a que pertencer, para outra, inferior.

§9º Retenção na aula por uma hora depois de concluídos os trabalhos.

§10º Comunicação ao pai ou encarregado.

§11º Nome escripto no quadro negro ate que se corrija.

§12º Expulsão com exposição dos motivos pelo professor, informação do inspector, delegado e aprovação do director geral.

(REGIMENTO DE 1871, Art. 73 §1º-§12º).

Vale destacar a intenção do legislador em criar a cultura de educar sem espancamentos, inovação pouco comum no XIX, mas é importante frisar também que o hábito de infligir castigos físicos, (a palmatória principalmente) adentrou o século XX como cultura escolar de domar a rebeldia dos discentes.

É importante revelar também o critério racionalizador na construção do Estado, que ao aproximar educação dos regimes militares e da igreja católica, quase transformava os castigos pedagógicos em sanções penais aplicadas nas delegacias. Para ilustrar essa vertente, o parágrafo 12 do artigo 73 do Regimento analisado, destaca que ao se aplicar a pena máxima de expulsão da escola, deveriam ser comunicados “[...] o inspetor, e o delegado” (REGIMENTO 1871, Art. 73, § 12).

O Regimento não define se o inspetor ouvido seria o inspetor distrital ou o paroquial citados no Regulamentos da Instrução Pública de 1861. Assim como o Regimento de 1871 também não traz informações mais detalhadas sobre o cargo de delegado, e também não o especifica em seu conteúdo, nem no conteúdo do Regulamento de 1861.

Todavia, o Regulamento para a reforma do ensino da Corte, de 1854, em seu Art, 1º. destaca que lá havia o inspetor geral e o delegado de distrito, este último um cargo de inspeção cujo executor não poderia “[...] exercer o magistério publico ou particular (REGULAMENTO DE 1854, Art. 7º.)”, somos levados a crer por analogia,

que o cargo de delegado distrital ao invés de ter roupagem pedagógica, era de fato correcional, punitivo, elementos que aproximam a função ao sistema penal.

Outra característica peculiar à aplicação da pena máxima era a exigência de que ao expulsar o aluno, fossem os motivos justificados pelo professor. Fato inovador, pois significa a publicidade dos motivos da pena, para dar chance ao apenado de se defender. Acreditamos que, divulgar a causa da expulsão implicou grande avanço do Regimento à época, principalmente por que no século XIX os castigos eram inflingidos discricionariamente, muitas vezes sem quaisquer tipos de motivação.

Somada à proporcionalidade, a publicidade e a humanização da pena, contidas no Regimento, outro fator que se sobressai na expulsão, é o envolvimento de uma hierarquia de autoridades que deveriam ser ouvidas antes da aplicação da pena. Assim a expulsão com exposição dos motivos pelo professor, vinha acompanhada do dever de informar também o inspetor e o delegado, e por fim necessitava “[...] da aprovação do director geral” (REGIMENTO DE 1871, Art.73, §12). Essa hierarquia ou rito de autoridade mitiga a decisão unipessoal e arbitrária e já significava o embrião de um processo penal, que embora rudimentar, de certa forma poderia evitar maiores injustiças na aplicação das penas na escola.

Passemos agora a apreciar a aplicação de prêmios e recompensas no Regimento de 1871, outro exemplo interessante.

O modelo de ensino criado por Lancaster se consubstanciou nas regras de emulação entre alunos e turmas, concernentes à pedagogia do interesse criada por Herbart no século XIX. Decerto que, o ensino com estratégias de certame, incentivava disputa entre alunos e concessão de prêmios – estes diametralmente em números menores que alunos - e suscitava rivalidade nas salas de aula, reproduzindo o ambiente das fábricas do século XIX, para treinar os alunos à competitividade da vida.

No ambiente brasileiro agrário-colonial essa demanda não foi detectada, pois aqui o cenário era dessemelhante ao londrino. Ademais, a educação preconizada lá, era mantida pela comunidade o que tornava as escolas um modelo de instituições privadas com mensalidades módicas pagas pelos estudantes, daí a concessão de prêmios ou bônus em dinheiro e descontos. No Brasil as escolas tratadas no Regimento eram públicas, então, cremos que, a forma de premiar o aluno eram as recompensas psicológicas ou morais, já descritas nos quadros de honra.

Quanto ao envolvimento pedagógico, é outro fator dessemelhante entre os dois modelos analisados, já que a educação londrina era afastada, de certa maneira racional

com os alunos, até na forma de conceder prêmios. Relembre-se das etiquetas de desempenho, as medalhas de honra ao mérito ou as etiquetas de descontos atribuídas burocraticamente aos alunos e concedidas, de certa forma, com indiferença, mero ato administrativo.

No Brasil ao contrário disso, o que consta no Regimento de 1871 como recompensas atribuídas ao aluno são valores de emotividade bem característicos. Enquanto que ao aluno que se distingue em Lancaster é atribuído impessoalmente uma medalha, no Brasil é concedido um “[...] um bilhete de satisfação que valerá cinco prêmios” (REGIMENTO DE 1871, Art. 75, §3). Esse bilhete era nominal ao aluno.

Além do reconhecimento e da palavra satisfação que - diferente de Lancaster - soa como júbilo e alegria, no Brasil havia ainda, a prática de enaltecer publicamente o aluno que se destacasse, e esse encômio era pessoal, dirigido ao aluno como uma láurea pública atribuída em grupo, na sala de aula. Aquele aluno que for “[...] constantemente o primeiro em uma classe, passará para superior e será elogiado pelo professor em presença de todos os alunos” (REGIMENTO DE 1871, Art. 75 §4º.).

Bem se vê, a diferença dos prêmios e a forma de tratamento dos alunos nos dois lócus analisados, embora os dois exaltassem a produtividade e crescimento discente nas tarefas escolares. Se com Lancaster a emulação era o fator causal e a produtividade o dado consequencial do processo educativo, para a sociedade capixaba o ensino tinha conotação versada em preparar cidadania. Daí outro fator dessemelhante entre os dois modelos, entre os dois mundos, e principalmente a forma como o Brasil se apropria do Método Mútuo e o adequa a sua realidade, produzindo diferentes representações.

Essas representações à moda brasileira eram nutridas pelo fator afetivo, sem contudo, tornar as recompensas meras banalidades, fato que torna peculiar o Método Lancasteriano no Regimento de 1871. Quando por exemplo, o Art. 76, destaca que as recompensas deveriam ser valorizadas recomendando o professor a mostrar-se severo nas atribuições de prêmios para não aviltá-los, o artigo também ressalta um elemento emocional lembrando que “[...] o professor mostrar-se-há muito alegre e satisfeito quando tiver ocasião de distribuir prêmios” (REGIMENTO DE 1871, Art. 76).

Esta alegria docente exigida no Regimento, embora bizarra, contrasta em grau profundo com o Método Mútuo “[...] uma utilidade nacional e racional para educar crianças pobres¹⁷³” (LANCASTER, 1812, p.xix, tradução nossa), daí que se no Brasil

¹⁷³ No original: “[...] *the national and rational utility for educating poor children* (LANCASTER, 1812, p. xix).

há júbilo e alegria, a ponto de se destacar essa sensibilidade no Regimento, em Londres há frieza e afastamento, a concessão de prêmio impessoal, um ritual burocrático.

De todas as recompensas demonstradas no Regimento de 1871, todavia, a que mais chama atenção e que mais se diferencia de Lancaster e Herbart é a forma afetiva com a qual o legislador de 1871, achou por bem aprovar e sancionar o comportamento do professor na escola, diante do reconhecimento meritório do aluno. O reconhecimento é a demonstração de estima e emoção através de contato físico entre aluno e professor, comportamentos afetivos típicos da sociedade brasileira. Diz o Artigo 75 que o aluno,

§6º que praticar alguma acção meritória, o professor a narrará em voz alta no meio da aula e depois o abraçará.

§7º O que se distinguir por um bom procedimento e energia moral, será escolhido chefe de classe (REGIMENTO DE 1871, Art. 75 § 6, 7).

No Regimento, o ato de abraçar é comportamento respeitoso que denota principalmente uma recompensa psicológica típica brasileira, traduzida em afeto entre professor e aluno, conduta que não era de se esperar da sociedade londrina educacional *quacker*, do início do século XIX.

Portanto, essas manifestações peculiares da educação brasileira costuraram o Método Lancasteriano inglês à moralidade e religiosidade, dando-lhe uma roupagem interessante e diferenciada. Todavia, a conduta exigida dos atores na escola embora revelasse afetividade, também requisitava moral religiosa e cívica.

Traremos alguns fragmentos históricos desde 1827 com a Lei Januário da Cunha, para demonstrar como a Moral e a Religiosidade foram escoadas para dentro do Regimento de 1871, que traduz o pensamento de Joseph Lancaster e Friederich Herbart, e sua pedagogia da moralidade.

Um fato ligado à pedagogia da moralidade de Herbart (1971) é a educação vislumbrada como formação de almas para gerar frutos para a Pátria. Sendo assim conforme vimos, por exemplo, nos Relatórios de Silva Couto (1840, p. 7) o Presidente depreendeu a necessidade da atuação do Estado em prover aos pobres e desvalidos a aprendizagem de um ofício, já que a falta de trabalho da população pobre, ou “[...] a falta do que fazer” (SILVA COUTO, 1840, p.7) os fazia circular a esmo pelas ruas entregues à desídia.

Eis aqui a semelhança do trabalho de Lancaster, na prospecção de jovens de classes menos favorecidas, para provimento de educação pela religiosidade e moral. A

atuação de Silva Couto como recrutador de jovens pobres, perambulantes nas ruas era a metáfora da “casa” (DAMATTA, 2000) pinçando os inconvenientes da “rua”, principalmente às infelizes (mulheres) que no entender de Silva Couto (1840, p. 7) “[...] poderiam se tornar vítimas de sedução”.

Exemplo de resistência moral “da casa”, também pode ser citada como a proibição dirigida aos cativos de estudar nas escolas públicas, esse fato se diferencia do trabalho lancasteriano. No trabalho de Lancaster não foi encontrada fonte alguma nessa direção, já no Brasil, em várias Províncias, essa matéria proibitiva é regradada em Lei. No Espírito Santo, coube ao Regulamento das Escolas de Primeiras Letras de 1848, fazer a proibição de certas pessoas freqüentarem escola pública, e listar quais eram elas. O Artigo 33 do Regulamento de 1848 impede de freqüentar a escola pública, duas categorias: os acometidos por doença contagiosa e os escravos:

Art. 32. O Methodo do ensino da instrução primaria nas escolas publicas é em geral o simultâneo, mas poder-se-hão adoptar outros, que forem mais adequados, conforme os logares, suas necessidades e recursos.

Art. 33. Não serão admittidos a frequentar as escolas publicas, os que padecerem de moléstias contagiosas, e os escravos (REGULAMENTO DE 1848, ART. 32 E ART.33).

Junto à objeção ao cativo, outra moralidade da casa inscrita no capítulo 3º do Regulamento da Instrução Publica 1861 da Província do Espírito Santo era a descrição do rol de aptidão para o exercício do magistério. Por via contrária, traz também as situações impeditivas para o exercício docente, que são um rol de crimes, dentre eles o adultério. Vejamos:

[...] são excluidos do magisterio os que tiverem sofrido pena de galés, condenação passada em julgado por homicídio, furto, roubo, estelionato, perjúrio, falsidade, bancarrota fraudulenta, rapto, adultério ou qualquer crime offensivo da moralidade publica, da religião, bem como os indivíduos que tiverem reconhecidamente hábitos viciosos (REGULAMENTO DA INSTRUCÇÃO PUBLICA DE 1861, ART. 30).

Relembremos que no século XIX o Estado brasileiro não era laicizado, a educação se revestiu de práticas de religiosidade morais, formando com o Estado e a política um conjunto de microssistemas auto-instruídos e auto-apoiados visando a estabilidade uns dos outros, e principalmente do próprio Estado monárquico. O Espírito Santo sacudido por revoltas credenciava educação como potencializador de boa sociabilidade e sobretudo, exigia leis para organizar a educação, acreditando que com atos normativos se poderia cerzir o tecido social da época.

Foi na esteira da reforma Couto Ferraz que se iniciou a escrita do Regimento Interno da Educação, e com ele se esculpiu a moral religiosa no ensino, aqui a pinçagem da moralidade resgata a pedagogia herbartiana com forte vínculo no “[...] decoro e honra, elementos socialmente construídos principalmente pela religiosidade” (HERBART, 1971, p. 174).

Diante disso, não é de se surpreender que logo no Artigo 1º. do Regimento sejam definidas as competências do professor, sendo que a religiosidade se apresenta como fator relevante na seleção para o magistério, na vida privada do professor, e durante o exercício do magistério em sala de aula. O Regimento de 1871 exige, por exemplo, que se fizessem orações no início e no final das aulas, em sintonia com a religião católica que recomenda no mês mariano (maio) instituir a prática de “[...] rezar o terço na escola” (CATHECISMO DA DOCTRINA CRISTÃ, 1835, p. 4).

O Regimento de 1871 traz esparso em vários pontos o aspecto da religiosidade e moral, mas é no artigo 63 que o tema é mais pormenorizado, exigindo inclusive que o professor tivesse uma atividade prática, que ia além da semana de trabalho. Portanto, deveria acompanhar seus alunos ao templo religioso católico. Vejamos:

Art 63. – Nos sabbados ou domingos o professor irá com seos alumnos a missa na igreja mais próxima, e para isso os alumnos se apresentarão na sala das 7 as 8 horas da manhã. O dia de sabbado é destinado para as lições de doutrina christã, historia sagrada e da igreja (REGIMENTO DE 1871, Art. 63).

As aulas de religião não se esgotavam somente em assistir à missa, pois ato contínuo, o professor

[...] logo que vier da missa, tomará lição a classe mais adiantada, mandando em seguida tomar as outras todas pelos chefes de classe. Estes começarão ensinando os meninos a faser o signal da cruz, bem como a oração do Padre Nosso, e outras áqueles que por não saberem ler ainda, as não dizem de cor (REGIMENTO DE 1871, ART.64).

O trabalho religioso na escola estava assente com a doutrina herbartiana na perspectiva da criação do caráter e da moral para formar um círculo de ideias fundantes de cidadania. A partir dessa premissa o Regimento revela aproximação com Herbart, destacando que,

[...] Art 65. – Acabadas todas as lições, e restabelecido o silencio, explicará o professor os deveres do homem para com Deus, para comsigo mesmo, para com a Patria e família, procurando nessa ocasião inspirar nos meninos sentimentos religiosos e nobres, princípios sólidos de moral e finalmente as regras de civilidade que distinguem o homem educado (REGIMENTO DE 1871, Art. 65).

Além do trabalho religioso do professor, é importante ressaltar também a simbologia inscrita na escola, e a forma de demarcação do ícone religioso presente no ambiente escolar, conforme visto anteriormente, o Regimento exigia que estivesse afixado em cada uma das salas de aulas o maior símbolo religioso católico,

[...]

§ 4º Uma imagem do senhor crucificado, que será colocada na parede por cima da cadeira do professor, bem acondicionada em uma caixa ou santuário de madeira e decente (REGIMENTO DE 1871, Art 90, § 4º).

Além da simbologia das imagens demarcada no ambiente escolar, o Regimento de 1871 prescreve a religiosidade como instrução curricular, trazendo com destaque uma seção separada do Regimento, ressaltando quais as disciplinas a ser ensinadas na Escola, dentre elas,

[...]

Cathecismo, Historia Sagrada e da Igreja

1º - Orações breves.

2º - Orações maiores e suas explicações.

3º - Historia Sagrada.

4º - Historia da Igreja.

E por fim, o Regimento informa um rol de livros a ser utilizados nas escolas de primeiras letras, sendo que, a maioria deles foi escritos por religiosos ou por escritores alinhados à pedagogia da moralidade herbartiana. Com destaque para o Conego Pinheiro que escreveu o *Cathecismo da Doutrina Cristã*, a *História Sagrada* e a *Leitura em Verso*, o *Verso em Manuscrito* e a *Grammatica*. Ressalte-se que esses livros eram adotados não somente nas aulas de religião, como também nas aulas de *Leitura e Gramatica*.

Autores como Emilio Achilles Monteverde que escreveu “*O Methodo Facilimo*” e Marcellino Pereira de Vasconcelos que escreveu “*Seleta Braziliense*” também constam no Regimento. Portanto, uma característica comum entre as obras, é o conservadorismo da pedagogia de Friederich Herbart, tratando da moralidade religiosa e do Estado monárquico.

Dito isto, passemos à análise da sala lancasteriana no British School Museum, em Londres, para comparar os arquivos do Espírito santo, com o que está demonstrado naquele país, berço do Método Lancasteriano.

4.4 O MÉTODO DE ENSINO LANCASTERIANO: UMA COMPARAÇÃO ENTRE A SALA MONITORAL DO “*THE BRITISH SCHOOL MUSEUM*” DE HITCHIN, NA INGLATERRA, E O REGIMENTO INTERNO DAS AULAS PÚBLICAS DAS PRIMEIRAS LETRAS DA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO EM 1871

A História da educação na Província do Espírito Santo do século XIX é um espaço de investigação frutífero que apresenta ainda, muitos dados a desvelar. A relevância de estudar a memória educacional de um determinado espaço geográfico representa o importante exercício de convocar o passado para se debruçar sobre suas fontes e narrativas e a partir delas entender a pulsão referencial de seus relatos e daí revelar as práticas contidas nas fontes pesquisadas.

Esta seção da tese é parte da pesquisa de campo realizada em Londres no *British School Museum*. Bastos (1999) versou com maestria que o trabalho de Joseph Lancaster ora analisado representou um planejamento bem definido de ações, descrevendo desde as instalações prediais escolares, o currículo pedagógico, a forma de ensinar, até os instrumentais utilizados nas salas de aula. Sintetizando o pensamento da autora, enfatizamos que o trabalho de Lancaster é um conjunto intrincado de ações; e diante de tal complexidade, nesta seção da tese fizemos um recorte para analisar somente os instrumentais usados na sala pedagógica monitorial destacando desde logo que esse recurso pedagógico é relevante mas nem por isso único, pois o trabalho lancasteriano é um conjunto substancial de ideias pedagógicas engenhosas e bastante criativas à época.

Como se pode observar nos debruçamos sobre a história oficial da educação na Província do Espírito Santo durante as primeiras cinco décadas do oitocentos, portanto é um estudo sobre as fontes do governo, já que os principais balizamentos de nossa trajetória são documentos e leis formalmente aprovadas no nascimento do Estado brasileiro pós-independente no alvorecer do século XIX.

Como se trata de um importante período histórico em que o Estado nacional necessitava assentar suas bases para se fortalecer, então a legislação foi um rizoma que nutriu a racionalidade, sendo que a educação corroborou com a primazia da palavra formal escrita sobre as oralidades, pois era o tempo de plasmar ações legais e institucionalizar os atos do Estado. A educação lancasteriana foi uma estratégia inserida na legislação, na perspectiva de formalizar e organizar o sistema de educação

neocolonial, então todos esses expedientes concorreram para que o período ofertasse farta documentação escrita, em forma de leis sobre a temática pesquisada.

Porém, não foram encontradas no Espírito Santo nenhum tipo de fonte contendo desenhos, elementos pictóricos ou lúdicos que fossem capazes de melhor ilustrar o Método Lancasteriano descrito com minudências na legislação brasileira, com ênfase no Regimento de 1871 do Espírito Santo, ora analisado nesta seção da tese.

Daí que a partir de pesquisas em Universidades da Inglaterra - berço do Método Lancasteriano - entramos em contato com “*The British School Museum*” na cidade de *Hitchin*, na perspectiva de obter mais informações sobre o autor e sua obra, no afã de compará-la com o modelo descrito no Regimento de 1871. A instituição informou que além de obter outro *corpus* documental sobre Joseph Lancaster arquivado em seus anais, tem também um espaço denominado “sala lancasteriana” ou “sala monitorial”, uma espécie de câmara didática demonstrativa. Na verdade trata-se de uma sala de aula preservada contendo alguns materiais originais e outros remodelados, a partir do trabalho de Joseph Lancaster. O Museu ressaltou também que a salvaguarda da sala de aula monitorial se deve ao fato de que naquele espaço - hoje um memorial - funcionou no século XIX uma escola de ensino que utilizava o Método Lancasteriano.

A partir dessas premissas fizemos uma visita técnica *in loco* no “*The British School Museum*”, na qual obtivemos acesso aos livros, documentos sobre o tema e nas salas monitorial (*the monitorial schoolroom*), eduardiana (*the edwardian schoolroom*), e a galeria (*the gallery classroom*), as quais enquanto objeto de pesquisa foram fotografadas e filmadas.

Concernentes com os objetivos deste trabalho, nossa visita técnica no *The British Museum* foi realizada para melhor conhecer a antiga escola e suas fontes históricas de pesquisas, perscrutar os conhecimentos sobre a temática, e principalmente analisar as estratégias pedagógicas da sala monitorial e verificar em quais aspectos as instalações, os materiais pedagógicos e as táticas de ensino utilizadas na sala monitorial do “*The British School Museum*” se alinham à proposta pedagógica brasileira descrita no Regimento Interno de 1871 das Escolas de Primeiras Letras, no Estado do Espírito Santo.

A pesquisa de campo foi orientada e acompanhada pela Diretoria da Instituição, que além de disponibilizar os livros e documentos sobre a obra de Joseph Lancaster assistiu ao desenvolvimento da investigação no campo dirimindo as dúvidas sobre os

instrumentos pedagógicos e possibilitando a coleta de dados e fotografias sobre os ferramentais da sala monitorial.

A partir da análise qualitativa da sala monitorial, combinada ao método comparativo, fizemos um cotejamento entre os livros de Joseph Lancaster que descrevem seu método, o Regimento de 1871, e os instrumentos pedagógicos da sala monitorial londrina. Desta forma, a triangulação relacional estabelecida entre as fontes forneceu uma síntese coerente entre elas. Começamos pela análise do Museu.

4.4.1 *The British School Museum*: a memória lúdica da educação inglesa

O edifício onde funciona *The British School Museum* é representativo da memória educacional inglesa, pois naquele local funcionou em 1810 a primeira escola para meninos da cidade de *Hitchin*, na Inglaterra. Luciano Faria Filho (2006, p.7) ressalta que “[...] as implicações da escolarização apreendidas a partir da história cultural lida com as práticas e representações dos sujeitos envolvidos na história social”.

Logo, preocupados com as feições sociais que cercam a educação, e que se espraiam a outros *lócus*, é que passamos a estudar uma pequena fatia da história educacional inglesa, para deslindar em que aspectos ela interage com a história educacional do Brasil. A história do *British Museum* ao abrigar a sala monitorial em seus veios, é prova de que a história e a educação são caminhos complementares, e na cultura educacional é possível entender sob quais aspectos políticos as trilhas da sociedade são traçadas. O *British School Museum* é fonte na qual a história da educação brasileira se nutriu, então passamos a percorrer este manjar de informações.

Construído pelo advogado William Wilshire, o edifício principal fortemente evoca reminiscências do século XIX. Com ele há outras casas memoriais formando um conjunto de prédios com arquitetura típica londrina que transferem o visitante ao limiar do século XIX pois uma fonte não é “[...] simples abstração da história” (CHARTIER, 1990, p.34), ao contrário ele é a pulsação da memória viva.

Tudo no Museu é memorial - cada peça é singular e representativa de seu tempo de forma vívida - tanto que os objetos parecem dialogar verbalmente com o visitante como se cada um deles se postasse ao seu lado e ganhasse vida e fosse desfraldando os fios da história recontando sua trajetória.

E embora o primeiro prédio muito rústico de 1810 tenha sido reconstruído e dele quase nada mais se tenha de original a não ser a “[...] a pedra fundamental onde se lê:

1810 W.W. e que está incorporada desde 1837 no prédio onde funcionou a escola dos meninos¹⁷⁴” (BRITISH SCHOLLS MUSEUM, 1999, p.2, tradução nossa), entrar no prédio é como ter acesso vivo à Londres antiga do oitocentos.

O prédio de 1810 continha uma sala que poderia abrigar 150 alunos e foi a primeira na cidade de *Hitchin* a utilizar o Método Monitorial, ou “[...] a escola para os filhos dos trabalhadores pobres. Este sistema de educação foi iniciado pelo Quaker Joseph Lancaster¹⁷⁵” (BRITISH SCHOLLS MUSEUM, 1999, p.2, tradução nossa). Em 1819 foi iniciada uma sala de aula para meninas, sendo que em uma época de valores diferenciados, ambas as classes eram separadas.

Em 1824 o proprietário William Wilshire faleceu deixando a escola para seu amigo *Lord Dacre*, sendo que dois anos mais tarde o educandário passa a receber subvenções de mantenedores muitos deles religiosos e que tal qual Lancaster apoiavam a causa caritativa de prover educação aos menos favorecidos. Em 1835 a quantidade de alunos se ampliou consideravelmente sendo necessário fazer alterações prediais.

Destaca o *British School* (1999, p.4) que “[...] os mantenedores resolveram construir um novo prédio capaz de abrigar 300 alunos, cujo número que estimaram foi rapidamente se elevando¹⁷⁶”. A nova escola foi construída de forma quase idêntica à escola de *Borough Road* pensada por Joseph Lancaster, “[...] uma sala retangular com colunas de madeira nas laterais e amplas janelas com grades e o piso inclinado¹⁷⁷” (BRITISH SCHOLLS MUSEUM, 1999, p.4, tradução nossa).

Em 1854 a sala de aula das alunas e parte da *Infant's School* foram destruídas por um incêndio, mas a escola foi reconstruída, “[...] porém com paredes mais finas e teto mais baixo¹⁷⁸”, sendo que em 1855 o inspetor Matthew Arnolds sugeriu que “[...] a escola pudesse ter monitores [na sala das meninas], mas que seria desejável substituir teto e paredes como também fazer novo arranjo de carteiras, cortinas e providenciar aquecedor para a sala de aula” (BRITISH SCHOLLS MUSEUM, 1999, p.12, tradução nossa).

¹⁷⁴ No original: “[...] no traces now remains of the original buildings except for a memorial Stone to the founder reading 1810 W.W, which has been incorporated into the later 1837, Boy's School” .

¹⁷⁵ No original: “[...] school for the sons of the laboring poor. This system of education was pioneered by the Quaker Joseph Lancaster”.

¹⁷⁶ No original: “[...] the trustees decided to build a new School Room capable of holding 300 boys which number they expect from the rapidly increasing population.”

¹⁷⁷ No original: “[...] a large rectangular room with wooden pillars beneath high clerestory windows and a sloping brick floor following the original ground level”.

¹⁷⁸ No original: “[...] the building had been restored after the fire in 1845 but with thinner and lower ceilings”.

É salutar destacar que as configurações da sala de aula descritas por Joseph Lancaster previam que a escola deveria ter o piso inclinado para alocar a mesa do professor em local mais elevado de modo que fosse possível visualizar a sala por inteiro. De acordo com o que foi pesquisado as dimensões prediais lancasterianas eram severamente exigidas pelo Conselho de Educação Britânica, que fazia auditorias *in loco* nas escolas para adequar as salas de aulas. Tanto que após providenciar as melhorias solicitadas, em 1856 a Escola as submeteu ao Comitê do Conselho de Educação que exigiu outras mudanças na sala de aula, requerendo quase um perfeccionismo em excesso. Vejamos:

[...] o piso da escola deveria ser rebaixado em 14 polegadas, e que a nova escola [remodelada] deveria ter altura [do teto] e espessuras de janelas [...] a área de recreação deveria ser ampliada. Deveria também derrubar o antigo prédio e construir um ou dois cômodos para a sala dos professores¹⁷⁹ (BRITISH SCHOLLS MUSEUM, 1999, p.12, tradução nossa).

O Comitê ressaltou também que essas sugestões em muito aperfeiçoariam a aparência do prédio escolar já que este está situado “[...] em uma rua principal da cidade, então seria interessante para os professores e para a escola¹⁸⁰” (BRITISH SCHOLLS MUSEUM, 1999, p.12, tradução nossa).

Em junho de 1857 a escola decidiu aceitar a proposta para reconstruir completamente a escola, sendo que as obras foram concluídas em 1858. Quando o inspetor Matthew Arnold visitou a escola em 1867 ressaltou a adequação predial e destacou “[...] a excelente instalação predial que tinha sido construída desde a última verificação que fiz nesta escola¹⁸¹” (BRITISH SCHOLLS MUSEUM, 1999, p.12, tradução nossa).

E assim a escola foi se transformando, e várias alterações prediais menores foram feitas entre 1899 e 1901, com destaque para a alteração de 1907 cuja importância é fundamental, pois foram construídos banheiros na escola. Outro destaque para o início do século XX foi a exigência de uma escada para o acesso às salas das meninas, o que foi prontamente cumprido, e a escada permanece no mesmo local até hoje, uma

¹⁷⁹ No original: “[...] the school building should be taken down, at least to the 14 inch brickwork, if not to the ground, and that new school rooms of proper heights and thicknesses of walling should be reared on the old foundation. The playground for the infants should be enlarged by taking in the small garden which adjoins it”.

¹⁸⁰ No original: “[...] this would greatly improve the appearance of the school building towards the main street and would be of great advantage to the teachers of the school”.

¹⁸¹ No original: “[...] the excellent school rooms for Girl and Infants have been built since I last inspected this school”.

estrutura de ferro negro imponente, que representa o início de uma nova era para a escola, imersa que estava, na sociedade industrial.

Nas primeiras décadas do século XX a escola sofreu modificações, e em maio de 1940 seguindo o influxo da segunda guerra mundial, a escola estava quase vazia, caindo em um estado de abandono, precisando de reparo e correndo sérios riscos de demolição. Em 1969 a última classe da escola foi encerrada, mas o prédio continuou a ser usado como *Hitchin College's Community Annex*. Foi então que em 1975 Mrs. Jill E. Grey adquiriu o complexo predial, um importante sítio com significado histórico tanto para a educação quanto para a história da arquitetura escolar.

Em 1977 foi reconhecida a grande contribuição do conjunto arquitetônico e da história do prédio, sendo que a escola foi transformada em Museu, sendo-lhe atribuído o título “*The British School Museum*” iniciando assim novo ciclo no qual a escola vai se deixar mostrar às futuras gerações como um núcleo histórico recontando o passado de maneira lúdica e muito pedagógica, pois seus elementos são de uma riqueza ímpar, que consegue amalgamar esses campos multidisciplinares, demonstrando por vias instrucionais um circuito complexo envolvendo história, arte e educação.

O Museu nos apresenta três momentos ilustrados em salas de aula demonstrando como a educação elementar sofreu alterações tanto nos métodos quanto nos materiais pedagógicos e códigos atitudinais desenvolvidos na escola. São eles: *The Lancasterian schoolroom*, *The Gallery Class room*, and *The Edwardian*. Cada sala representa uma fatia temporal, com suas idiossincrasias e tipicidades, ocorre que a história não é estanque, e embora as salas sejam pedagogicamente separadas pelos critérios de espaço e tempo, é possível perceber que as informações entre elas se mesclam em um conjunto de dados e relatos que jamais serão vistas fracionadamente pelo pesquisador. Neste caso, diz Faria Filho (2006, p. 7) “[...] a atenção volta-se para o sincrônico, para as implicações e dimensões sociais, culturais e políticas”, que formam um compósito contíguo na educação.

Como nosso interesse neste artigo recaiu sobre a sala lancasteriana, é sobre esse monumental conjunto de informações lúdicas e pedagógicas que passamos a discorrer, embora não descartemos que em alguns momentos possamos resgatar elementos das demais salas, que embora não presentes no espaço monitorial a ele pertencem enquanto momento pioneiro na educação londrina. Os caminhos da educação inglesa e brasileira parecem ter se interceptado formando um conjunto enriquecido de informações

interrelacionais, é sobre elas que nos debruçamos no espaço sagrado da história da sala monitorial.

4.4.1.1 A sala monitorial e os instrumentos pedagógicos de Joseph Lancaster no *British School Museum*

Desde logo, cabe-nos explicar a suntuosa simplicidade da sala monitorial, construída em 1837 para abrigar 300 alunos, com o auxílio de 30 monitores e um professor, o espaço é uma configuração fiel das exigências do Método Lancasteriano. Segundo *The British School* (1999, p. 5, tradução nossa) a sala monitorial “[...] é o único exemplo conhecido e completo no mundo¹⁸²”, uma transcrição pictórica preservada em forma de móveis, utensílios e materiais pedagógicos, ou ainda, uma memória viva salvaguardada das intempéries do tempo, e da modernidade líquida (BAUMAN, 2004) que tudo destrói negando o passado. Isto é tão verdadeiro que a maioria dos instrumentos pedagógicos de Joseph Lancaster se perdeu ao redor do mundo, pois não houve a preocupação do resgate histórico dos instrumentais. Seus ensinamentos restaram escritos em livros, que mesmo assim, são raros e difíceis de encontrar.

A sala é essencialmente a mesma de 1837 construída com as especificações do Método Monitorial, inclusive por que o Conselho de Educação Britânico através das auditorias determinava que fossem cumpridas as exigências da pauta educacional lancasteriana. A sala, portanto, é um amplo espaço com iluminação e ventilação adequadas para receber alunos, a configuração das janelas permite à luz solar prover um ambiente claro no verão, e no inverno é usada iluminação elétrica e aquecedores, de maneira que bem estar físico e psicológico.

O teto da sala é bem elevado para causar impressão de ambiente amplo que causa maior sensação de conforto uma vez que o ambiente é claro, limpo e asséptico, produzindo boa impressão. A sala tem uma nostalgia que causa sentimentos diferenciados no visitante, pois ao mesmo tempo que transmite bem estar, os móveis e instalações demonstram uma simplicidade severa, acusando a dificuldade que a escola enfrentou, para atender aos alunos menos favorecidos. Emocionalmente o visitante é envolto por uma sensibilidade que vai desde a nostalgia até a alegria de saber e

¹⁸² No original: “[...] it is the only known complete example to survive in the world”.

conhecer a história, temperada por tristeza pelo estado de abandono a que a educação popular sempre vivenciou.

O ambiente é de uma rudimentaridade que às primeiras impressões causam sentimentos estéreis, mas à medida que se vai caminhando pelo espaço ricamente concebido para dialogar com a história, se vai conhecendo as premissas de inteligibilidade de Joseph Lancaster para abrigar os alunos carentes. Logo, ao tomar consciência da importância da sala monitorial a aridez inicial é dissipada, e em seu lugar resta o reconhecimento da genialidade do autor, e seu desafio para lutar contra o analfabetismo ao redor do mundo, usando para tanto, métodos arrojados na época oitocentista.

As estratégias utilizadas pelo Método Lancasteriano foram na verdade algumas ações originais pensadas intencionalmente como forma de vencer as dificuldades financeiras e abrigar maior quantidades de alunos nas salas de aula, e com isso ampliar o letramento.

Quando Lancaster substituiu o livro individual dos alunos por uma única cópia impressa ampliada em tamanho maior que poderia ser visualizada pela classe inteira, era uma ideia inteligente que primava pela economicidade na escola. Assim o Método Lancasteriano além de demonstrar custos acessíveis conseguiu pela racionalidade que lhe era peculiar, alfabetizar os alunos em tempo menor. Com isso a equação economia de recursos e diminuição de tempo na escola se adicionava à ampliação da escolarização, fazendo do Método um importante aliado do Estado. Essas estratégias são ricamente demonstradas na sala monitorial, como uma forma de resgate educacional do século XIX.

Reforçamos, todavia, que a escolha da sala monitorial não significa menoscabo aos demais instrumentos descritos por Lancaster. Dada o grande número e a complexidade dos demais instrumentos pedagógicos eles alargariam sobremaneira este artigo científico, podendo inviabilizar seu curso. Em função disso, escolhemos a sala a qual passamos então a fazer um cotejo com o documento denominado Regimento Interno das Escolas de Primeiras Letras da Província do Espírito Santo de 1871, ressaltando que essas duas fontes históricas e seus ferramentais pedagógicos serão também confrontadas com o aporte pedagógico descrito nas obras de Joseph Lancaster.

4.4.1.2 O método de ensino lancasteriano no Regimento Interno das Escolas de Primeiras Letras do Espírito Santo de 1871 e a sala Monitorial do *British School Museum*, na Inglaterra: um alinhamento pedagógico em sintonia

Tão importante foi o trabalho de Joseph Lancaster nos primeiros anos do século XIX que se expandiu pelo mundo, chegando ao Brasil em 1827, em pleno regime monárquico. Explica Faria Filho (2006, p. 9) que “[...] animados que estavam com a recém conquistada independência dizia-se que a cultura do espírito aumenta a felicidade dos homens, então se deve propor um projeto de instrução que abrevie o tempo das crianças na escola e diminua os custos”. Eis que no período das grandes codificações essas premissas deveriam constar nas leis.

Na Província do Espírito Santo, em 1871 fora criada um órgão denominado “Directoria da Instrucção Publica”, que em 1871 redigiu um importante documento denominado Regimento Interno das Aulas Públicas das Primeiras Letras da Província do Espírito Santo. Em nossa pesquisa não encontramos quaisquer outros resquícios de como o Regimento fora escrito, quais as pessoas que o escreveram e quais debates giraram em torno de sua confecção. Mas seu conteúdo não deixa imprecisões sobre seus objetivos, e sobretudo, quanto aos balizamentos lancasterianos formalizados na educação.

Na verdade, os documentos formais mantidos no Arquivo Público do Espírito Santo atestam a existência do Método Lancasteriano naquela Província brasileira muito antes de 1827, mas é o Regimento de 1871 o mais robusto memorial que demonstra o liame da educação brasileira com o Método Monitorial. Essa fusão é fortalecida pela descrição das práticas culturais e religiosas subjacentes ao Método Lancasteriano que ocorreu para a escola brasileira e formou com ela uma conexão política.

O Regimento é, portanto, um atestado da grande predominância da cultura européia no Brasil do oitocentos, principalmente na educação. O documento ora analisado descreve em seus 90 artigos quase todo o trabalho educacional londrino de Joseph Lancaster, contidos nos livros “*Improvements in Education*” (1807) e “*The British System of Education*” (1812). Por questões de adequação aos nossos objetivos, delimitamos nosso espaço de análise à sala monitorial - um dos instrumentos pedagógicos descritos no Regimento de 1871, e que consta no *The British Museum* como espaço de representação educacional, mas que não é o único recurso do Método

Lancasteriano. Passamos à análise mais minuciosa do documento, confrontando seu conteúdo com a sala monitorial.

Na obra *The British System of Education* (1812) Lancaster destaca que o sucesso da educação não poderia ser minimamente alcançado sem uma sala de aula apropriada. Assim destaca que “[...] todas as cadeiras deveriam estar [perfiladas] com a frente voltada para a mesa do professor” (LANCASTER, 1812, p. 1). Além disso, o piso da sala deveria apresentar uma inclinação de maneira a posicionar a mesa do professor na parte mais elevada, para que fosse providenciada a ele uma visão geral do ambiente de maneira que pudesse controlar melhor a turma, evitando assim inadequações na conduta dos alunos ou indisciplina.

Dada as configurações prediais da classe escolar, o piso deveria ser de madeira, a ponto de não produzir ruídos indesejados que obstruíssem o bom andamento das atividades pedagógicas. Assim, a sala deveria ter de preferência a forma geométrica de um quadrado ou retângulo com

[...] o comprimento com mais de dois terços da largura. O chão deveria estar em um plano inclinado, e o professor posicionado [em um estrado rodeado de degraus] na parte inferior da elevação [na base]. A inclinação [seria de tal modo] que causaria elevação das últimas fileiras de banco, e isso possibilitaria ao professor visualizar de sua mesa, todos os alunos da escola.¹⁸³ (LANCASTER, 1821, p. 1, tradução nossa).

E de fato, na singeleza da sala monitorial os bancos são assentos coletivos, confeccionados em madeira, sem encosto para as costas, e dispostos em fileiras na ordem hierárquica das séries, equivalendo em um ordenamento de 1 a 8, conforme predisposição do conteúdo pedagógico, o que equivale dizer que na sala monitorial havia oito séries, todas elas com conteúdo analítico dedutivo que iria do mais simples ao mais complexo, em uma gradação sincrônica.

Em conformidade com a sala monitorial, o Regimento de 1871 ao descrever os objetos usados na classe, exige que haja “[...] bancos e escrivaninhas inclinados, com tinteiros fixos, colocados em frente ou ao lado do professor” (Art. 90, §7º.). Esse arranjo já denota duas características primordiais, contidas tanto na sala monitorial quanto no Regimento de 1871: a hierarquia e a disciplina. Informa Faria Filho (2006, p.

¹⁸³ No original: “[...] the length two thirds more than the breadth. The , floor should be an inclined plane; the master being stationed at the lower end, the elevation at the further end of the room, will cause a corresponding elevation of the last desk, so that the master, from his plataform, will have a commanding view of every boy in the school” (LANCASTER, 1821, p.1).

39) que essas duas características casam muito bem “[...] com a sociedade brasileira oitocentista marcada pela transição da colônia ao Império, que necessitava estruturar-se”, e para tanto a disciplina e a hierarquia eram fatores primordiais.

A hierarquia é observada de imediato, pois a mesa do professor deveria ser posta “[...] sobre uma elevação do piso de seis polegadas de altura nos primeiros vinte passos a partir da mesa do professor, depois dessa distância [a inclinação] a cada vinte passos se elevaria¹⁸⁴ (LANCASTER, 1812, p. 1, tradução nossa).

Da mesma forma que a recomendação de Lancaster na sala monitorial do Museu a mesa do professor chama atenção por sua cor e austeridade, em madeira mais escura, posta sobre a parte mais elevada da sala, e acima do chão erguido, a mesa tem um púlpito que a torna mais alta, configurando assim um símbolo de poder, disciplina e ordem, diz Foucault (2004, p. 23) que isso era similar a “[...] um posto de vigilância em que fosse possível visualizar a sala por inteiro”. Esse processo de vigilância se adequava muito bem ao momento brasileiro, na perspectiva de “[...] civilizar o povo e assim manter a ordem para melhor governar” (FARIA FILHO, 2006, p.24).

Em consonância com Lancaster e com a sala monitorial, o Regimento de 1871 em seu artigo 90 destaca que “[...] cada uma aula [sala] deveria ter [...] um estrado de um palmo de altura e com dimensões suficientes para conter uma cadeira para o professor e uma mesa com duas gavetas”. O estrado com um palmo de altura é o mesmo púlpito da sala monitorial, do Museu. Logo, os dois Standards analisados – Museu Inglês e o Regimento de 1871 – estão em consonância quanto ao elemento hierarquia e disciplina, embora se reconheça que as duas palavras são polissêmicas, se enredando em outros significados. Mas a mesa docente representa um símbolo de hierarquia e poder nas duas fontes analisadas.

Observamos que sobre a mesa do professor no Museu Britânico há uma Bíblia, um chapéu característico do início do século XIX, símbolo de autoridade docente. Grande destaque da sala monitorial, a Bíblia sobre a mesa do professor também era a personificação de disciplina e temor a Deus. Coerente com a sala monitorial londrina, no Regimento de 1871 consta que na Província do Espírito Santo deveriam ser ministradas as aulas de religião, e no rol dos livros exigidos, além da Bíblia, para leitura era recomendado “[...] o cathecismo da doutrina cristã, a história sagrada, e a história

¹⁸⁴ No original: “[...] the elevation on the floor should be six inches in the first twenty feet from the master's desk, and after that distance, one foot in every twenty feet length of the room” (LANCASTER, 1812, p.1).

da igreja”. Como se pode perceber, a religiosidade estava presente tanto na sala monitorial, quanto no Regimento de 1871, em perfeita sincronia.

Ainda sobre a mesa docente da sala monitorial, há um código de conduta para o aluno resumido nos seguintes vocábulos: “[...] seja honesto, obediente, diligente, atencioso, asseado e organizado, civil, calado, dócil, modesto, e sempre chegue cedo”¹⁸⁵, (BRITISH MUSEUM, 1999, tradução nossa). Essa permanência do código de conduta sobre a mesa do professor é similar ao Artigo 90 do Regimento de 1871, que exigia constar sobre a mesa do professor “[...] um Regulamento Geral e um Interno” (§ 17) descrevendo toda a dinâmica da sala de aula, e principalmente da conduta dos atores educacionais.

Salta aos olhos o Artigo 4º. do Regimento, descrevendo os deveres dos alunos, pois este artigo se refere à quase totalidade do código de conduta da sala monitorial. Vejamos o que diz o documento brasileiro: “[...] o aluno deve conservar-se na sala em ordem, respeito e atenção [...] sempre debaixo do maior silêncio”. Na verdade o Regimento repete em muitos artigos a expressão “debaixo do maior silêncio”, como uma forma reforçadora da conduta civilizada, exigida ao aluno em sala de aula, e fora dela.

Como regra de conduta e civilidade, é curioso destacar também que no século XIX, um costume europeu chamava a atenção: o uso dos chapéus como símbolo de cidadania, inclusive pelas crianças. Assim no *British School Museum* se destaca de imediato, um artefato ricamente preservado na entrada da sala monitorial: trata-se de um chapeleiro, ou como escreveu Lancaster “[...] um aparato para guardar chapéus [...] isto previne perdas ou erros e confusões para encontrá-los, [fatos] tão comuns onde há grande número de meninos”¹⁸⁶, (LANCASTER, 1812, p.3, tradução nossa).

O chapeleiro do Museu é um cabide de ferro pintado na cor preta, acoplado na parede, em frente a porta de entrada da sala de aula, portanto do lado externo - como a lembrar que a ordem e civilidade era expressamente cumprida - antes da entrada na sala monitorial. Na verdade o acesso à sala monitorial era considerada como um rito tão sagrado, que lembrava quase um missal. No espaço pedagógico sacro não havia espaço para os cavalheiros usarem chapéus, adornos reservados à rua, espaço livre, público, de lazer e recreação. Então os chapéus dos alunos deveriam estar “do lado de fora da sala

¹⁸⁵ No original: “[...] be honest, obedient, diligent, attentive, neat and clean, civil, silent, meek, modest, come early always”.

¹⁸⁶ No original: “[arrangement of hats [...] this prevents all loss of hats or mistakes, and confusion in finding, which is a common occurrence among a great number of boys”.

monitorial”, no cabide. Este, na verdade são ganchos de ferro arredondados em forma de letra “U”, com uma extremidade abaulada, o que faz dele quase um objeto de adorno do oitocento londrino.

Em consonância com a sala monitorial inglesa, o Regimento de 1871 no Brasil, também exige que na sala de aula deveria constar “[...] dous cabides para os chapeos” (Art. 90 § 12). Como se pode observar, a forma de organização na sala de aula, e a atitude de guardar os chapéus era um elemento denotativo de disciplina e ordem. Grande destaque e diferença, todavia, é dado à permanência do chapéu do professor sobre sua mesa na sala monitorial. Embora não haja referência nos livros de Lancaster sobre essa temática, entendemos que a presença do chapéu docente na sala monitorial pode ser uma simbologia para demarcar o espaço hierárquico entre aluno e professor, pois este representava autoridade na sociedade oitocentista. Seu chapéu, portanto, era diferenciado daqueles usados pelos alunos: mais alto, negro, e de estrutura bem reforçada, e que portanto, poderia permanecer na sala monitorial, como um fator impositivo de disciplina.

Outro elemento que se refere à disciplina e que está presente tanto no Regimento quanto na sala monitorial é a ponteira ou vara, um instrumento utilizado pelos monitores e professores que servia para demonstração de lições, para apontar espaços, e sobretudo, auxiliava na exposição dos comandos. Lancaster (1812) nos lembra que

[...] é indispensável o uso de ponteiras ou varas [que consistem em] um pedaço de madeira [longo], com haste arredondada e que vai se adelgando até a ponta [formando uma espécie de batuta de maestro] suficientemente adequada para demonstrar as letras. A vara ou ponteira deveria ter uma dimensão física adequada: ser suficientemente fina e arredondada [para não machucar as mãos dos monitores], mas não tão afiada para não perfurar os materiais pedagógicos ou quebrar facilmente¹⁸⁷ (LANCASTER, 1812, p.3, tradução nossa).

No *The British Museum* as ponteiras eram simbolizadas por uma bengala ou “*cane*”, um instrumento de cabo longo manuseado pelos monitores e professor, como forma intimidativa de exigir disciplina em sala de aula. Também no Regimento de 1871 a figura do *cane* é a metáfora da vara de sucupira, utilizada para imposição de ordem na sala de aula, mas algumas vezes adotada para castigar os alunos, embora no Regimento

¹⁸⁷ No original: [...] *a piece of wood id formed round amd gradually tapering to a blunt point, sufficient to show a letter without piercing the lesson, or easily breaking* (LANCASTER, 1821, p. 3).

se destaque que os castigos utilizados em sala de aula, deveriam ser de cunho moral ou psicológico.

Quanto aos castigos, é interessante ressaltar que na obra *The British System of Education*, Lancaster determina que na escola sejam usados castigos morais, abolindo-se dessa forma a punição física, tão comumente utilizada no século XIX, coalhado de violência. Assim, no Museu visitado há muitos exemplos de punição psicológica, um deles as placas disciplinares ou tabuletas são instrumentos de coerção moral, empregados diante de situações consideradas condutas inadequadas discentes. As placas contendo frases depreciativas eram penduradas no pescoço dos alunos como forma de constrangimento para que a má conduta não se repetisse.

Outro instrumento coativo era o chapéu em forma de cone, que deveria ser posto sobre a cabeça dos menos inteligentes, como forma de evitar erros e deslizos de comportamento. Em verdade o chapéu em forma de cone é descrito nos livros de Joseph Lancaster, mas ele foi alocado na sala *Gallery*. Conforme destacamos no início deste trabalho as fatias temporais não são estanques, desta forma embora a sala lancasteriana pertença a outro arco temporal, alguma coisa do momento histórico anterior é deslocada ao seguinte, formando com ele uma mesclagem interessante.

Outro instrumento citado em Lancaster, e que está presente na sala *Gallery* é o “*card*” também outro instrumento de punição moral, já descrito no capítulo I deste trabalho. É interessante ressaltar que no Regimento de 1871 os castigos narrados são mais brandos, embora não se tenha informação de que se eles eram efetivamente cumpridos. Descritos no Artigo 73 em uma gradação que aborda desde a “[...] repreensão particular, repreensão publica, de pé em cima do banco, ajoelhado no banco, [...] expulsão”, os castigos físicos na escola brasileira sobreviveram quase até o século passado, embora com farta legislação proibindo-os.

Ainda sobre os castigos morais o Regimento de 1871 traz uma simbologia descrevendo os quadros de honra e desonra, uma publicização dos comportamentos do aluno, que tinham seus nomes lançados nos quadros à medida que sua conduta oscilasse de um positiva ou negativa. Os quadros eram instrumentos obrigatórios e representavam elementos simbólicos demarcados por cor, posição de lateralidade em relação ao professor e categorização de negativo ou positivo.

Quanto à técnica da escrita, há na sala monitoral, um instrumento pedagógico inovador para época, denominado por Lancaster como “*printing in sand*” traduzidos como caixas de areia. Trata-se de um móvel retangular de madeira, escavado na parte

frontal e preenchido com areia fina e branca, para os alunos treinarem a escrita das primeiras letras na areia com os dedos, uma forma de exercitar a coordenação motora no período preparatório à alfabetização. No Museu há preservada uma caixa de areia, da mesma forma como descrita no Regimento de 1871, denominado de “areeiro”. Vejamos o que deveria constar sobre a mesa do professor: “[...] uma campainha, um tinteiro, areeiro, lápis, canivete e ardósia” (Regimento de 1871, Artigo 90, § 5º).

As ardósias exigidas no Regimento de 1871 estão presentes no *British Museum*, sendo descritas por Lancaster como quadros individuais, para os alunos escreverem, pois no início do século XIX o papel era caro e de difícil obtenção. As ardósias eram similares aos atuais cadernos, só que confeccionadas em pedra, chamadas tábuas de ardósia, lousas de ardósia ou simplesmente “ardósias” (grifos nossos). Foram descritas nos livros de Joseph Lancaster como o material de custo mais elevado, e que portanto, estava cercado de maior zelo na escola, tendo-se inclusive, o cuidado de quando possível, mandar confeccionar nos bancos de madeiras alguns sulcos na parte frontal para acoplagem das ardósias, evitando-se assim, que caíssem ao chão e quebrassem.

No museu visitado as ardósias estão ricamente preservadas como pequenos quadros, dispostos em cima dos bancos escolares, tendo ao lado um pequeno bastão para riscar a pedra e um pedaço de pano para apagar os riscos. Destaque-se que as ardósias eram usadas em um momento intermediário da escrita, quando o aluno já havia passado pelas caixas de areia, mas ainda não estava pronto para treinar a escrita com a caneta de bico de pena. A escrita era treinada pelos monitores, e conferida pelo professor.

A presença dos monitores é outro traço comum entre os dois elementos analisados, pois desde a formação da primeira escola de *Hitchin*, já encontramos indícios do uso de 30 monitores na sala de aula lancasteriana. Aliás, quando Lancaster descreve o ensino monitorial, demonstra em diversas gravuras desenhadas à mão, como deveria ser a sala monitorial, indicando inclusive a posição dos auxiliares do professor, na sala de aula. Eram os monitores alunos mais adiantados que deveriam coadjuvar o professor no ensino dos demais colegas, daí a denominação “ensino mútuo” ou recursivo, significando dizer “aquele que aprende, aprende e ensina os demais” (BASTOS, 1999, p.34).

Faria Filho (2006, p. 44) no mesmo entendimento de Bastos, destaca que o sistema monitorial ou método mútuo é também conhecido como sistema de Lancaster. Sua principal característica, diz o autor, repousa no fato da escolarização recidiva, um

ciclo educacional entre alunos que se auto apoiam, sendo que essa instrução simultânea gerava um circuito que envolvia a todos na sala de aula transformada em espaço coletiva auto instrucional.

Da mesma forma que o *British School Museum* demonstrou a adoção de monitores na sala lancasteriana, também no Regimento de 1871, o Artigo 2, ressalta que, “[...] o aluno que mais se distinguir em intelligencia, merito e conducta, será o monitor e suas obrigações são coadjuvar o professor inspeccionando toda as classes, executando suas ordens, advertir seus condiscípulos quando se desviarem do cumprimento de seus deveres, concernentes Ao exercício d’aula, dando parte, no caso de transgressão de todas as coesacções”.

Assim a sala monitorial revela uma série de informações com riqueza de detalhes que fica o sabor de pesquisar mais e tentar se aprofundar no ambiente pois ele representa uma parte da história educacional brasileira. Isto por que no século XIX o Estado via na escolarização uma perspectiva de intervenção social, e para tanto a hierarquia deveria ser a tônica de uma sociedade ordeira que conhecesse os espaços públicos e nele interagisse reconhecendo as autoridades e seus escalões, diz Carvalho (2007) que essa perspectiva de construção da sociedade civilizada era um dos desejos da monarquia. Assim a escolarização vem reforçar as capilaridades do poder, demonstrando que na escola, tal qual nas sociabilidades, há espaços e escalões que deveriam ser observados. E essas configurações de poder, disciplina, ordem, formalização e hierarquia, dentre outros aspectos, estão presentes tanto no Regimento de 1871, quanto nos instrumentos pedagógicos da sala monitorial londrina.

Desta forma, entendendo a história como um discurso cambiante e problemático que tem a capacidade de desvelar o passado, pois este chega até nossos dias por meio de fragmentos; com esta análise da sala monitorial não tivemos a pretensão de abarcar a totalidade nem exaurir o tema tão complexo, que é a obra pedagógica de Joseph Lancaster. Por via contrária, nossa perspectiva é revisitar a história educacional e trazer outro olhar diferenciado.

A riqueza da história educacional contada em minudencias através da sala lancasteriana se apresentou como um território de camadas sedimentares retiradas uma a uma para desvelar a singularidade dos objetos ali contidos, cuja memória dialoga com quem os pesquisa, mas nem por isso o trabalho é exauriente, deixando um sabor indiciário de que há muito mais elementos a pesquisar. Dito isto, passamos a tecer as observações colhidas no campo, sobre a sala monitorial e o Regimento de 1871.

A estratégia da monarquia brasileira ao instaurar o Método Lancasteriano no ensino brasileiro dá a sensação de que ao firmar o modelo pedagógico europeu intensificaria o projeto intelectual do Brasil, formalizaria nova roupagem de ensino e atenderia as capilaridades das camadas mais populares gerando assim vigorosa teia de abrangência política que se perfazia através da educação. Sendo assim, em nossa decifragem foi possível ver que não há clivagem entre o projeto político educacional impresso em Londres e o Brasil na fatia analisada do século XIX.

As representações contidas na sala monitorial são equivalentes às aquelas descritas no Regimento de 1871 como se no âmago do entendimento entre os dois objetos analisados houvesse um diálogo referencial que os liga de forma incontestável. Assim, se no Brasil lidamos com uma ausência de imagens sobre o Método Lancasteriano, os instrumentos abrigados no *British Museum* são a complementação lúdica desse vazio transformando os ferramentais da sala monitorial em uma presença objetiva na lacuna brasileira. Ou seja, na ausência de fontes e memórias pictóricas nos anais do Espírito Santo, na exiguidade de figuras do Regimento Interno de 1871- que apenas descreve o abstrato - a sala monitorial conseguiu demonstrar um conjunto de símbolos concretos, uma estrutura culturalmente fornecida que compartilha aspectos entre os dois lócus: Brasil e Inglaterra do século XIX em comunhão.

Logo, os dois elementos analisados se complementam como se um descrevesse o outro, ou seja, a representação lúdica do Museu torna presente o ausente, exibe sua concretude através dos objetos que se mostram como imagem perfeita descrita no Regimento de 1871, guardando incriveis relações de pertinência e semelhança com o documento. As estruturas pedagógicas são as análogas, e tem o mesmo propósito: gerar escolarização, organização, moralidade, religiosidade e civilidade. Assim, o tinteiro, o areeiro, o púlpito docente, as tábuas de ardósia, as caixas de areia, as recompensas e punições analisadas tanto no *The British Museum* quanto no Regimento de 1871 parecem pares de instrumentais que dançam uma afinada melodia.

Isto por que se tomarmos o Regimento de 1871 como uma representação ou esquema intelectual que cria figuras mentais no leitor, foi o *British School Museum* o espaço a tornar inteligível a decifragem desses símbolos imaginários dando-lhes significado, e com isso gerou na história educacional lancasteriana entre Brasil e Inglaterra, uma identidade compartilhada, representativa entre os dois países.

Isto posto, foi possível observar que a partir da introdução do Método Lancasteriano no ensino, as estratégias descritas no Regimento Interno de 1871 se

coadunaram perfeitamente com os símbolos encontrados no Museu, assim é salutar estabelecer que entre os dois objetos analisados, ficam claros a percepção da disciplina e poder advindos do Método Lancasteriano na escola. Isto por que havia perspectiva de educar as capilaridades mais populares, produzindo tanto inserção delas na sociedade letrada, como também favorecendo a civilidade da boa sociedade ordeira, educada e pacífica. Esses elementos estão contidos na disposição ordenada das mesas, bancos, cadeiras, na configuração da sala, e principalmente na organização curricular, tanto no Regimento Interno de 1871, quanto nos materiais arquivados no *The British School Museum*.

A formalização foi outro elemento presente nos dois campos, pois à medida que a sociedade desejou mesclar a leitura e escrita com os elementos orais, o ensino de Joseph Lancaster casou muito bem com essa perspectiva, no afã de alfabetizar o maior número possível de cidadãos, esse projeto político na Inglaterra atendia a sociedade protoindustrial e no Brasil atendia aos anseios do Estado neocolonial, recém independente que precisava se afirmar. Desta forma é possível verificar entre as duas frações analisadas uma sintonia demonstrada pela síntese dos materiais pedagógicos na sala monitorial.

Desta forma a influência, o prestígio, a idoneidade do professor por exemplo são aspectos demonstrativos da moralidade do ensino lancasteriano, combinada com a religiosidade, elemento presente nos duas fontes analisadas com a demonstração da bíblia na sala lancasteriana, e a formação dos professores brasileiros – quase todos religiosos – ou ainda, a formação curricular da escola brasileira, quase toda ela salpicada de autores religiosos com seus livros temáticos católicos, a exemplo do Cônego Pinheiro, o Cônego Schmidt, o Frei Francisco Luis, e tantos outros autores que constam no rol de livros do Regimento Interno de 1871. Logo foi possível perceber que as estratégias entre os dois elementos analisado – Museu inglês e Regimento brasileiro – são similares, guardam um grau de equivalência muito próximo.

Todavia, essa partilha identitária tem um núcleo comum e elaborações peculiares em cada espaço geográfico, logo as representações se expressem no discurso assumindo múltiplas configurações, pois elas não são neutras e produzem estratégias e práticas que denotam muitas vezes relações de poder diferenciadas nos dois espaços analisados. É possível destacar que a forma de apropriação brasileira do modelo foi diferenciada em alguns elementos. Eis que, não resta dúvida a intenção do Estado em preconizar disciplina e poder na escola, demonstrando através das relações de hierarquia

verdadeiros sulcos entre as camadas da população, entre o professor e seus alunos, entre os alunos e os monitores. Não resta dúvida também a inserção dos alunos pobres na escola na perspectiva de prover “um futuro melhor para as crianças e sua família”, e sob esse aspecto os alunos das classes industriais eram preparados para ocupar postos de trabalho na indústria.

Mas se essa perspectiva se plasmou perfeitamente na Londres oitocentista, no Brasil a cultura produzida, se diferenciou sobremaneira, tanto que o Método Lancasteriano escrito no Regimento de 1871 pouco aduz sobre as emulações e prêmios concorrenciais demonstrados nas obras lancasteriana. Daí que a sociedade industrial londrina mais competitiva, em muito divergia da sociedade agrária brasileira, treinada para, no máximo ter letramento para ocupar cargos públicos, já que no Brasil não havia indústrias.

Outro aspecto diferenciado entre os dois momentos é que gestado em pleno regime político monárquico nos dois lócus, o Método Lancasteriano londrino floresceu e se nutriu dos princípios conservadores e ali permaneceu mais tempo. Já no Brasil, embora a monarquia apresentasse o Método Monitorial como sustentáculo político ele não foi eficaz no sentido de fortalecer igreja católica e Estado, tanto assim que em 1888 na mudança da monarquia para a República o sistema lancasteriano se esgotou, e o Estado se tornou laico.

Finalmente, é possível destacar que o Método padronizou alguns elementos importantes para a educação nos dois países e neste aspecto foi bastante eficaz em treinar a escolarização e debelar a iliterabilidade, reconhecendo-se nele a perfeita racionalidade de seu projeto educacional. Todavia, essa mesma racionalidade que o impeliu, foi o elemento contingencial que o tornou fora do novo modelo político, tornando-o anacrônico, e sem oxigênio, pois quando no Brasil a monarquia foi concluída, um novo momento educacional se inseriu na história. Já na Inglaterra, embora o regime político tenha permanecido e se remodelado, o Método Lancasteriano também se exauriu, o que atesta sua pouca capacidade de adaptação à mudança sócio-política. Conservador que foi, se adequou muito bem ao século XIX, e lá permanece como uma lembrança nostálgica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ligar os pontos do percurso político capixaba oitocentista e identificar a sincronia dos eventos com a educação no período, foi possível verificar que o poder estava implícito entre os dois elementos. Sem dúvida, ao analisarmos o período o fizemos pelas vias da história oficial, percorrendo leis, decretos, relatórios de províncias, correspondências das autoridades e visita ao *British School Museum*. Mas também trouxemos fragmentos de jornais brasileiros que mitigam o componente “oficial” da pesquisa demonstrando outro viés no Império do Brasil, esse período que ainda apresenta tanta coisa a descobrir.

O Império brasileiro parece ter sido um período transitório entre colônia e república com forte ênfase nas linhas demarcatórias do Estado nascente, evidenciando estratégias para se fortalecer. Como a educação é reflexo das decisões do Estado a roupagem que lhe cobria era uma resposta do próprio Estado às vicissitudes políticas pelas quais o Brasil transitava no primeiro quartel do século XIX. Murilo de Carvalho (1981) considera o apogeu do período imperial os anos de 1853-1871, quando no segundo reinado as forças conservadoras se aglutinam em torno do imperador. A educação desse período se mostra adequada ao projeto político racionalizante como estratégia de fortalecimento da política, pelas vias decisórias do Estado.

Quando se pensa no Estado qual figura abstrata que toma decisões, na verdade trata-se de pessoas físicas ou dirigentes políticos investidos de autoridade que mantém o domínio, agindo sobre determinado campo. José Murilo de Carvalho denomina esses dirigentes como “elite política ou corpo burocrático”, explicando que ao se investir nos cargos públicos do Estado o grupo controla as forças sociais predominantes. Isto por que geralmente o grupo tem um projeto comum que o torna homogêneo, desenvolvendo a capacidade de ação política eficaz, o que consolida seu poder em outros campos (sociais, econômicos, educacionais, por exemplo).

Foi o caso das elites políticas capixabas que desenvolveram um ideário político que as harmonizou e tornou coeso seu projeto de desenvolvimento da Província oitocentista. Daí que a sintonia funcionou como elemento para dirimir conflitos intraclasses e levar a um pacto desenvolvimentista ao estilo da modernização conservadora, transformando a educação em pauta tradicional oferecida ao povo pelo próprio *corpus* burocrático do Estado.

As políticas dirigidas à educação no Espírito Santo do século XIX refletiam a necessidade da escolarização da população, em especial “os do povo”, entendendo-se aqui a fatia brasileira livre e menos abastada, aqueles que poderiam se insurgir contra o Estado nas revoltas e sedições muitas vezes iniciadas e extintas imediatamente pela higidez política da Província. Assim os dirigentes em plena ação do Estado neocolonial tratavam a educação de forma contraditória à medida que a pretendiam universal para atender a Constituição, mas geravam outras leis proibitivas da inserção dos negros nas escolas públicas, e dificultavam a escolarização feminina. Logo se vê que o projeto conservador refletia ao mesmo tempo a homogeneidade política da elite e a coesão ideológica treinada pela disciplina partidária aderente ao regime monárquico. Esses traços inclusive são demonstrados com muita ênfase, na sala monitorial.

Para executar essa estratégia os governantes escolhidos desde Francisco Alberto Rubim em 1812 a Francisco Pereira Correa em 1871 faziam parte do próprio grupo político escolarizado e livre, que traçou os rumos do Estado brasileiro oras com refluxos mais conservadores, oras menos aderentes à causa monárquica. Essa elite governante no Espírito Santo era preparada, versada nos rumos da política portuguesa de tal forma que conseguiu reproduzir seus projetos políticos com muita ênfase. Além do mais possuía coesão de tal forma que seu projeto político aliado à Coroa mostrava pouca alteração até a primeira metade do século XIX, gerando quase uma indiferença política aos temas contrários à monarquia.

Essa apatia que se vê ao longo dos primeiros anos do período imperial é quase uma esfera de torpor político, e não floresceu por acaso. A coesão política, a ausência de partidos políticos e a imprensa tardia unidos à educação conservadora foram, em nosso entendimento, os pilares da indiferença política e total apoio à monarquia no Espírito Santo até meados do século XIX. Assim, aos pequenos lampejos de insurreições do povo a elite respondia com veemência e violência estancando com eficácia os litígios. Basta lembrar as quatro cabeças de escravos decapitados, afixadas em vários locais da Vila de São Mateus que aguerrida, não aceitou de pronto, a Independência.

A fatia temporal analisada neste trabalho (1827-1871) representa meio século de história na sociedade capixaba coalhada de lutas e que imediatamente pelas vias disciplinares o Estado se insurgia com ênfase para fazer voltar higidez. Tome-se como exemplo também o levante de escravos em Itapemirim de 1831, a insurreição de queimado em 1849 e a sedição de Piúma em 1861, conflitos rapidamente dissolvidos e que frustraram novos ataques. Assim a homogeneidade do projeto político e suas formas

de disciplina, poder, hierarquia e moralidade estiveram presentes em vários setores e instituições, sobretudo nas escolas. É de se destacar que a história e a educação representaram dois campos entrecruzados na província capixaba oitocentista sendo que a política do Estado monárquico exerceu um poder considerável nestes dois setores amalgamando seus percursos.

Para consolidar a coesão política o Estado monárquico exsurge soberano encampando um projeto de educação já em 1814 pela cadeira de primeiras letras, que abraçava a causa desenvolvimentista da província capixaba. Ato contínuo a educação do povo deveria ser provida a um custo pouco elevado em um período de tempo razoavelmente rápido: o Método Lancasteriano respondia a essa demanda, pois era uma forma de escolarizar multidões e arregimentar o povo no projeto de modernização do Estado brasileiro, agora independente de Portugal e que necessitava criar identidade, sobretudo, preconizando harmonia social.

Foi a educação outra eficaz relação de poder injetada na sociedade em 1824 pelas mãos do Presidente Inácio Accioli à medida que através do Método Lancasteriano de ensino o Estado filia-se à igreja católica na perspectiva de disciplinar o povo, construindo assim a boa ordem e a sociedade pacífica que apoia o próprio Estado. Accioli tanto quanto seu sucessor Silva Pontes em 1833 depositou grande esperança no Método Lancasteriano, chegando a dizer que, se em outras províncias a educação não era perfeita, em Vitória havia uma escola de ensino mútuo que deveria funcionar nos moldes europeus, o que valia dizer com aderência à moralidade e religião.

Diferentemente de Joseph Lancaster que preconizava um arco de credos e religiões tornando a escola inglesa multicultural, no Brasil o Estado ao professar a religião católica e inscrevê-la na Constituição de 1824 tomou a decisão de se aliar ao catolicismo homogeneizando na sociedade a díade Estado-Religião com apoio mútuo, afastando a diversidade de credos e fortalecendo a adesão.

Essa coesão costurou as políticas educacionais no Espírito Santo formando uma escola eclesiástica - quase um catecismo religioso ou um missal - que fora demonstrada no currículo, na escolha do material didático, e nas práticas pedagógicas em sala de aula. Interessante destacar que esses instrumentos pedagógicos são similares e coerentes àqueles ícones religiosos encontrados no *The British School Museum*, ao realizarmos parte de nossa pesquisa de campo, na Inglaterra. A lista de livros (bibliografia curricular) contida no Regimento Interno de 1871 corrobora essa hipótese, e a bíblia e livros didáticos demonstrados na sala monitorial, reforçam nossas impressões.

Ao examinar o material didático de escrita e alfabetização recomendado para o exercício da leitura, vê-se que eram os catecismos da doutrina cristã, e mesmo quando a leitura não fosse treinada nos catecismos os outros materiais apresentados eram livros escritos por clérigos, a exemplo do Cônego Pinheiro, ou do cônego Schmidt, ou de Emilio Achilles Monteverde. Este último importante escritor de material didático usado nas escolas lusas e brasileiras, Monteverde espelhava em suas obras seu trajeto de vida, pois foi ele um diplomata monarquista que pertenceu ao Conselho de D. Maria II e recebeu do Reinado o título de fidalgo cavaleiro da casa real e comendador de Cristo. Os livros de Monteverde tinham conteúdo similar ao projeto político do Reino português e foram recomendados pelo Regimento Interno de 1871 do Espírito Santo - fato que ratifica o pensamento político lancasteriano de envolver religião na escola, e se aproximar do Estado monárquico como apoio ideológico.

O projeto político dos dirigentes do Espírito Santo se harmonizou com o Método Lancasteriano tendo nele a forma de educação do povo pelas vias religiosas da abnegação e conforto espiritual, tanto que as oratórias, as declamações em sala de aula, eram cânticos de louvor, rezas, orações e a prática obrigatória do professor de frequentar missa com os alunos, e em seguida tomar-lhes a lição sobre o tema religioso, ratifica também a adesão da educação ao Estado católico da Constituição de 1824. Esse receituário religioso se aproximou da pedagogia da moralidade de Friedrich Herbart ciência que para ele, deveria se reportar à formação de decoro e honra nos cidadãos, pelas vias da religiosidade e civilidade.

A educação religiosa não era novidade pois desde os jesuítas já estava presente na Província do Espírito Santo. O fator inovador, todavia, era a perfeita ligação entre Estado e Igreja unidos no projeto educacional pelas vias da legislação que tornava educação religiosa (católica) obrigatória. Daí a configuração do Estado nascente entrecruzado pela instituição eclesiástica que transfixa a educação na perspectiva de confirmar por ela, o regime monárquico.

Além da fusão Estado-Igreja outra liga considerável foi a aproximação do Estado com os militares pelas vias da educação. Importa destacar que no período imperial, segundo José Murilo de Carvalho (1980), o recrutamento dos soldados era feito dentre os pobres, desprotegidos, desocupados, criminosos, quase sempre pela força, ou a laço, diz o autor. E ressalta também que em várias províncias brasileiras o exército teria acidentada participação política na primeira década do Império. No Espírito Santo, todavia, sua participação foi peculiar.

O Método Lancasteriano se iniciou em 1824 pelas vias instrucionais de Joaquim de Almeida Ribeiro, um soldado da armada que fora mandado à Corte para estudar o Método Lancasteriano e cumprir o papel de professor replicando a disciplina nas escolas do Espírito Santo. Daí que se nas outras províncias brasileiras a armada suscitou conflitos e agitações, no Espírito Santo pouco se viu nesse sentido. Um exemplo de quão ordeiros foram os militares pode ser exemplificado pelo incidente “julianada”, um ensaio do que se poderia chamar de pequena revolta, no qual no meio do incidente os revoltosos mudam de lado e passam a apoiar o suposto inimigo, “o rei”. O fato jocoso quase um “vira casaca” corroborou o projeto da elite ordeira atravessando também as forças armadas pelas vias instrucionais lancasterianas, funcionando como fortalecimento do Estado monárquico.

As estratégias adotadas na educação contidas nos discursos dos presidentes da Província demonstram o perfeito alinhamento da elite política com o Rei, amparadas pela igreja católica como fator de congraçamento que deságua na educação lancasteriana. Assim a escola reverberava a hierarquização contida tanto na sociedade agrária quanto no estado monárquico e traz em seu bojo a hierarquia entre docentes, monitores, auxiliares e alunos em uma demonstração de que a escola e seu Método Mútuo não estavam desprendidos do projeto político local.

Desta forma com José Joaquim de Almeida Ribeiro e Manoel Serafim Ferreira Rangel se inscreve na formalidade da educação capixaba, o Método Lancasteriano e os “utensis” e suas estratégias pedagógicas peculiares. É importante destacar que ao longo da primeira metade do século XIX os relatórios dos presidentes da Província capixaba relatam sempre a desorganização da escola tanto que Machado d’Oliveira em 1841 chegou a criticar com muita ênfase o ensino, o que foi mais tarde corroborado por Marcelino Silva Lima que retrata a educação como “deplorável”, condição que clamava segundo ele, por organização e moralidade. Quando em 1846 José Marcelino insistiu que a organização da Escola seria resolvida pela elaboração de um Regimento Interno, estabelecendo ordens, hierarquias e um cabedal de regras escritas, era pela racionalidade que ele estava clamando.

A escolha do bacharel Luiz Pedreira do Couto em 1846 vem atender as demandas da formalização, eis que a elaboração da Reforma Couto Ferraz (1848) exigiu que fossem feitas fiscalizações mais rigorosas nas aulas para “pôr a escola nos eixos” (grifos nossos) para tanto criou cargos de inspetores de distrito. Então se cumpriu o desejo de controle acirrado na escola fortalecendo a hierarquia, boa ordem e disciplina,

e mais uma vez realinham-se Estado, escolarização e igreja católica em um arranjo de ordenação e frenagem de conflitos na Província capixaba. Desta forma a construção da cidadania e o projeto civilizador do Estado Imperial estavam inscritos no ideal lancasteriano do oitocentos no Espírito Santo, sendo a educação um elemento potencializador de ordem na construção da boa sociedade.

Junte-se a isso o projeto moralizador da pedagogia herbartiana impresso no Método Lancasteriano da escola capixaba, ambos apontavam forte ênfase na disciplina. Quando em 1871 sob a política conservadora de Francisco Pereira Corrêa a diretoria da Instrução Pública do Espírito Santo escreveu o Regimento Interno das Aulas Públicas de Primeiras Letras, a palavra disciplina está sub-repticiamente em quase todos os artigos do documento.

Em vários artigos do Regimento de 1871, se exige da classe um comportamento “debaixo do maior silêncio” que se alia a outras partes do Regimento sempre recomendando evitar “confusões e motins” nas classes e fora delas, visando ter corpos dóceis trabalhados detalhadamente pela coerção sem folga, que vela mais pelo controle da atividade que seu resultado e realiza a sujeição constante dos alunos à calmaria.

Daí se vê com clareza a capilarização do poder na escola, que também recrudescer a disciplina delegando aos vários postos monitoriais a faculdade de “comunicar qualquer infração ao professor”, que por sua vez deve “infundir nos corações de seus discípulos “os deveres para com Deus e a pátria”. A forma de infundir esses sentimentos nos corações era reiteradamente o castigo físico, revelado em público e aplicado de maneira aberta a ponto de constranger o grupo para que não voltasse a se indisciplinar. Os relatos do Padre Siqueira atestam que a disciplina era obtida pela violência, componente comum na sociedade dos vergalhos e palmatórias de jacarandá.

O castigo moral recomendado no Regimento de 1871 era pouco cumprido, a violência física descrita nas fontes da época constata que a sociedade era mantida sob constante coerção, tanto que algumas famílias chegavam a implorar aos professores que castigassem seus filhos com muito rigor. E assim a vara, sineta e apito que eram estruturas pedagógicas de persuasão descritas em Lancaster, se transformam em instrumentos de punição: a campainha toma lugar do apito como instrumento de prevenção para induzir ordem, e a vara que servia em Lancaster para demonstrar comando, no Espírito Santo se transforma na “vara de sucupira” instrumento pedagógico usado para castigar fisicamente os alunos essa prática se reproduziu desde a época jesuítica. No Espírito Santo (assim como nas demais Províncias) a palmatória de

jacarandá – instrumento inicialmente utilizado para açoitar os escravos - vai aos poucos ocupando o espaço da vara de sucupira em sala de aula, e nela permanece durante longo tempo como método pedagógico disciplinar eficaz.

Então as estratégias do Método Lancasteriano na província capixaba eram semelhantes às de Joseph Lancaster, com a diferenciação de que o governo imperial brasileiro foi profundamente civil na perspectiva de formar espíritos pacíficos. Então aqui a educação quase não mostrava emulação, competitividade e disputa como nas salas de aulas lancasterianas da Londres industrial focada na preparação de mão de obra para o trabalho nas oficinas. No Espírito Santo, ao contrário, quando o jornal a “Regeneração” em 1853 se opõe à escola de dois turnos, alega a necessidade discente para trabalhar na lavoura com sua família. O fato de privar da família essa força de trabalho era considerado prejuízo, principalmente por que o conteúdo das aulas (aritmética, leitura, caligrafia, prosa, sistema métrico, frações, proporções, regra de três) era alheio, diferenciado, estranho ao trabalho na lavoura, muitas vezes sendo pejorativamente chamado de saber inútil, refinamento que só servia aos ricos.

Todavia, era exatamente o contrário, a educação para os pobres, “*the poor*” pensada por Lancaster que acompanhou a formação das almas e a construção da ordem no Brasil imperial, era utilitária e muito eficaz ao Estado, pois gerou uma cidadania peculiar, pautada na disciplina, envolvendo castigos e recompensas afeitas ao cenário brasileiro. Grande destaque nas estratégias pedagógicas foram os materiais de recompensas prescritos como “quadros de honra e desonra” no Regimento Interno das Aulas Públicas de 1871, ao recomendar o uso de cores como elementos demarcatórios de láureas e punições. Não encontramos em Lancaster quaisquer referências a cores nos materiais de recompensas, com exceção do simbolismo da concessão da medalha de prata. Todavia a alusão à prata era pela representação de metal valioso, não a cor “prata”, já que a medalha concedida era imitação da prata (lata).

Todavia no Regimento Interno das Aulas Públicas de 1871 é recomendado ter nas salas de aulas um quadro de moldura dourada apenso do lado direito do professor onde figuram os nomes dos alunos “optimos”, e do lado esquerdo um quadro de moldura negra, onde eram postos os nomes dos indisciplinados ou maus alunos. A simbologia da letra dourada que reflete o valor aurífero, a cor da realeza e a posição do lado direito da mesa do professor fazem do quadro de honra uma gramatura simbólica que aproxima o aluno do Estado monárquico. Já o quadro de moldura negra fixado do lado esquerdo do professor reflete a simbologia do elemento oposto, de cor escura,

aquilo que não era o Estado, e poderia ser representativo da esquerda, daquilo que não é direito, do negro, do escravo.

As estruturas pedagógicas descritas por Joseph Lancaster eram muito semelhantes àquelas encontradas nas fontes históricas capixabas, e que foram confirmadas na observação visual da sala lancasteriana do *The British School Museum*. Desde o agrupamento de alunos sendo acompanhados pela monitoria e o desdobramento da monitoria nos cargos de condiscípulos, até a utilização das estruturas físicas e materiais propriamente ditos (tinteiro, areeiro, púlpito ou mesa docente, tábuas de ardósia, recompensas e punições) todas as descrições contidas nas fontes capixabas eram análogas àquelas previstas por Joseph Lancaster na obra *The British system of education* de 1812. Então havia uma perfeita triangulação entre o Regimento de 1871, os livros de Joseph Lancaster e a sala monitorial, na Inglaterra.

Quanto aos aspectos sócio-políticos que se articulavam com a sociedade o Método Lancasteriano enquanto instrumento formal utilizado pelo império não foi um transplante literal de Londres ou colagem decalcada na escola do Espírito Santo. Aqui se percebeu aspectos sociais e culturais que tornaram o Método peculiar, exemplo disso foi quando se tentou implantar as aulas em dois períodos com as classes industriais e pedagógicas sendo ministradas pela manhã e tarde, respectivamente houve grande resistência. Tal oposição valeu um artigo no jornal a Regeneração discordando com veemência das aulas “dobradas”, fato que atesta o componente cultural da província capixaba, pois desde muito tempo habitualmente as aulas eram ministradas em só período.

Outro elemento cultural do Brasil prescrito no Regimento Interno é a forma de reconhecimento do mérito escolar ao atribuir elogios e láureas aos alunos. Se com Lancaster a impessoalidade era a tônica da relação professor-aluno, no Regimento é recomendado que o aluno ao praticar ação meritória tivesse sua atividade narrada em voz alta durante a aula, e em seguida fosse abraçado pelo professor. Aqui novamente se observa um componente cultural envolvido de afetividade, fator não percebido no Método Lancasteriano inglês, de religiosidade *quacker* que de certa forma recomendava ações de neutralidade e afastamento corporal entre os atores sociais do ensino, nas escolas.

Um aspecto político que funcionou como amálgama entre educação e Estado é que o Método Lancasteriano inscrito na Lei Januário da Cunha Barbosa, era a voz do próprio Estado, sendo representante formal da decisão imperial conservadora que via na

educação a marca distintiva da elite política, direcionando a civilidade do país. Esse aspecto político do Método Lancasteriano embora fosse aceito por grande maioria, não era unânime, tanto que foi atacado pelo jornal “Correio da Victoria” ao publicar o relatório de M. Visser, que criticava o Método Lancasteriano com veemência.

Podemos observar que em uma sociedade homogênea a publicação de uma crítica ao Método formal era quase um ataque indireto ao próprio regime e ao Estado. Advirta-se que o Jornal possuía uma linhagem jornalística que se inclinava muito discretamente às ideias do partido liberal, já um lampejo do que seria anos mais tarde a fagulha republicana no Espírito Santo. Face às críticas da “Correio da Victoria”, o jornal “o Monarchista” respondia com vigor, defendendo a Coroa e suas práticas educacionais lancasterianas.

Quanto às relações de poder descritas na educação é possível destacar que o Método Lancasteriano significou a reestruturação do aparelho educacional do Estado cuja modernização era requisito fundamental para se consolidar. Ao analisar o cenário do século XIX no Espírito Santo se vê que a educação fluiu paralela ao projeto político, assim quando em 1868 se deu a queda do gabinete de Zacharia Goes, debilitando o projeto mais liberal, o que se seguiu foi a consolidação do grupos conservador na Província pelas mãos de outros conservadores a exemplo de Francisco Pereira Corrêa. Logo, as consequências foram a consolidação de um aparato técnico e burocrático de inspeção e controle na escola, muito bem demonstrados no Regimento de 1871, gestado em plena administração do partido conservador.

Assim a distribuição racional do tempo de trabalho com horários e disciplinas determinadas em um quadro bem planejado, e a fiscalização dos delegados literários evidencia dentre outros aspectos a criação de uma rede de poder político burocrático inscrito na educação. Ou seja, se criou uma rede de poder e saber para desenvolver ações políticas pautadas no suporte educacional, que por sua vez amparava o regime conservador.

Aliado a isso a produção de dados e registros para conhecer e produzir representações sobre a educação foi evidenciada no Regimento pela formalização dos livros de escrituras e matrículas, atas circunstanciadas de exames, e atestados de aprovação e reprovação, ricamente demonstrados na pasta “Fundo de Educação” mantida no Arquivo do Espírito Santo. Assim o Estado produziu representações sobre si mesmo, ato que vai descortinando as relações entre os processos de estruturação do Estado e a educação escolar.

Outra representação de poder político é demonstrada pelos objetos exigidos em sala de aula pelo Regimento de 1871. Quando descreve que em cada porta de sala escolar deveria ter uma tabuleta com as armas imperiais, e também uma imagem do senhor crucificado afixada em um ponto da parede que fosse acima da cadeira do professor, é bem demonstrado a supremacia de duas instituições sincronizadas: o Estado Monárquico e a Igreja católica influenciando a educação.

As duas instituições se consubstanciaram nas decisões da elite política capixaba e não raro se mesclavam na perspectiva de plasmar a sociedade da boa ordem, e por esse aspecto o poder se imiscui na educação que toma o corpo discente como elemento para impor limitações e disciplina. Assim diz Foucault que o corpo humano entra em uma maquinaria de poder que o esquadrija, desarticula e recompõe, exemplo disso é a obrigatoriedade do professor acompanhar os alunos à missa velando para que eles se conduzissem debaixo do maior silêncio com respeito e reverência, fazendo com que dois deles servissem de acólitos. A anatomia política entre Estado e Igreja Católica foi uma mecânica de poder que funcionou muito bem até determinado momento no império brasileiro.

E por fim, ao examinar a funcionalidade política do projeto educacional na Província capixaba foi possível destacar que o século XIX foi o tempo de modernização e legitimação da forma escolar no Brasil, então a construção mais efetiva da escola elementar ocorreu simultaneamente com o projeto de organização do próprio Estado nacional. No Espírito Santo havia dentre outros aspectos uma situação peculiar de proteção das fronteiras o que de certa forma protegeu a Província de uma série de inconvenientes mas a deixou isolada de outras variáveis muito importantes.

Repisamos que a formação da elite homogênea, a imprensa tardia, e a educação foram um conjunto de fatores que funcionou de forma eficaz para apoiar o projeto político e dar sustentação à monarquia, formando assim uma esfera relacional que mutuamente se retroalimentava, e protegia o sistema político e seu poder.

Assim, quase todos os relatórios provinciais revelam a importância da educação à mocidade como forma de prosperidade e civilidade do país, mas revelam também que a precariedade da educação quase sempre se destacava pela falta de organização, ausência de professores e baixo investimento nas escolas. Quando em 1835 Silva Pontes criou a Lei n. 11 (a exemplo do fundo literário português) que obrigava os comerciantes a recolher cinco mil reis anualmente pela venda de aguardente e licores, era com este subsídio que se procurou manter as escolas na Província. Daí que o projeto funcional da

educação vem desde sua manutenção pelas vias da economicidade já que o fundo literário tributava um produto de alta demanda (cachaça brasileira e licores estrangeiros), até a política de cobertor curto já que o valor arrecadado não era suficiente para facear as despesas com a educação. Essas escolhas funcionais não foram por acaso e estavam aderentes ao projeto político racional modernizante do século XIX.

Outro elemento funcional no projeto político que tocou a educação no oitocentos era a forma de utilização do Método Lancasteriano pois o que se despendia com salários de professores era uma quantia módica, fator de abandono de postos muitas vezes pelos professores. Não raro os Relatórios confirmam a ausência de mestres, fato demonstrado por Silva Couto em 1839 relatando que na Vila de S. Mateus o professor pediu demissão, a cadeira foi posta a concurso e não apareceu quem a pretendesse durante muito tempo.

Além do fator salário, é de se destacar também que as aulas no ensino mútuo abrigavam somente um docente para uma sala de aula contendo muitas classes de alunos sendo regidas simultaneamente por monitores, o que tornava o ensino racional e funcionalmente econômico, já que o monitor não recebia salário. Quando Machado d'Oliveira diz em seu Relatório de 1841 que é sumamente embaraçoso uma sala de aula com 200 meninos e apenas um professor, aponta a funcionalidade e pragmatismo do Método Lancasteriano que ao mesmo tempo racionalizava ensino, tempo e baixo custo, e cumpria funcionalmente seu objetivo de alargar a educação do povo. Quando Wenceslau de Oliveira Bello em 1843 diz que o Método Lancasteriano é profícuo para ensinar os meninos indigentes é ao preparo instrucional da mocidade pobre que ele se refere, tanto quanto Lancaster o fez na Londres de 1812.

Caminhando para o final, temos a dizer que se de 1827 até 1860 o ideário de política e poder no Espírito Santo conseguiu relativamente condensar as forças sociais e amalgamar interesses tendo como objetivo a manutenção do regime monárquico, a partir de 1860 com a entrada de novos fatores (a imprensa, pessoas de fora da Província, a economia cafeeira etc..) o quadro político foi sendo redesenhando tendo se flexibilizado os pilares que o mantinham invulnerável. Em 1867 a Assembleia Legislativa obteve grande parte de deputados do partido Liberal e já se evidenciava um lampejo institucionalmente contrário à monarquia, pelas vias políticas. Em 1868 com a queda do Gabinete de Zacharias Goes o partido conservador se fortalece e com isso sob a presidência conservadora de Francisco Pereira Correa é sancionado o Regimento de

1871, que na verdade foi uma aspiração vislumbrada desde 1846 pelo bacharel Couto Ferraz, o marquês de Bom Retiro, um político conservador.

Assim o poder político que abraçou a educação no Espírito Santo obteve funcionalidade até certa época quando a Província conseguiu manter sob controle determinadas variáveis conservadoras, conforme visto, o amálgama Estado-Igreja. Ocorre que o campo político é uma ideia abstrata que oferece plasticidade e mobilidade que muitas vezes escapam do controle de seus dirigentes, logo, a delimitação de seu campo é impreciso, seus contornos são inexatos, porosos podendo açambarcar outros campos e se transformar. Foi o que ocorreu no Espírito Santo a partir de 1870 com o recrudescimento do partido conservador que suscitou o reavivamento dos liberais e seu projeto republicano. A história se transforma e com ela seu projeto educacional a partir de 1888, o Método Lancasteriano só então, é abandonado na legislação brasileira.

Como se viu, o campo político e seu poder são instrumentos capazes de manter durante certo tempo algumas variáveis sob controle. Mas a plasticidade e mobilidade das ideias políticas fazem com que esse controle seja transitório, precário, funcional durante certa fatia de tempo, mas que depois tem um ponto de mutação transformador. Daí que o política não pode se acantonar em seus campos, desejando cultivar eternamente seus jardins secretos, pois o quadro da história é móvel.

6 REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Pierre. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- AMARAL, Azevedo. **O Estado autoritário e a realidade nacional**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.
- ARRUDA ARANHA, Maria Lúcia de. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BALESTRERO, Heribaldo Lopes. **A obra dos jesuítas no Espírito Santo**. Viana: Escola tipográfica, 1979.
- _____. **O povoamento do Espírito Santo: a marcha da penetração do território**. Viana: Escola tipográfica, 1976.
- BASTOS, Maria Helena Camara. O Ensino monitorial/mútuo no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Camara (org). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p.63-75.
- _____. **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)**. História da Educação. Vol.1,1997. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30631>. Acesso em 16/09/2012.
- _____. **A educação elementar e o Método Lancaster no correio brasiliense (1816)**. História da Educação. Vol. 9, 2005. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29207>. Acesso em 16/09/2012.
- _____. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: **Histórias e memórias da educação no Brasil, século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 34-51.
- BETHEL, Leslie. O Brasil no século XIX: parte do “império informal britânico?”. In, Murilo de Carvalho, José. **Perspectivas da cidadania no Brasil Império**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.
- BELLMAN, Richard. **Introduction to the mathematical control theory**. New York: Scientific American, 1964.
- BICHARA, Terezinha Tristão. **História do poder legislativo do Espírito Santo**. Vitória: Leoprint, 1984.
- BITTENCOURT, Gabriel. **História geral e econômica do Espírito Santo: do engenho colonial ao complexo fabril portuário**. Vitória: Multiplicidade, 2006.
- BRAGA, Teófilo. **Histórias da universidade de Coimbra**. Lisboa: [s/e], 1891.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. Coimbra: Editora Almedina, 2008.
- CARVALHO, Enaile Flauzina. **Memórias do Espírito Santo no século XIX: entre os discursos políticos e a história econômica**. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0088.pdf>. 2007. Acesso em 10/10/2014.
- CARVALHO, José Murilo de. **Nação e cidadania no império: novos horizontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- _____. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

_____. **Cidadania no Brasil: um longo caminho.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

_____. **Perspectivas da cidadania no Brasil Império.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CASTANHA, Paulo André. **A pedagogia da moralidade.** Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em 24/10/2012.

CENTRO PEDAGÓGICO. **Pequena história do Espírito Santo.** UFES: coleções especiais. [s.l: s.n. 19--?].

CERTEAU, Michel de. Operação Historiográfica. IN: BURK, Peter. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

_____. **À beira da falésia: história entre certezas e inquietudes.** Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 2002.

_____. **A história ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. A Constituinte de 1823. In: Omar Fávero. **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988).** Campinas: Autores Associados, 2005.

COUTINHO, José Maria. **Uma história da educação no Espírito Santo.** Vitória, Espírito Santo: Secretaria de Produção e Divisão Cultural da UFES. 1993.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. Disponível em: **Educação em revista, n. 48.** Belo Horizonte: www.scielo.br, 2008. Acesso em 02/12/2012.

DAEMON, Basílio Carvalho. **Província do Espírito Santo – Sua descoberta, história, cronologia, sinopsis e estatística.** Vitória: Tipografia Espírito Santense, 1879.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua: espaço cidadania, mulher e morte no Brasil.** Rio de Janeiro: Brasiliense, 2000.

DUARTE, Nestor. **A ordem privada e a organização política nacional.** São Paulo: Editora nacional. 1939.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no Século XIX. In: FARIA

_____. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.135-150.

_____. **Escola, política e cultura: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro.** Belo Horizonte: Argumentum, 2006.

FAVERO, Omar. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas: Alínea, 2004.

_____. **Escola, política e cultura**: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro. Belo Horizonte: Argymentvum, 2006.

_____. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais, no século XIX. In Vidal, Diana Gonçalves. **A memória e a sombra**: a escola brasileira entre o império e a república. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 117-135.

FAYOL, Henry. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1950.

FERNANDES, Rogério. A difusão do Ensino Mútuo em Portugal no começo do Século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara. **A Escola Elementar do Século XIX**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p.17-30.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Microfísica do poder**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: UNESP, 1983.

FREIRE, Gilberto. **Sobrados e mocambos**: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

FREIRE, Mario Aristides. **A capitania do Espírito Santo**: crônicas da vida capixaba do tempo dos capitães-mores (1535-1822). Vitória: Vida Capichaba, 1945.

GHIRALDELLI, Junior Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GINZBURG, Carlos. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no Espírito Santo: o método mútuo ou monitorial. **Educação em revista**. Curitiba, n. 40, June 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso: 20/03/2013.

GOULARTE, Rodrigo da Silva. Pobre província: administração, território e hierarquia no Espírito Santo pós Revolução do Porto. **Revista Estudos Históricos** (Rio J.) vol.27 no.53. Rio de Janeiro. Jan./June 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10/10/2013.

GUIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gbenkian, 1971.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. O Ensino mútuo na província de São Paulo: primeiros apontamentos. In: BASTOS, Maria Helena Camara (org). **A Escola elementar do século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p.101-112.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O Brasil monárquico: o processo de emancipação**. São Paulo: Difel, 1982.

JESUS, Damásio Evangelista de. **Direito penal**. São Paulo: Saraiva, 1999.

JÚNIOR, Caio Prado. **Evolução política do Brasil colônia e império**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LANCASTER, Joseph. **The British System of education**: Being a complete epitome of the improvements and inventions practiced by Joseph Lancaster: to which is added, a report of the trustees of the Lancaster School at Georgetown. Published by: Joseph Milligan and by William Cooper. Washington, 1812.

_____. **The Lancasterian system of education**, with improvements. Baltimore:WN Ogden Nilles, printer. 1821.

_____. **Improvements in education, as it respect the industrious classes of community**. Piccadilly, London: Darnton & Harvey, 1803.

_____. **Epitome of some of the chief events and transactions in the life of Joseph Lancaster**: containing an account of the rise and progress of the Lancasterian system of education and the author's future prospects of usefulness to mankind. New York: Baldwin & Peck. 1833.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LEITE, Juçara Luzia. Reflexões sobre a história do Espírito Santo. In: Simões, Regina Helena Silva; Franco, Sebastião Pimentel. **História e educação territórios em convergência**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. p. 45-53.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara (Org). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 4-17.

LIMA, Manuel de Oliveira. **O Império brasileiro (1822-1889)**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

LINS, Ana Maria Moura. O Método Lancaster: educação elementar ou adestramento? In: BASTOS, Maria Helena Camara. (Org). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p.49-61.

LOPEZ, Claudina & Narodowski, Mariano. El mejor de los métodos posibles: La introducción del método lancasteriano em Iberoamerica em el temprano siglo XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara. (Org). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p.30-42.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MARTINS, Patrícia Carla de Melo. Conservadorismo, educação e tomismo no império brasileiro. **Revista brasileira de história das religiões**. Ano I, n.03, janeiro de 2009. Disponível em <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2012.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **Tempo de Saquarema**: a formação do estado imperial. Rio de Janeiro: Access, 1994.

_____. **O império da boa sociedade**: a consolidação do estado imperial brasileiro. São Paulo: Atual, 1990.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**: subsídios para a história da educação no Brasil, 1823-1853. São Paulo: Ed. Nacional, 1936.

MORAES, Neida Lúcia. **Espírito Santo**: História de suas lutas e conquistas. Vitória: Artgraf, 2002.

MOREIRA, Thais Helena & PERRONE, Adriano. **História e geografia do Espírito Santo**. Vitória: Gráfica Sodré, 2007.

MOTA, Carlos Guilherme. **A idéia de revolução no Brasil e outras ideias**. São Paulo: Globo, 2008.

NEVES, Fátima Maria. **O Método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Ciências e Letras, 2003. Tese de Doutorado em história. p. 2-145. Disponível em: www.unesp.br. Acesso em 02/06/2012.

_____. **O método de Lancaster e a memória de Martim Francisco**. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0210T.PDF>. Acesso em 26/09/2012.

NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira das. O Liberalismo político no Brasil Imperial: idéias representações e práticas. In: Peixoto, Antonio Carlos (Org.) **O liberalismo no Brasil imperial: origens, conceitos e prática**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p.34-45.

NOVAES, Maria Stella de. **História do Espírito Santo**. [Vitória, ES?]: Fundo Editorial do Espírito Santo, [196-?].

NÓVOA, Antonio. Apresentação. In: BASTOS, Maria Helena Camara. (Org). **Histórias e memórias da educação no Brasil, século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2011. P.9-13.

OLIVEIRA LIMA, Manoel de. **O Império brasileiro: 1822-1889**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, 2003.

OLIVEIRA, José Teixeira de. **História do Estado do Espírito Santo**. Vitória: Arquivo público do Estado do Espírito Santo, Secretaria de Estado de Cultura, 2008.

ORLANDI, Eni. **O discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. São Paulo: Pontes, 2001.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Antelóquio. In: Herbart, Johann Friederich. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gbenkian, 1971. p.35-44.

PEREIRA DAS NEVES, Lucia Maria Bastos. O governo de D. João: tensões entre ideias liberais e as práticas do Antigo Regime. In: Murilo de Carvalho, José. **Perspectivas da cidadania no Brasil Império**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.p. 45-57.

PENNA, Misael Ferreira. **História da província do Espírito Santo**. Rio de Janeiro: Typographia de Moreira, Maximiano & Cia, 1878

PIRES DE ALMEIDA, José Ricardo. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: EDUC, 1989.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **O mandonismo local na vida pública brasileira**. São Paulo: Editora Alfa ômega, 1976.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores associados, 2000.

ROCHA, Levy. **De Vasco Coutinho aos contemporâneos**. Rio de janeiro: R. Continente, 1977.

_____. **Viagem de D. Pedro ao Espírito Santo**. Arquivo Público do Espírito Santo. Coleção Canaã. Vitória, 2008.

SALMON, David. **Joseph Lancaster**. London: The British and foreign school society, 1904.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHAYDER, José Pontes. **História do Espírito Santo: uma abordagem didática e atualizada**. Campinas, São Paulo: Companhia da Escola, 2002.

SCHNEIDER, Omar e GONDRA Gonçalves José (Org.). Educação e instrução na província do Espírito Santo. in: **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial (1822-1889)**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 239-270

SCHWARTZ, Cleonara Maria; FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. Métodos para ensinar a ler e a escrever no espírito santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública. Acesso em 24/11/2011. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt10895/int.rtf.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; (Org.). **História da educação no Espírito Santo**: vestígios de uma construção. Vitória, ES: EDUFES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. p. 37-50.

SIQUEIRA, Francisco Antunes de. **Memórias do passado**: a Vitória através de meio século (1832-1897). Vitória: Florecultura, 1999.

SODRÉ, Nelson Werneck. **O que se deve ler para conhecer o Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **As razões da independência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

_____. **História da burguesia brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

TALLON, Miguel Depes. **História do Espírito Santo**. Vitória: Editora Instituto Histórico, 1999.

TEDESCO, Juan Carlos. Educação e Sociedade na Argentina (1880-1945). Buenos Aires: Solar, 1985.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Atica, 1992.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. São Paulo: Editora Juriscredi, 1974.

VASCONCELOS, José Marcellino Pereira de. **Ensaio sobre a História e Estatística da Província do Espírito Santo**. Victoria: Typographia de P. A. D'Azeredo, 1858.

VASCONCELLOS, Inácio Accioli de. **Memoria Statistica da Provincia do Espírito Santo escrita no anno de 1828**. Vitória, ES: Arquivo público estadual. 1828.

VIANNA, Karulliny Silveiro Siqueira. O futuro há de ser nosso vingador: o partido liberal e as denúncias de perseguição política, 1868-1870. **Revista Ágora**, n. 09, 2009. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/agora/index>. Acesso em: 20/04/2013.

_____. **Os apóstolos da liberdade contra os operários da calúnia: a imprensa política e o parlamento nas disputas políticas da província do Espírito Santo, 1860-1880**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Imprensa e partidos políticos na Província do Espírito Santo, 1860-1880**. Vitória: IHGES, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves; Hilsdorf Maria Lucia Spedo (Org.). **Brasil 500 anos**: Tópicos em história da educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

_____. **A memória e a sombra:** a escola brasileira entre o império e a república. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WEBER, MAX. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **Ensaio de sociologia.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S.A., 1982.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite.** São Paulo: Cortez, 1992.

ZORZAL, Marta Silva. **Espírito Santo:** Estado, interesse e poder. Vitória: FCAA/SPDC, 1995.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRAZIL. **Constituição (1824).** Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Legislação Histórica. Constituições. Acesso em 29/09/2012.

_____. **Decreto de 03 de julho de 1820.** Coleções de Leis do Império do Brasil. 1820. P. 46, vol. 1. Parte I. Disponível em <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em 01/10/2012.

_____. **Decreto de 01 de março de 1823.** Coleções de Leis do Império do Brasil. 1820. P. 41, vol. 1. Disponível em <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em 01/10/2012.

_____. Diários da Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil.** Sessão de 16 de junho de 1826. Disponível em CEDI/SEDOP. HTTP www2.camara.gov.br. Acesso em 08/10/2012.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis. Acesso em 15/09/2012.

RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Relatório de Francisco Alberto Rubim de 1818.** Manuscrito de 1818.

-Memoria Statistica da Provincia do Espírito Santo escrita no anno de 1828, escrita por Inácio Accioli de Vasconcelos, em Vitória, ES. Manuscrito de 1828.

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Relatório do Presidente da Província do Espírito Santo José Pires da Silva Pontes, de 01 de dezembro de 1833.** Manuscrito de 1833.

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Relatório do Presidente da Província do Espírito Joaquim Machado José de Oliveira, de 09 de janeiro de 1836.** Manuscrito de 1836.

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Discurso do Presidente da Província do Espírito Santo, Joaquim Machado José de Oliveira, de 13 de fevereiro de 1836.** Manuscrito de 1836.

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Discurso de Assunção Pereira, de 29 de outubro de 1836.** Manuscrito de 1836.

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Discurso do Presidente João Lopes da Silva Couto, de 8 de setembro de 1838.** Rio de Janeiro: Typographia de Josino Nascimento Silva, 1838.

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Falla do Presidente da Província do Espírito Santo, João Lopes da Silva Couto, de 01 de abril de 1839.** Rio de Janeiro: Typographia do Diario, 1839.

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Falla do Presidente da Província do Espírito Santo, João Lopes da Silva Couto de 01 de abril de 1840.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1840.

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Falla que o Exmo. Presidente da Provincia do Espirito Santo, José Joaquim Machado d'Oliveira de 01 de abril de 1841.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1841.

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Falla com que o Presidente da Província do Espírito Santo, João Lopes da Silva Couto se dirigio a Assembleia em 28 de agosto de 1842.** Nictheroy: Typographia Nictheroyense, 1843.

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Falla do Presidente da Província do Espírito Santo, Wenceslau de Oliveira Bello, em 25 de maio de 1843.**

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Falla com que o exm. vice-presidente da provincia do Espirito Santo, José Francisco de Andrade e Almeida Monjardim, abriu a Assembléa Legislativa Provincial no dia 23 de maio de 1844.** Rio de Janeiro: Typ. Imp. E Const., 1845.

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Falla com que o exm. vice-presidente da provincia do Espirito Santo, Joaquim Marcellino da Silva Lima, abriu a Assembléa Legislativa Provincial no dia 27 de maio de 1845.**

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Falla dirigida á Assembléa Legislativa da provincia do Espirito Santo na abertura da sessão ordinaria do anno de 1846 pelo Exmo. Vice-presidente da mesma provincia, Joaquim Marcellino da Silva Lima, em 1846.** Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense, 1846.

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Relatorio do presidente da provincia do Espirito Santo, o doutor Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, na abertura**

da Assembléa Legislativa Provincial no dia 23 de maio de 1847.

-ESPÍRITO SANTO (Província). Presidente da Província. **Relatório do Presidente da Província do Espírito Santo o doutor Luiz Pedreira do Coutto Ferraz na abertura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 1º de Março de 1848.** Rio de Janeiro: Typographia do Diario, 1848.

-ESPÍRITO SANTO (Província). **Presidente da Província. Relatório do Presidente da Província do Espírito Santo José Bonifacio Nascente d’Azambuja na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 24 de maio de 1852.** Victoria: Typ. Capitaniense, 1852.

REGULAMENTOS

-REGULAMENTO DAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS DA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO DE 1848 (Aprovado pela Lei no. 06 de 04 de maio de 1848).

-REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PUBLICA DE 1º. DE SETEMBRO DE 1861 DA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO

-REGIMENTO INTERNO DAS AULAS PUBLICAS DAS 1as. LETRAS DA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO (Aprovado em Resolução da Exma. Vice Presidencia de 09 de Janeiro de 1871, sob proposta da Directoria da Instrução Publica)

JORNAIS DO ESPÍRITO SANTO NO SÉCULO XIX

O MONARCHISTA (1863)

CORREIO DA VITÓRIA (1849-1872)

O JORNAL DA VITÓRIA (1864-1869)