



## OS MÉTODOS DE ENSINO NO BRASIL DO SÉCULO XIX<sup>1</sup>

André Paulo Castanha<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo do estudo foi compreender historicamente como se deu o processo de constituição dos métodos de ensino no Brasil do século XIX, articulando-os à prática pedagógica e a difusão da escola pública. O estudo compara as ações desencadeadas na Corte e província do RJ, MT e PR tendo por bases as fontes de época, tais como a legislação, relatórios e escritos de pensadores do século XIX. A análise e interpretação da documentação e da bibliografia está alicerçada ao contexto de produção buscando estabelecer relações entre os princípios teóricos e metodológicos dos métodos e os projetos políticos e sociais em disputas. Esse movimento evidencia que os métodos foram/são construídos historicamente e que o aparecimento de um não significa o desaparecimento do outro. A história da educação tem demonstrado como é difícil o domínio pleno (teórico-prático) dos métodos de ensino por parte dos professores e que é de extrema importância conhecer os fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos dos métodos para poder intervir de forma precisa no interior das práticas escolares e na formação de professores.

**Palavras-chave:** Métodos de ensino. Educação no século XIX. Prática pedagógica. Difusão da escola pública.

## THE METHODS OF TEACHING IN BRAZIL IN THE 19TH CENTURY

### Abstract

The purpose of the study was to understand historically how the process of constitution of teaching methods in nineteenth-century Brazil occurred, articulating them to the pedagogical practice and the diffusion of the public school. The study compares the actions taken in the Court and province of RJ, MT and PR based on the sources of age, such as legislation, reports and writings of thinkers of the nineteenth century. The analysis and interpretation of the documentation and the bibliography is based on the context of production seeking to establish relations between the theoretical and methodological principles of the methods and the political and social projects in disputes. This movement evidences that the methods have been / are historically constructed and that the appearance of one does not mean the disappearance of the other. The history of education has demonstrated how difficult it is the mastery domain (theoretical-practical) of teaching's methods by teachers and that it is extremely importante to know the the historical, philosophical and pedagogical basis of the methods to be able to intervene precisely within school practices and in the training of teachers.

**Keywords:** Teaching methods. Education in the 19th century. Pedagogical practice. Diffusion of public school.



## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as pesquisas em história da educação tiveram uma grande difusão, devido à ampliação e consolidação dos programas de pós-graduação em educação e ao nascimento de vários grupos de pesquisa voltados ao campo histórico-educativo. Novos temas e objetos vêm sendo estudados pela perspectiva histórica, tais como: instituições escolares, trabalho docente, cultura escolar, manuais didáticos e livros de leitura, políticas educacionais, entre outros. A incorporação dessa variedade de objetos enriqueceu significativamente a história da educação, frente aos demais campos da educação.

Se, por um lado, tivemos a inclusão de novos objetos, por outro, evidenciou-se certo abandono dos estudos clássicos da educação, como por exemplo, a legislação educacional, a administração da educação, as ideias pedagógicas e os métodos de ensino. Como historiador e professor de História da Educação, na graduação e na pós-graduação, tenho dedicado tempo para apresentar e discutir os métodos de ensino com os alunos, mas, geralmente a partir de leituras de textos que tratam do tema, na maioria das vezes, de forma genérica. Com o propósito de avançar sobre os conhecimentos desta temática tomo os métodos de ensino como objeto de análise, no presente texto, procurando contribuir com o campo da história da educação e com o debate sobre a prática pedagógica.

Neste texto, centro as análises nas experiências do século XIX, que foram indicadas na legislação, articulando-as ao contexto de suas produções, como nos orienta Ragazzini (2001). Em outras palavras não se pode compreender plenamente o método Lancaster, o método simultâneo e o intuitivo, sem ler seus idealizadores/difusores, no contexto de suas produções. Assim, o objetivo principal deste estudo é compreender historicamente como se deu o processo de constituição dos métodos de ensino no Brasil do século XIX, articulando-os à prática pedagógica e a luta pela difusão da escola pública. Para tanto, a análise e interpretação da documentação e da bibliografia está alicerçada ao contexto de produção buscando estabelecer relações entre os princípios teóricos e metodológicos dos métodos e os projetos políticos e sociais destinados à sociedade.

Um dos recursos metodológicos utilizados para captar o nível das ações emanadas nas políticas oficiais foi o estudo comparativo envolvendo a Corte e as províncias do Rio de Janeiro, Mato Grosso e Paraná, com foco na análise da legislação educacional em cada período, evidenciando as medidas legais adotadas para efetivá-las. Além da legislação utilizamos também relatórios de inspetores, comissões de avaliação e escritores da época. Esse movimento evidencia que os métodos foram/são construídos historicamente e socialmente e que o aparecimento de um método não significa o desaparecimento do outro. Por um determinado período, breve ou longo, eles convivem mutuamente, existindo apenas a predominância de um sobre o outro, dependendo da coesão e das ideias presentes nos métodos ou da força política de seus difusores.

Para demonstrar isso organizamos o texto em três partes. No primeiro definimos conceitualmente método; em seguida indicamos os métodos previstos na legislação e apresentamos suas principais características; por fim explicitamos como os métodos eram aplicados na prática docente.



## O CONCEITO DE MÉTODOS DE ENSINO

Segundo Almeida Oliveira (2003, p. 231): “A história dos métodos de ensino liga-se à história da educação da humanidade, e tão intimamente que não se pode falar de uma sem falar também da outra”. Esta definição é de 1873 e continua atual. De fato, não temos como negar que existe uma relação dialética entre os métodos de ensino e a história da educação. Sendo assim deve-se considerar, também, que há uma dialética entre os métodos de ensino e o desenvolvimento da sociedade, ou dizendo de outro modo, entre os métodos e as relações sociais.

O mesmo Almeida Oliveira (2003, p. 240), ao comentar os materiais produzidos – espécie de métodos de ensino, principalmente de leitura – por alguns professores do século XIX, fez uma outra afirmação muito interessante, que também deve ser considerada do ponto de vista histórico. Segundo ele, “[...] os métodos que existem são filhos de longos e penosos esforços da parte dos seus autores, e foram preparados pacientemente debaixo de um plano ou de um princípio, que nasceu, fecundou e desenvolveu-se à luz da experiência”. A esta afirmação deve ser acrescida a seguinte: os métodos de ensino são frutos da experiência histórica. Foram ou são, portanto, construídos historicamente e socialmente.

Segundo Morandi:

O método é etimologicamente, aquilo que permite aceder ao lugar que se busca: é um caminho (odos, “estrada”) que permite atravessar (meta, “através”). O sentido de um método é o de um caminhar e de um procedimento, da continuação finalizada e organizada de uma atividade num caminho que permite encontrar. O método depende ao mesmo tempo daquilo para que se tende e do caminho que para lá conduz: ele é conduta e encaminhamento. (2002, p. 17).

Morandi, a partir de Perretti, define-o como um “paradigma sociocultural”, sendo, portanto, um/o caminho e ao mesmo tempo a orientação do caminhar. Nesse sentido, o método, apresenta-se, “[...] como um ‘conjunto de crenças, de concepções ou generalizações e de valores compreendendo uma concepção do conhecimento, uma concepção das relações pessoa-sociedade-natureza, um conjunto de valores – interesses, uma maneira de fazer, um sentido global’”. (2002, p. 25). Para além do fazer docente, constitui-se, portanto, num conjunto fundador que “[...] cria uma coerência entre a identidade da pessoa, os saberes, a cultura, a sociedade e a atividade que as produz. Os modelos pedagógicos são os princípios condutores desta atividade, sendo os métodos seu modo de realização”. (MORANDI, 2002, p. 26).

Essa ideia que os métodos de ensino extrapolam a ação docente em sala de aula, também é comungada por Libâneo (1994, p. 150), quando afirmou que:

[...], dizer que o professor “tem método” é mais do que dizer que domina procedimentos e técnica de ensino, pois o método deve expressar, também, uma compreensão global do processo educativo na sociedade: os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos de ensino etc.

Libâneo complementou: “O método de ensino, pois, implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com os outros objetos e fenômenos sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social”, visto que “a apropriação de conhecimentos tem sua razão de ser na sua ligação com necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social”. (LIBÂNEO, 1994, p. 151). Portanto, o pleno conhecimento dos métodos de ensino não se reduz ao domínio de um conjunto de procedimentos.

Se na atualidade enfrentamos sérios problemas em relação ao domínio dos métodos, de ensino pelos professores, como deve ter sido no século XIX? É sobre isso que pretendo tratar a seguir.

### **OS MÉTODOS PREVISTOS NA LEGISLAÇÃO DO SÉCULO XIX<sup>3</sup>**

Atualmente, a legislação não apresenta explicitamente os métodos de ensino que devem ser seguidos pelos professores, isso até pode aparecer nas propostas curriculares, mas não na lei. No século XIX, o método a ser seguido era definido em lei. Vejamos quais as razões e em quais contextos tais métodos foram legalizados.

O artigo 4º da lei de 15 de outubro de 1827<sup>4</sup> determinou que as escolas seriam de “[...] ensino mútuo nas capitais das províncias” e “[...] também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecer-se”. (CASTANHA, 2013, p. 68). A opção pelo método lancasteriano, ou monitorial, na legislação de 1827, na verdade, veio legalizar uma prática que já era adotada no Brasil e nos principais países da época.

O sistema monitorial ou método Lancaster, como ficou mais conhecido foi desenvolvido na Inglaterra no início do século XIX, momento em que havia um processo de intensa urbanização, devido ao aceleramento da industrialização. Seus criadores foram Andrew Bell e Joseph Lancaster. De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um “[...] grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes. Então, todo o corpo de alunos era dividido em pequenos grupos e estes aprendiam a lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado. Um professor-chefe poderia, desse modo, instruir muitas centenas de crianças”. (EBY, 1978, p. 325). Conforme indicado por Lancaster (1823, p. 13; 14)<sup>5</sup>:

Qualquer número de estudantes pode formar uma classe, sem limite a um número determinado. [...]. Desta maneira cada classe tem um número apropriado de lições. A sua atenção se ocupará simplesmente com um objeto, e os estudantes de uma classe não se devem misturar ou sentar-se com os outros de outra classe. Os meninos, aprendendo o alfabeto, aprenderão a escrever as letras na areia ou na lousa. Logo que um estudante tiver excedido a primeira classe, aprenderá a fazer seu alfabeto, em qualquer classe que estiver, e escreverá na lousa aquilo que ler ou soletrar nas suas lições. Se estiver na classe de duas letras, escreverá palavras de duas letras; se na de três letras, palavras de três letras; etc.

Cada classe tinha um monitor ou decurião, que tomava a lição dos alunos sob sua responsabilidade. A base da aprendizagem se dava pela constante repetição dos exercícios, levando os alunos a memorização dos conteúdos estudados. Além de um monitor para cada



grupo de alunos, havia um inspetor que atendia a esses monitores e auxiliava o professor no repasse das lições e no controle da disciplina.

Segundo Manacorda (2004), no sistema lancasteriano cada grupo de alunos formava uma classe ou círculo, onde cada um tinha um lugar definido pelo nível do seu saber. À medida que o aluno ia progredindo, mudava seu posicionamento na classe ou círculo. Vejamos um exemplo retirado do próprio Lancaster: “Se o menino que tiver o número oito exceder o que tiver o número sete, este tomará a precedência dele, e o outro vai para o lugar inferior como o número oito, no fim poderá ser número um e vice-versa”. (MANACORDA, 1823, p. 50).

Manacorda (2004) também enfatizou a rigidez e o controle severo da disciplina. De fato, ao ler o capítulo sobre os “instrumentos e modos de castigos”, na obra de Lancaster, isso fica muito evidente. Além do sistema dinâmico de troca de lugares dentro de cada classe, que já se configurava como uma espécie de prêmio ou castigo, o sistema ainda previa a prática do bilhete, pela qual, o monitor anotava a falta dos alunos sem comunicá-lo, a cadeia de paus, a cesta e a prisão depois da aula, dentre outros<sup>6</sup>. Como exemplo reproduzo a cadeia de paus:

Quando uma ofensa se perpetre muitas vezes, depois da admoestação, o decurião a quem o ofensor apresentar o bilhete lhe porá um pedaço de pau a roda do pescoço, que lhe servirá como uma gonilha, e com isto se manda para o lugar. Este pau pesará desde 4 até 6 arrateis pouco mais ou menos. O pescoço não se oprime, mas deve pôr-se de sorte que, voltando ele a cabeça para a direita ou esquerda, isto lhe embarace o pescoço. Enquanto que o pau desçaça sobre os ombros, sempre se conserva no equilíbrio, mas com o mais leve movimento perde-se, e o pau opera como um peso morto. Assim ele será obrigado a sentar-se na sua verdadeira posição, e continuar com seu trabalho. (LANCASTER, 1823, p. 59).

Além dessa forma que obrigava o aluno a ficar sentado, havia outras formas de utilização de paus. Eles poderiam ser amarrados nos pés, nos cotovelos ou ainda em paus que serviam para amarrar um grupo de alunos faltosos, castigo conhecido como caravana.

As práticas de castigos previstas no método se aproximavam das características da sociedade imperial brasileira, cuja base era a escravidão, o autoritarismo e a hierarquização das funções. Para além dos elementos culturais, pais, professores, sacerdotes e autoridades gozavam de poderes legitimados em leis e, portanto, os menores atos infracionais deveriam ser punidos de forma severa.

A adoção do método Lancaster ou mútuo na lei de 1827, deu-se em função do sucesso que o mesmo fazia nas escolas da Europa e, não somente, por se tratar de um método relativamente econômico, como muitos historiadores argumentam. Ou dizendo de uma forma mais clara, a escolha recaiu sobre o que estava em voga e que apresentava bons resultados à época. O método representava uma inovação didática e respondia ao que se exigia de instrução na época, qual seja, a instrução elementar e religiosa de uma grande quantidade de crianças que vivam ociosas nas cidades, devido ao avanço acelerado do processo de industrialização/urbanização, que marcou o início do século XIX na Europa. Como indicou Castanha, a adoção do método Lancaster “[...] foi, e vem sendo, objeto de análises e críticas pela historiografia educacional”. No debate houve e há “[...] autores que fazem a defesa do método, outros tecem críticas veladas tendo como base estudos



fundamentados em fontes da época, enquanto outros fazem uma crítica exacerbada pela sua escolha”. (CASTANHA, 2012, p. 8).

Uma das fontes centrais para a crítica do método lancasteriano, pela historiografia tem sido os relatórios do ministério dos Negócios do Império. De fato, os ministros criticavam os resultados obtidos na prática, mas não condenavam seus antecessores pela escolha feita. Por exemplo: Nicolau Vergueiro, no seu relatório apresentado em 1833, afirmou que “[...] o método do ensino mútuo não tem apresentado aqui as vantagens obtidas em outros países” e, por isso, recomendou “[...] não multiplicar as escolas, onde se ensine por esse método, enquanto as existentes se não aperfeiçoem”. (BRASIL, 1833, p. 13). Por que ele afirmou isso? Porque antes do Ato Adicional de 1834, os presidentes de províncias em conselho decidiam pela criação de escolas e determinavam os lugares, mas quem dava a resolução final era a Assembleia Geral Legislativa<sup>7</sup>.

Alguns anos mais tarde, já sob a vigência do Ato Adicional, Bernardo Pereira de Vasconcellos argumentou no mesmo sentido, dizendo que o sistema Lancasteriano não correspondia “[...] à expectativa pública, quer no tempo, quer na perfeição”. E tal fato não se dava somente no Brasil, pois, “na Europa, onde há abundância de professores muito habilitados, e facilidade de se encontrar todos os requisitos à rigorosa execução deste sistema”. Diante disso assim, informou aos deputados que o “governo está disposto a não estabelecer escola alguma de ensino mútuo”, na Corte, enquanto não “tiver edifício com todas as proporções necessárias para ela se montar rigorosamente no plano do sistema, fechando destarte a porta às desculpas, com que os entusiastas dele se defendem contra as arguições dos seus antagonistas”. E, como alternativa sugeriu, que os deputados concedessem “[...] uma pensão para qualquer dos nossos melhores professores, ou outra alguma pessoa bem habilitada, viajar pela Europa a instruir-se nos melhores métodos da instrução primária ali usados”. (BRASIL, 1838, p. 18-9). Entendemos que os argumentos do ministro não desqualificavam a parte pedagógica do método e demonstrou como que tais escolas eram as mais caras de serem implantadas e mantidas.

O método mútuo ou lancasteriano foi difundido pelas principais cidades do país, contudo a sua adoção oficial em termos legais não foi muito extensa. Além da lei geral de 1827, o método foi adotado na Escola Normal de Niterói criada em 1835. De acordo com o artigo 2º da lei, que criou a escola, o professor ensinaria,

Primeiro: a ler e escrever pelo método Lancasteriano, cujos princípios teóricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Aritmética, quebradas, decimais e proporções. Terceiro: noções gerais de Geometria teórica e prática. Quarto: Gramática da Língua Nacional. Quinto: elementos de Geografia. Sexto: os princípios de Moral Cristã, e da Religião do Estado. (PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1839, p. 22).

Pelo que fica explícito no excerto anterior, a escola recebia alunos com conhecimento rudimentares e o conteúdo transmitido estava ao mesmo nível do estabelecido para a escola primária. No início, a escola teve certo sucesso, visto que várias províncias mandaram alunos para lá em busca de qualificação.

José Ricardo Pires de Almeida, no seu texto de 1889, ao refletir sobre a instrução pública, no momento inicial do Império, defendeu a opção pelo método Lancaster e rebateu



as críticas, reproduzindo ideias defendidas por Chateaubriand. Segundo ele: “[...] compreende-se muito bem esta preferência da lei pelo método de ensino mútuo, quando se sabe que, por este sistema, duzentas, trezentas crianças ou mais podem receber a instrução primária suficiente, sem que haja necessidade de mais que dois ou três professores”. (ALMEIDA, 1989, p. 60). E, ao tentar compreender os pífios resultados do método no Brasil, afirmou o seguinte:

[...] às causas do insucesso do método de ensino mútuo entre nós, inerentes à situação social do Brasil neste tempo, tais como a falta de pessoal [qualificado], a incúria dos pais etc., é preciso ajuntar aquela, já assinalada, de não se ter um edifício conveniente para a aplicação do sistema. (ALMEIDA, 1989, p. 59).

Mas, será que o ensino pelo método lancasteriano foi tão desastroso como sugere a historiografia educacional? De acordo com os relatos de Daniel P. Kidder, pastor americano, que circulou pelo Rio de Janeiro e pela Província de São Paulo no início da década de 1840, tivemos algumas experiências significativas com o uso do método Lancaster. Vamos ao relato:

Visitamos, finalmente, antes de deixar a cidade de São Paulo, o Hospital da Misericórdia e a principal escola primária do lugar. Esta era positivamente a mais florescente que tivemos ocasião de ver no Império. Tinha cento e cinquenta e seis alunos, na sua maioria, brancos, mas os ligeiros salpicos com que alguns mulatinhos e negrinhos pontilhavam a garotada, emprestavam certa variedade. Os alunos das diversas classes respondiam com vivacidade e inteligência às perguntas que se lhes propunham, demonstrando assim o seu bom adiantamento. Vigorava então o sistema lancasteriano. O que mais nos agradou, entretanto, é que para o ensino de leitura adotavam em aula uns cartões contendo trechos das Escrituras. Foram escolhidas para isso passagens bastante apropriadas ao desenvolvimento dos pequenos leitores, e tal sistema não poderia deixar de exercer a mais benéfica influência não só sobre os corações dos petizes como sobre os seus espíritos. (KIDDER, 2001, p. 253-54).

Além de apresentar uma experiência bem sucedida do método Lancaster, o autor evidencia o grau de religiosidade do conteúdo ensinado às crianças.

Não há dúvidas de que o suposto sucesso da escola visitada por Kidder, tenha sido um dos poucos que o método Lancaster proporcionou no Brasil imperial. No geral, os resultados ficaram muito aquém do esperado, como indicou Castanha (2012) e as razões para tal fato foram: a) falta de pessoal docente qualificado; b) carência de materiais didáticos apropriados; c), edifícios inadequados; d) falta de recursos financeiros. Segundo Castanha houve outro fato relevante que não tem sido apontado pelos estudiosos do método no Brasil, tratava-se do baixo número de alunos que frequentava as escolas na época. Segundo o autor: “O método foi elaborado para atender a um grande número de alunos na mesma escola, mas esta não era a realidade da maioria das escolas”, visto que a “[...] média de alunos por escolas no século XIX girava entre 50 e 60, desta forma, os grupos ficavam reduzidos, fazendo com que os professores pouco se utilizassem de monitores trabalhando, em muitos casos, de maneira individualizada”. (2012, p. 13). E tal condição, com o tempo acabou descaracterizando todo o sistema lancasteriano. No exemplo descrito por Kidder eram amis de 150 alunos que frequentavam a escola.

Em meados do século XIX, o método Lancaster começou a ser abandonado na Europa pela expansão do processo de estatização e laicização das escolas primárias, ou seja,



os estados passaram a assumir a responsabilidade de criar e manter escolas públicas, retirando o poder das igrejas, principais mantenedoras das escolas lancasterianas. Com a ampliação das escolas públicas, era natural que o tamanho das turmas diminuísse, fazendo com que os professores assumissem diretamente o trabalho pedagógico na sala de aula. Com isso, o método simultâneo, que já vinha sendo utilizado, tornou-se hegemônico no processo de ensino.

Diante da perda de espaço do método Lancaster na Europa, dos baixos resultados no Brasil e do crescimento do número de escolas públicas, a partir de meados do século XIX, o uso do método simultâneo, como alternativa de ensino, passou a ser introduzido na legislação educacional brasileira, como demonstraremos a seguir.

Segundo Almeida Oliveira o método simultâneo foi inventado por La Salle<sup>8</sup>.

Consiste em instruir ao mesmo tempo todos os alunos de uma só classe, e tem grande uso pelas vantagens que apresenta. Ele não fatiga o mestre, põe-no em contato com toda a aula e mantém a emulação dos alunos. Mas esse modo não pode ser aplicado senão até certo número de alunos. Os pedagogistas o fixam ordinariamente em 60. (2003, p. 256).

A principal obra de La Salle que orientou a organização das aulas, os conteúdos e a disciplina a ser adotada nas escolas, chama-se “Guia das Escolas Cristãs”, publicado em 1706. Conforme indicado no guia, no artigo sobre as lições em geral:

Existem nove espécies de lições nas Escolas Cristãs: 1. o cartaz do alfabeto; 2. O cartaz das sílabas; 3. O silabário; 4. O primeiro livro; 5. O segundo livro, no qual os que souberem silabar perfeitamente começam a ler; 6. O terceiro livro, que serve para aprender a ler por pausas; 7. O saltério; 8. A *Urbanidade*; 9. Os manuscritos. (LA SALLE, 2012, p. 36. Grifo no original).

Esse conjunto de materiais seriam estudados da seguinte forma: “[...] todos os alunos de todas as lições, exceto os que leem nos cartazes, serão distribuídos em três ordens: a primeira, dos principiantes; a segunda, dos médios; a terceira, dos avançados e dos perfeitos na lição”. (LA SALLE, 2012, p. 36). Fica evidenciado que as escolas eram organizadas em classes, compostas por alunos com níveis similares de aprendizagem e conduzidas, cada classe, por um professor. Todavia, essa não era a realidade das escolas brasileiras, que permaneceram, por muitos anos, como escolas multisseriadas, ou seja, todas as classes no mesmo espaço e ao mesmo tempo, sob a regência de um só professor.

Nas escolas lassalistas, a disciplina e a prática da religião eram muito rigorosas. Conforme previsto no Guia:

Ao entrarem na escola, os alunos andarão tão leve e pausadamente, que não sejam ouvidos; tendo o chapéu na mão, tomarão a água benta e, fazendo o sinal da santa cruz, se dirigirão em seguida, diretamente à respectiva sala de aula. (...). Enquanto os alunos se reunirem e entrarem na sala, todos observarão silêncio tão rigoroso e exato, que não se ouça o menor rumor, nem mesmo dos passos; de forma que não se possa distinguir os que entram, nem perceber os que estudam. Uma vez em seus lugares, permanecerão quietos e não sairão dali, por motivo nenhum, até a chegada do professor. (LA SALLE, 2012, p. 22).



Como indicado por Castanha (2009), nas escolas brasileiras do século XIX, a disciplina e a religiosidade eram levadas à risca, evidenciando certa influência das orientações de La Salle e o padrão da sociedade da época, na qual todo o poder estava centrado na autoridade do rei, juiz, padre, pai, professor etc.

A opção pelo método simultâneo na legislação educacional a partir da segunda metade do século XIX, seguiu o que estava em crescente ascensão na Europa e Estados Unidos, e, portanto, também se configurou como uma inovação educacional, demonstrando que os legisladores brasileiros acompanhavam a dinâmica do processo educacional.

Dos regulamentos, que tive a oportunidade de analisar, o primeiro a adotar o método simultâneo foi o de 14 de dezembro de 1849, da Província do Rio de Janeiro, elaborado por Coutto Ferraz. Conforme previa o artigo 11, do referido regulamento, “[...] o método do ensino das escolas públicas será em geral o simultâneo. Poderá, porém, o presidente da província, quando o julgar conveniente, mandar que se adote outro em algumas localidades, conforme seus recursos e necessidades”. (PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Regulamento de 1849). Essa tendência foi seguida nos regulamentos de 30 de abril de 1862 e no de 16 de dezembro de 1876, ou seja, até o final do império. Na Corte, o método simultâneo foi adotado pela reforma Coutto Ferraz, de 1854. Já na Província de Mato Grosso, o regulamento de 30 de setembro de 1854<sup>9</sup>, não tratou da questão. Mas, de acordo com Joaquim Gaudie Ley, inspetor de instrução pública da província, havia um método que deveria ser seguido pelos professores.

Para uniformizar-se o ensino seria indispensável que os professores tivessem habilitações para compreenderem o método que se adota: mas não acontecendo isto infelizmente, deve-se, portanto rezear que de uma inovação resulte confusão e é por isso que tem continuando a servir o Regulamento de 18 de agosto de 1855, pelo qual foi adotado o sistema das classes e mesmo esse tão simples como é, não tem tido ainda uma aplicação qual, pois alguns professores há que não podem ensinar senão pelo modo por qual aprenderam. (PROVÍNCIA DE MATO GROSSO, 1870)<sup>10</sup>.

No regulamento de 4 de julho de 1873, o método estabelecido foi o simultâneo. Já o regulamento de 4 de março de 1880, no seu artigo 66, definiu da seguinte forma: “O modo de ensino será aplicado em relação ao número de alunos: De 10 a 40 alunos será o método simultâneo; De 40 a 150, o método misto ou simultâneo mútuo; De 150 a 300, o método mútuo”. (SÁ, SIQUEIRA, 2000, p. 163-64)<sup>11</sup>. Apesar de não haver registro de escolas com mais de 150 alunos no Mato Grosso imperial, aqui está uma indicação clara da permanência dos métodos ao longo do tempo.

No Paraná, o processo não foi diferente. O regulamento de 8 de abril de 1857<sup>12</sup>, no seu artigo 8º, definiu que o método seria “[...] simultâneo por classes, assegurando-se o professor de que as outras estejam convenientemente aplicadas ao estudo de que se ocupam”. (MIGUEL, 2000, p. 22). A adoção do método simultâneo por classes, no primeiro regulamento geral da instrução pública da Província do Paraná, foi precedida de várias medidas levadas a efeito pelo inspetor de instrução pública, Joaquim Ignácio Silveira da Motta. Motta, logo depois de assumir o cargo, encaminhou uma circular aos delegados paróquias solicitando, entre outras coisas, informações sobre:



O método de ensino adotado, divisão do trabalho de ensino, tempo de duração, em quantas decúrias ou turmas se divide a escola, ocupação de cada uma, e se aos acessos de umas para outras precede exame; livros, compêndios impressos ou manuscritos usados para leitura; ensino religioso, se é feito dogmática ou racionalmente; qual a oração com que é aberta e encerrada a escola; se os meninos apresentam-se com asseio, e se os professores curam disso; se aqueles bem quando se dirigem das suas casas para a escola, e desta saem, se são mandados acompanhar por algum criado ou doméstico; se sofrem, de moléstia de pele ou contagiosa. (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 1857, p. 8).

De posse das informações, o inspetor tratou de criar instrumentos para tentar uniformizar o processo de ensino e a ordem das escolas. Para tanto, elaborou instruções para organizar as classes e a distribuição dos conteúdos, as quais foram apresentadas ao presidente da Província e expedidas em 27 de dezembro de 1856. De acordo com o artigo 2º das referidas instruções, a divisão do ensino pelas classes se daria da seguinte forma:

1ª classe, constará de 2 bancos em frente da cadeira do professor, um à esquerda, outro à direita separados por um espaço que permita a passagem. No primeiro ensina-se a conhecer as letras, e retê-las na memória fazendo estudo pela vista e decorado, acabando por fazer junção de letras e formação de sílabas. No segundo banco ensina-se a soletrar e a decompor as palavras em sílabas, bem como a conhecer os números; começam os meninos a fazer linhas retas e curvas sobre o quadro-preto, recebendo as mais fáceis noções para se instruírem na diferença de uma e outra. [...] A segunda classe também consta de primeiro e segundo banco, colocados por trás da primeira. [...]. Terceira classe: constará de um só banco que fecha o fundo do anfiteatro. (MIGUEL, 2000, p. 14-5)<sup>13</sup>.

O regulamento de 13 de maio de 1871, o de 1 de setembro de 1874 mantiveram o método simultâneo e o de 16 de julho de 1876, restabeleceu o simultâneo por classes.

Apesar de os regulamentos estabelecerem em termos legais o método simultâneo, na prática continuava uma confusão, entre este e o mútuo. Isso se dava pelo fato de haver muitas escolas com um número significativo de alunos. Assim, nas escolas que tinham mais de 60 alunos, geralmente era adotado o método denominado de misto. Segundo Almeida Oliveira (2003, p. 256),

[...] o modo misto altera a simultaneidade e mutualidade do ensino com o fim de obviar os inconvenientes, quer do modo simultâneo, quer do mútuo. Segundo o modo misto o mestre divide seus alunos em certo número de classes e dá sucessivamente lição a todas, fazendo entretanto que aquelas com que ainda não pode ocupar-se, ou com que já se ocupou, em vez de ficarem entregues a si mesmas, estejam a estudar sob a direção de repetidores.

Essa mistura/confusão de métodos ficou comprovada pelo relato da comissão encarregada de fazer uma avaliação completa das escolas da Corte, entre 1873 e 1874. No dizer da comissão:

O método simultâneo, que é o designado pelo artigo 73 do regulamento para ser seguido nas escolas públicas, está substituindo em muitas delas pelo método misto, que é uma combinação do simultâneo e do mútuo, e que na verdade melhor se presta para as exigências e condições da generalidade das nossas escolas; não pareceu à comissão que ele fosse executado sempre com toda a perfeição, nem tão pouco o simultâneo, o que não é alias de estranhar da parte do nosso pessoal

docente, que, não possuindo, em geral, estudos regulares, aplica esses métodos como cada qual entende. (MUNICÍPIO DA CORTE, 1874, p. 53).<sup>14</sup>

Fica claro pela exposição que havia uma grande confusão no uso dos métodos e, ao mesmo tempo, o relato mostra a convivência simultânea entre os diversos métodos. O método simultâneo exigia uma organização mais homogênea das classes, baseando-se em explicações expositivas, repetição dos exercícios e na memorização dos conteúdos.

Com o avanço do capitalismo nos Estados Unidos e na Europa e a consequente ampliação da industrialização, a escola precisava se ajustar a esses novos tempos, assim houve a propagação do método intuitivo ou lições de coisas<sup>15</sup>. Essa inovação passou a ser propagada no Brasil, a partir de meados da década de 1870, sendo inserida na legislação educacional e na prática pedagógica nas escolas primárias e normais na última década do Império.

Em âmbito legal as *lições de coisas* apareceram no Decreto 7.274, de 19 de abril de 1879, conhecido como reforma Leôncio de Carvalho, como conteúdos previstos para a escola primária (artigo 4º) e como disciplina “[...] prática do ensino intuitivo ou lições de coisas [...]” no currículo da escola normal prevista no artigo 9º. (CASTANHA, 2013, p. 221 e 223). Além dessas, também figurou como conteúdo da 6ª cadeira, denominada de “pedagogia e prática do ensino primário em geral. Pedagogia e prática do ensino intuitivo”, do curso normal criado pelo decreto n. 7.684, de 6 de março de 1880. Foi mantido no novo regulamento para a Escola Normal, aprovado pelo decreto n. 8.025, de 26 de março de 1881, na quarta cadeira da segunda série; onde se estudava “[...] pedagogia e metodologia elementar: noções de pedagogia e metodologia geral, aplicáveis à escola primária. – Ensino intuitivo – prática do ensino nas escolas públicas primárias do primeiro grau”. (BRASIL, 1881, p. 192). O método também passou a fazer parte do currículo das escolas normais que foram criadas na maioria das províncias no decorrer da década de 1880.

O Regimento Interno para as Escolas Públicas Primárias de 1º grau do Município da Corte, de 6 de novembro de 1883, não definiu explicitamente um método único a ser seguido pelos professores. O artigo 32 sugeria a compra de objetos “[...] para auxílio do método intuitivo, sempre que deles for possível fazer aquisição”. Referiu-se também ao método, na parte que tratou especificamente do plano de ensino da seguinte forma: no artigo 46, § 5º “[...] o sistema métrico servirá de base a lições intuitivas”, artigo 47, § 2º “[...] o exercício de leitura servirá de base às lições de coisas”, § 5º “[...] o sistema métrico decimal continuará a ser ensinado pelo método intuitivo”. (CASTANHA, 2013, p. 275-76).

Se em termos legais a introdução do método intuitivo foi bastante tímida, o mesmo não ocorreu em relação aos discursos e posições políticas. Cada vez mais indivíduos defendiam inovações metodológicas, visto que a década de 1880, foi a década da difusão da escola normal no Brasil.

Não tenho a pretensão neste artigo de identificar os pioneiros deste método no Brasil, pois, para isso, é necessário ampliar a pesquisa, mas, o contato com uma diversidade de fontes permite-me afirmar que Almeida Oliveira, certamente esteve entre eles. No livro, *O ensino público*, publicado em 1873, relatou que em visita aos Estados Unidos teve a oportunidade de visitar as escolas e ver de perto a prática das lições de coisas. Ficou admirado com os resultados obtidos: “Coisa excelente é, sem dúvida, essa lição das coisas,



e fora conveniente que a introduzíssemos em nossas escolas; mas seria perigoso dar-lhe importância exclusiva”. (2003, p. 140).<sup>16</sup> Com a expressão “perigoso dar-lhe importância exclusiva” chamava a atenção para os limites, que via no método, para abordar as questões morais e as disciplinas de humanidades.

O costume de proceder por meio de informação e investigação, de raciocinar sobre fatos positivos, deve produzir sempre úteis resultados no domínio das ciências; mas, transportado para a arte, a literatura, a filosofia, a história, deixa na sombra uma das mais brilhantes faculdades do espírito, a imaginação, que, como veremos, tem secundário papel no sistema geral da educação pública nos Estados Unidos (OLIVEIRA, 2003, p. 139).

Mesmo sendo partidários dos princípios do positivismo, Almeida Oliveira, não tinha aceitado plenamente as ciências físicas e naturais como motoras do desenvolvimento. No seu entendimento, era fundamental não descuidar do ensino dos costumes e dos valores morais, para garantir o progresso social.

Outro grande defensor do método intuitivo foi Rui Barbosa<sup>17</sup>. Ao elaborar os pareceres em 1882, como membro da Comissão de Instrução Pública, da Câmara dos Deputados, sobre o projeto de reforma da instrução pública, encaminhado pelo ministro Leôncio de Carvalho de 1879, fez severas críticas aos métodos praticados nas escolas públicas da Corte. Segundo Barbosa:

É pelos sentidos que o menino tem a primeira noção dos fenômenos exteriores; é por eles, pois, que se há de encetar a educação racional: o seu metódico emprego constitui o primeiro modo de exploração científica: a observação. O primeiro passo, portanto, no cultivo do entendimento, é o cultivo dos sentidos, que constitui propriamente a *lição de coisas*. (1947, p. 63).

Outro grande difusor do método foi Antônio Herculano de Souza Bandeira filho, inspetor de instrução pública da Corte. No seu relatório de 1884 afirmou:

Urge propagar o mais possível o método intuitivo nas escolas, convencendo os professores da sua eficácia, e ao mesmo tempo pondo ao alcance deles os objetos e instrumentos que os possam auxiliar-lhes o entusiasmo. Nesse sentido tenho empregado todos os esforços, já em conversas particulares com os professores, já em circulares aos delegados, já dotando as escolas com os objetos que se tem podido fazer aquisição. (MUNICÍPIO DA CORTE, 1884, p. 15).

Segundo ele, os professores já demonstravam interesse pelas inovações propostas, “[...] excetuados alguns funcionários, em pequeno número, adiantados em idade, e que já passaram o tempo de aprender, pode-se contar com os esforços da classe”. Entretanto reclamavam da falta dos “[...] elementos com que possam preparar para o novo sistema de trabalho. Eles não conhecem regularmente a literatura pedagógica, e os seus escassos meios não permitem a despesa com a compra de livros”. Assim, para garantir as melhorias necessárias na prática pedagógica, “[...] o Governo irá ao encontro dos desejos da classe dos professores fazendo traduzir obras de pedagogia e distribuindo-as por eles”. Nesse sentido, o inspetor solicitou ao Ministério dos Negócios do Império, que imprimisse “[...] por conta do Governo a excelente tradução feita pelo Dr. Ruy Barbosa, da obra de N.A. Calkins – Primary objects lessons”, ou simplesmente *lições de coisas*. (MUNICÍPIO DA CORTE,



1884, p. 17-8). Sua solicitação foi atendida, pois, em 1886, a Imprensa Nacional publicou a obra, a qual foi distribuída para todos os professores primários da Corte.

No preambulo do tradutor, na obra *Lições de Coisas*, Rui Barbosa citando Gatti de Gamond, reforçou a defesa do método com os seguintes argumentos:

A escola não desenvolverá na criança a atividade, a espontaneidade e o raciocínio, se não tiver as janelas abertas para a cidade, para a natureza, para a vida. Tudo o que permanece no estado de fórmula, tudo o que se refolha sob a letra, é morto, enquanto o espírito não fizer surgir das palavras a coisa visível e palpável, ativa, envolvida em nossa existência, que nos espera aos sairmos da escola, para ser examinada, interrogada, e revelar-nos os seus segredos. (1950, p. 15-6).

A publicação da obra de Kalkins estimulou ainda mais a difusão do método intuitivo no Brasil. Dentre os muitos divulgadores do método podemos citar ainda o escritor, que virou presidente de província, Alfredo D'Escragnoille Taunay. Na sua passagem pela administração da Província do Paraná entre 1885 e 1886, afirmou que “[...] cada pedagogo deve ser para os seus alunos um livro completo”, ao qual “o método intuitivo, o único racional, tem que dar os maiores desenvolvimentos”. (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 1886, p. 8).

O método intuitivo ganhou destaque na prática pedagógica no período republicano, como bem demonstrou Valdemarin. (2004).

## **OS MÉTODOS DE ENSINO NA PRÁTICA DOCENTE**

Feitas estas considerações sobre os princípios e legalidade dos métodos de ensino, voltemos nossa atenção para o domínio dos métodos, por parte dos professores, no ensino dos conteúdos escolares.

Ficou explícito na análise sobre o método Lancaster, que uma das causas do seu insucesso no Brasil, deu-se devido à falta de professores qualificados, por isso não retomarei essa questão aqui.

Em 1852, já sob a hegemonia do método simultâneo, Antônio Gonçalves Dias, encarregado pelo governo central para inspecionar as escolas públicas e particulares das províncias do Norte e Nordeste, fez a seguinte crítica ao saber docente:

Os professores não têm método ou por que não o aprenderam, ou por que o não podem empregar, - assim, por exemplo não empregam o simultâneo; por que lhes faltam compêndios que os pais repugnam dar, entendendo que todos os livros servem; por que lhes faltam utensílios e objetos necessários ao consumo da escola; que o Estado nem a Província, nem a Municipalidade ministram. (DIAS, 1989, p. 362).

Em 1867, o inspetor de instrução pública da Província do Paraná afirmou, que devido ao desconhecimento do método de ensino, crescia a “decadência da instrução, pois talvez não passem de 8 os professores que sabem o que isso seja, e de 6 os que o aplicam em suas escolas!” Em virtude disso, não era comum ver meninos de “12 anos, saber ler e escrever



regularmente, pois quando saem das escolas, quase sempre já se acham nos desvarios da puberdade”. (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 1867, p. 4).

Ernesto Camilo Barreto, inspetor de instrução pública da Província de Mato Grosso afirmou em 1874, que os professores não adotavam nenhum dos métodos, que o sistema era “não ter sistema. A variedade e não a uniformidade rege as escolas”. Cada professor ensinava “pelo modo por que aprendeu, e cada um aprendeu pelo que mais lhe convém. Nenhuma ordem na distribuição do tempo, nenhuma ordem nas matérias do ensino”. De acordo com Barreto,

As sessões de leitura, de escrita, de aritmética e de doutrina, em vez de se sucederem, tornam-se simultâneas, estes escrevem enquanto aqueles rezam, leem uns em quanto outros se ocupam em fazer as contas. Ainda não é tudo; a variedade invade até os compêndios e os modelos de aprendizagem; cada qual leva para a escola o livro que mais lhe apetece, ou que primeiro encontra e muitas vezes tiras de jornais. A cartilha, em geral, tem sido o mestre da leitura, das classes mais adiantadas. (PROVÍNCIA DE MATO GROSSO, 1874, p. 17).

Ao fazer estas críticas, o inspetor estava procurando justificar o novo regimento interno das escolas, que havia elaborado e estava em fase de implantação, contudo, encontrava resistência por parte dos professores.

Alguns anos depois o problema persistia e talvez até se complicou, devido a introdução no regulamento de 4 de março de 1880, dos três tipos de métodos: simultâneo, misto e mútuo. A sua utilização ficaria dependendo do número de alunos. Ao comentar a prática pedagógica dos professores relacionada aos métodos de ensino, o inspetor Dermevil José dos Santos Malhado afirmou o seguinte:

A maior parte dos professores, não tendo deles conhecimento, fazem uma amálgama que os confunde e embaraça nos exercícios escolares. Julgo de imenso proveito uma escola prática, em que os mestres inabilitados vão, uma vez por semana, adquirir prática precisa, para bem dirigir uma escola. (PROVÍNCIA DE MATO GROSSO, 1881).

Crítica semelhante, também foi feita pelo inspetor, Souza Bandeira, três anos depois aos professores e a organização interna das escolas da Corte. Segundo ele não havia, “unidade, nem regularidade no ensino”, pois, cada professor ensinava como queria e o que queria, indo “contra todas as regras da pedagogia e muitas vezes contra disposições expressas dos regulamentos”. Ninguém corrigia os seus defeitos; ninguém aplaudia os seus triunfos. Além disso, acrescentou:

[...] que o regime das escolas se caracterizava pela completa ausência de regra ou norma geral do ensino. Cada professor julgava-se com o direito de ensinar como lhe aprazia e como lhe convinha; alterava, aumentando ou diminuindo, o programa oficial, de modo mais arbitrário. (MUNICÍPIO DA CORTE, 1884, p. 14).

As críticas do inspetor também buscavam justificar a implantação do “Regimento Interno para as Escolas Públicas da Corte”, elaborado por ele, e aprovado pelo Conselho de Instrução, estabelecendo uma norma de ensino obrigatória para todos os professores, a partir do início de 1884. (CASTANHA, 2013, p. 272-82). O Inspetor, ao encaminhar o projeto de

regimento para apreciação do ministro dos Negócios do Império, ele justificou o projeto da seguinte forma:

Com ele teve-se em vista de suprir as lacunas do regimento de 1855, o qual, acomodado as disposições do Decreto de 17 de fevereiro de 1854, estava em muitos pontos derogado por atos posteriores, os Decretos de 18 de janeiro de 1877 e 19 de abril de 1879. Consolidando todos esses atos, na parte referente à boa direção das escolas, o novo regimento habilitou o professor a conhecer com precisão as exigências que lhe são feitas pela legislação em vigor. Recomendo particularmente a V.S., que se faça observar com cuidado o capítulo relativo ao plano de ensino. Nesta matéria o novo regimento propõe-se a satisfazer a necessidade de uniformizar o ensino nas escolas públicas, encaminhando-o no sentido dos melhoramentos realizáveis entre nós na parte metodológica”. (MUNICÍPIO DA CORTE, 1884, p. 15).

Além do desconhecimento dos métodos, os relatórios deixam bem claro que o elemento elementar era o conteúdo do ensino primário e a importância da religião e da moral no processo de ensino. Para a comissão que inspecionou as escolas da Corte em 1873/74, o estudo da leitura era o mais “importante da escola primária depois do ensino da instrução moral e religiosa”, pois, por meio dele o “professor zeloso” poderia “ilustrar o espírito do menino e desenvolver-lhe a inteligência, tornando esse ensino atrativo e variado”. A mesma comissão lembrava, que de acordo com o regulamento de 1854,

A escola elementar não tem por missão ensinar e devassar as dificuldades gramaticais; o seu objetivo limita-se a fazer falar os meninos, com a devida correção, o que se obtém, não por meio de análises e de regras complicadas, mas por meios práticos, e definições e regras simples, que os meninos, sendo bem dirigidos, chegarão a descobrir e a formular, por si mesmos. (MUNICÍPIO DA CORTE, 1874, p. 44).

Quanto a matemática, o relatório informava o seguinte:

O ensino dessa matéria, nas escolas primárias, vai somente até as frações decimais, cujo conhecimento é indispensável para o estudo completo do sistema métrico. Nessa parte também o ensino deixa muito a desejar, e resente-se da tendência geral para as teorias. O cálculo mental, que devia preceder ao estudo da aritmética propriamente dita, não é empregado nas escolas, desprezando-se assim um importante recurso para o desenvolvimento da inteligência. Definições, regras, e até operações decoradas, foi o que, na quase generalidade, das escolas, a comissão presenciou; nas escolas de meninas, principalmente, esse estudo é descuidado; e certa professora chegou a declarar à comissão que, além das quatro operações de inteiros, não sabia que utilidade havia no estudo da aritmética. (MUNICÍPIO DA CORTE, 1874, p. 44).

A comissão, na oportunidade já defendia o uso do método intuitivo para o ensino da aritmética e constatava que a maioria das escolas estavam providas de contadores mecânicos para facilitar o trabalho. Dez anos depois, o inspetor Souza Bandeira enfatizou que a “[...] gramática, a aritmética, a religião, não passavam de poucos exercícios de memória; dos quais se fazia abuso deplorável. O ensino intuitivo aparecia raras vezes”. E o “[...] uso dos quadros pretos era limitado aos exercícios aritméticos”. (MUNICÍPIO DA CORTE, 1884, p. 13).

Além da crítica do desconhecimento e da confusão entre os métodos, da falta de uniformidade nas escolas, do modo como os professores trabalhavam os conteúdos, também

havia uma crítica severa aos próprios conteúdos transmitidos nas escolas. Uma das primeiras vozes a se levantar contra o conteúdo escolar foi Tavares Bastos, no seu texto *Cartas de um Solitário* escrito em 1862. O principal líder do movimento, em favor do poder provincial, estava maravilhado com o avanço do capitalismo na Europa e Estados Unidos e, por isso, defendia uma instrução mais útil nas escolas. Assim argumentou:

Daí ao menino da cidade e do campo a chave da ciência e da atividade, a instrução elementar completa: dai-lhe depois as noções das ciências físicas; livrai-nos dos mestres pedantes de latim e retórica, e o jovem será um cidadão útil à pátria, um industrial, um empresário, um maquinista, como é o inglês, como é o norte-americano, como é o alemão; será um homem livre e independente, e não um desprezível solicitador de empregos públicos, um vadio, um elemento da desordem. (BASTOS, 1938, p. 67).

A defesa de um conteúdo mais pragmático também foi feita pelo inspetor de instrução pública da Província do Rio de Janeiro, Josino do Nascimento Silva, a qual se expressou nos seguintes termos:

Muito me coadjuvarão os professores, se desse ao ensino o caráter prático e útil, como lhes recomendo sempre que há para isso ocasião. O menino, mesmo na escola, deve saber prestar a família serviços, que dependem do que está aprendendo; e não os prestará por certo se somente lhe sobrecarregarem a memória de teorias que não compreende, de problemas absurdos pelo fantástico das premissas. Raras vezes se exige que faça uso da inteligência, e por ela resolva questões e problemas simplíssimos que todos os dias se apresentarão na vida comum. Devo confessar que alguns professores me acompanham no processo de ensino, que entendo único racional, único capaz de elevar a escola; a maior parte, porém são escravos da rotina, e não querem – talvez não possam – emancipar-se, tal é a força de suas convicções, senão de seus hábitos. Deus queira que os inspetores gerais, com as lições de pedagogia a que são obrigados, consigam demonstra-lhes o erro e arrancá-los da escravidão! (PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1876, p. 5).

Em março de 1882, o presidente da Província do Rio de Janeiro nomeou uma comissão para fazer uma avaliação completa da instrução pública provincial, com o objetivo de ter subsídios claros a fim de reformar a instrução pública. A comissão entregou o trabalho em abril de 1883. Quanto ao ensino a comissão constatou o seguinte:

Não pode ser mais resumido, mais elementar, diremos mais rudimentar, o ensino que a província concede a seus futuros cidadãos, aqueles que deverão desenvolver as forças sociais e concorrer para o progresso das nossas indústrias, assistir e tomar parte dos fatos que são esperados e devem ter máxima influência na economia da nossa sociedade, e preparar-se para os trabalhos e lutas da vida. (PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1883, p. 6).

Diante de tal realidade e respaldados pelos exemplos dos países europeus e da América defenderam medidas, que garantissem o progresso e a extensão da instrução pública primária. Entre as medidas estava a ampliação do conteúdo e a criação das escolas primária superior, ou de 2º grau, pois só assim, a escola primária poderia se equiparar ao atual estágio de civilização da sociedade. E em seguida, a comissão fez ao mesmo tempo uma advertência e um apelo às autoridades, nos seguintes termos:



Aos que se interessam pela sorte dos filhos da província, convém lembrar que as exigências da comissão não têm por fim fazer dos alunos das escolas primárias doutores e sábios, como geralmente se diz: não, o que ela deseja antes de tudo é fazê-los homens moralizados e depois proporcionar-lhes a aptidão necessária para que possam em qualquer profissão adquirir pela educação de suas faculdades e pelos conhecimentos de que disponham posição superior, e, portanto, melhor remunerado. (PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1883, p. 9).<sup>18</sup>

O fragmento revela que o caráter moral tinha mais peso na formação proposta do que o científico. Como a dinâmica social e produtiva ainda estava alicerçada na escravidão, não havia razões para que a escola tivesse foco no conhecimento.

Nos meses de julho a setembro de 1883, houve na Corte uma exposição pedagógica internacional na qual as novidades no mundo do ensino foram apresentadas aos professores, alunos e à sociedade em geral. Como resultado da exposição, o Município da Corte criou o Museu Escolar Nacional. Comentando a visita a tal instituição, o inspetor Josino do Nascimento Silva, fez o seguinte relato em 1884:

Quisera eu desvendar o que se passaria na alma daqueles, que ainda hoje entendem que a escola primária deverá ser o que era quando aprenderam e de que ainda temos muitos exemplares; que ao professor basta saber ler e escrever e contar para transmitir os conhecimentos necessários aos seus alunos; que os processos de ensino limitam-se a exercícios de memória com a sanção dos castigos corporais; que a pedagogia não passa de charlatanismo inventado para encarecer a profissão; - quisera eu desvendar o que passaria na alma desses quando entrarem nas salas ocupadas pelos colégios Abílio e Menezes Vieira. (...), se não se converteram, vendo os instrumentos em uso para facilitar a aprendizagem e economizar tempo; se não se converteram, são precitos, morrerão na impenitência final. (PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1884).<sup>19</sup>

O depoente era um indivíduo experiente na vida política brasileira e, sobretudo, no campo da educação.<sup>20</sup> O texto revela que os tempos eram de mudanças, de debates, de críticas e de inovações na educação e, principalmente, na prática pedagógica. Novos móveis, materiais didáticos, arquitetura escolar e, conseqüentemente, novos métodos estavam surgindo.

Eis o grande desafio do final do Império: difundir a escola pública, qualificar os professores, aperfeiçoar os processos de ensino e tornar os conhecimentos mais úteis, ajustando-se as transformações em curso, pelo avanço do capitalismo no Brasil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Do exposto em relação ao método, pode-se afirmar que no Brasil, apesar das limitações humanas, pedagógicas e financeiras, a instrução primária acompanhou a tendência dominante nos países desenvolvidos. Assim, a opção pelo método Lancaster no começo do período imperial esteve relacionada ao sucesso, que o mesmo estava obtendo na Europa. Na medida em que o método deixou de ser hegemônico, devido a intensa difusão de escolas, sob o controle do Estado nos países europeus, passou a ser substituído pelo simultâneo, que apresentava resultados mais satisfatórios. Como os intelectuais e



administradores brasileiros acompanhavam o movimento nos países mais “civilizados”, adotaram o método simultâneo na maioria das reformas instituídas, entre o final da década de 1840 e 1880. Com a propagação do método intuitivo nos Estados Unidos e na Europa, houve a sua inserção na legislação e na prática pedagógica nas escolas normais e primárias brasileiras, na última década do Império.

Quando os reformadores da educação brasileira optaram por tais métodos, expressaram a “desmotivação do Estado”, ou o “descompromisso com a educação popular”?<sup>21</sup> Penso que não. Aqueles homens, apenas acompanhavam a dinâmica da história e acreditavam, que as experiências bem sucedidas nos outros países, também poderiam acontecer aqui. Em outras palavras, buscaram as inovações pedagógicas predominantes no “mundo civilizado”, como alternativa para solucionar os problemas educacionais do Brasil imperial.

Assim, devemos considerar que o aparecimento de um método não significa o desaparecimento do outro. Por um determinado período, breve ou longo, eles convivem mutuamente. O que pode existir é o predomínio de um sobre o outro, mas isso depende da força de coesão das ideias presentes no método ou da força política de seus difusores. O que ocorre frequentemente é uma confusão na utilização dos métodos, ou uma tentativa de unir determinadas práticas, “aproveitar o que cada um tem de bom”, como argumentam muitos professores.

As pesquisas em história da educação têm demonstrado como é difícil o domínio pleno, teórico-prático, de um determinado método de ensino por parte dos professores. Fica claro, portanto, que é de extrema importância conhecer os fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos dos métodos de ensino para poder intervir de forma mais precisa no interior das práticas escolares e na formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889):** história e legislação. São Paulo: Ed. da EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **Cultura Brasileira**. 6. ed. Brasília: Ed. da UnB; Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1996.

BARBOSA, Rui. **Obras Completas de Rui Barbosa:** lições de coisas. v. 13, tomo 1. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da educação e Saúde, 1947. (Obras completas de Rui Barbosa, v. 10, tomo 2).

BASTOS, A. C. Tavares. **Cartas de um solitário**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nacional, 1938.



BRASIL. Decreto n. 7684 de 6 de março de 1880. Cria no Município da Corte uma Escola Normal primária. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1880 – Parte II Tomo XLIII. Rio de Janeiro: **Tipografia Nacional**, 1881. p. 187-203.

BRASIL. Decreto n. 8025 de 16 de março de 1881. Manda executar o novo Regulamento para a Escola Normal do Município da Corte. Coleções de Leis do Império Parte I, Tomo XXVIII, Vol. I. Rio de Janeiro: **Tipografia Nacional**, 1882, p. 189-210. (Atos do Poder Executivo).

BRASIL. Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em maio de 1838. Rio de Janeiro: **Tipografia Nacional**, 1838.

BRASIL. Relatório do Ministro dos Negócios, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa em maio de 1833. Rio de Janeiro: **Tipografia Nacional**, 1833.

CASTANHA, André Paulo. A Introdução do Método Lancaster no Brasil: história e historiografia. In: SEMINARIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais...** Caxias do Sul-RS: ANPED SUL, 2012. p.1-16. v. 1.

CASTANHA, André Paulo. A prática dos castigos e prêmios na escola primária do século XIX: do legal ao real. **Educere Et Educare**, Cascavel, PR, 2009. v. 4, n. 8, p. 245-259, jul./dez. 2009.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889**. Francisco Beltrão, PR: Ed. da UNIOESTE; Campinas: Navegando Publicações, 2013.

CASTANHA, André Paulo. Educar ou instruir: religião e moral no currículo da escola primária do Brasil imperial. In: MARQUES, Sônia Maria dos Santos et al. (Org.). **Conhecimentos, (re) construções e práticas pedagógicas**. Francisco Beltrão, PR: Ed. da UNIOESTE, 2009. p. 27-43.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007.

DIAS, Antônio Gonçalves. Instrução pública nas províncias do Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande, Paraíba, Pernambuco e Bahia. In: ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. São Paulo: Ed. da EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989, p. 335-365, anexo 2.

EBY, Frederick. **História da educação moderna: séc.XVI/séc.XX**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.



KIDDER, Daniel Parish. **Reminiscências de viagens e permanências no Brasil**: Rio de Janeiro e Província de São Paulo. Brasília: Senado Federal, 2001.

LA SALLE, São João Batista de. **Guia das escolas cristãs**. Canoas, RS: Ed. da UnilaSalle, 2012.

LANCASTER, José. **Sistema britânico de educação**. Tradução de Guilherme Skinner. Porto: Tipografia de Viúva Alvarez Ribeiro & Filhos, 1823.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANACORDA, Mario. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (Org.). Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889. In: **Coleção documentos da educação brasileira**. Brasília: INEP; São Paulo: SBHE, 2004. CD-ROM.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. (Org.). **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Campinas: Autores Associados, 2000.

MORANDI, Franc. **Modelos e métodos em pedagogia**. Tradução Maria Leonor Loureiro. Bauru, SP: Ed. da EDUSC, 2002.

MUNICÍPIO DA CORTE. “Escolas Públicas da Corte do Império no ano de 1873”. Relatório apresentado ao conselheiro inspetor geral da instrução primária e secundária do município da Corte pela comissão (Felipe da Motta de Azevedo Correa – presidente e relator, José Manuel Garcia e João Rodrigues da Fonseca Jordão) visitadora das escolas públicas e estabelecimentos particulares de instrução primária e secundária do mesmo município em abril de 1874. Publicado como anexo B-7 do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Correia de Oliveira, apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 12 de maio de 1874. Rio de Janeiro: **Tipografia Nacional**, 1874.

MUNICÍPIO DA CORTE. Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária. Relatório do Inspetor Geral Antônio Herculano de Souza Bandeira Filho, de 15 de fevereiro de 1884. Apresentado ao Ministério dos Negócios do Império e publicado como anexo C-7 do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Francisco Antunes Maciel, apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 3 de maio de 1884. Rio de Janeiro: **Tipografia Nacional**, 1884.

OLIVEIRA, A. de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, 2003.

PROVÍNCIA DE MATO GROSSO. Inspeção Geral de Instrução Pública. Relatório do inspetor Joaquim Gaudie Ley, de 20 de abril de 1870. Cuiabá: APEMT, Lata C, Ano de 1870 – Pasta Instrução Pública. (Documentos manuscritos com 16 páginas).



PROVÍNCIA DE MATO GROSSO. Inspetoria Geral dos Estudos. Relatório do inspetor Dermevil José dos Santos Malhado, de 8 de abril de 1881. Publicado como Anexo 2 do relatório do Ex-presidente da Província Barão de Maracajú (Rufino Enéas Gustavo Galvão), que pretendia apresentar à Assembleia Legislativa Provincial em 3 de maio 1881. Cuiabá: **Tipografia de Joaquim J. R. Calháo**, 1881.

PROVÍNCIA DE MATO GROSSO. Inspetoria Geral dos Estudos. Relatório do inspetor Ernesto Camilo Barreto, de 14 de abril de 1874. Publicado como Anexo 3 do relatório do presidente da Província José de Miranda da Silva Reis, apresentado à Assembleia Legislativa Provincial, em 3 de maio 1874. Cuiabá: **Tipografia da Situação**, 1874.

PROVÍNCIA DO PARANÁ. Diretoria da Instrução Pública. Relatório do diretor Joaquim Ignácio Silveira da Mota, de 31 de dezembro de 1856. Publicado como documentos que acompanham o relatório do vice-presidente, José Antônio Vaz de Carvalhaes, apresentado à Assembleia Legislativa Provincial, em 1º de janeiro de 1857. Curitiba: **Tipografia Paranaense**, 1857.

PROVÍNCIA DO PARANÁ. Inspetoria da Instrução Pública. Relatório do Inspetor Ernesto Francisco de Lima Santos, de 31 de janeiro de 1867. Publicado como Anexo 1 do relatório do presidente Polidoro Cezar Burlamaque, apresentado à Assembleia Legislativa Provincial, na abertura dos trabalhos legislativos, em 15 de março de 1867. Curitiba: **Tipografia de Candido Martins Lopes**, 1867.

PROVÍNCIA DO PARANÁ. Relatório do presidente Alfredo D'Escragnolle Taunay, apresentado ao 1º vice-presidente Joaquim de Almeida Faria Sobrinho, por ocasião da transmissão do cargo, em 3 de maio de 1886. Curitiba: [S. l.: s. n.].

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Diretoria da Instrução Pública. Relatório do diretor Josino do Nascimento Silva de 3 de outubro de 1876. Publicado como anexo S-5 do Relatório do presidente Francisco Xavier Pinto Lima, apresentado à Assembleia Legislativa Provincial, em 22 de outubro de 1876. Rio de Janeiro: **Tipografia do Apóstolo**, 1876.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Diretoria da Instrução Pública. Relatório do diretor Josino do Nascimento Silva de 7 de julho de 1884. Publicado como anexo A-4 do relatório do presidente José Leandro de Godoy e Vasconcellos, apresentado à Assembleia Legislativa Provincial, em 8 de agosto de 1884. Rio de Janeiro: **Tipografia Montenegro**, 1884.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Lei n. 10 de 04 de abril de 1835. Cria uma Escola Normal na Capital da Província do Rio de Janeiro. In: Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro desde 1835. Niterói: **Tipografia Niterói**, 1839. p. 22-26.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 30 de abril de 1862. In: Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: **Tipografia Cosmopolita**, 1873, p. 43-73.



PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Regulamento da Instrução Primária e Secundária na Província do Rio de Janeiro de 14 de dezembro de 1849. In: Legislação Provincial do Rio de Janeiro de 1835 a 1850: seguida de um repertório da mesma legislação organizado por Luiz Honório Vieira Souto – Parte II regulamentos e deliberações. Niterói: **Tipografia Fluminense**, 1851.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Regulamento da Instrução Pública de 16 de dezembro de 1876. In: Coleção de Leis, Decretos, Atos e Decisões do Governo da Província do Rio de Janeiro de 1876. Rio de Janeiro: **Imperial Instituto Artístico**, 1877, p. 277-339.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Relatório da comissão (Josino do Nascimento Silva, Joaquim Geraldo Gomes de Araújo e Manoel Joaquim da Silva Filho) nomeada pela deliberação de 29 de março de 1882. Apresentado ao presidente da Província Bernardo Avelino Gavião Peixoto, em 23 de abril de 1883. Publicado como anexo A-1 do relatório do presidente Bernardo Avelino Gavião Peixoto, apresentado à Assembleia Legislativa Provincial, em 8 de agosto de 1883. Rio de Janeiro: **Tipografia Montenegro**, 1883.

RAGAZZINI, Dário. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? **Educar em revista**, Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira de (Org.). **Leis e regulamentos da instrução pública do Império em Mato Grosso**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos CEDES**, ano XX, n. 51, p. 9-27, nov. 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

VILLELA, Heloísa. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS, M. H.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A Escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ed. da EDIUPF, 1999. p. 145-176.

WEREBE, Maria José Garcia. Educação. In: História Geral da Civilização Brasileira. Dir. por Sérgio B. de Holanda e Pedro M. de Campos. 4 ed. São Paulo: DIFEL, 1985. Tomo II, v. 4, p. 369-70.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luísa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.



## Notas

---

<sup>1</sup> Texto resultante das pesquisas desenvolvidas no projeto: Os Métodos de Ensino na História da Educação Brasileira: Séculos XIX e XX financiado pela Fundação Araucária, com Bolsa Produtividade em Pesquisa entre setembro de 2014 e agosto de 2016. Uma versão reduzida deste texto foi apresentada e publicada nos Anais do IX Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em João Pessoa entre 15 e 18 de agosto de 2017. O texto está disponível em: <http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo6/individual/5427-5447.pdf>

<sup>2</sup> Historiador e mestre em Educação pela UFMT, Doutor em Educação pela UFSCar e Pós-doutor na área de Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. Professor do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado em Educação da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR. Membro do Grupo de Pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR – GT local do HISTEDBR. E-mail: andrecastanha66@gmail.com

<sup>3</sup> A síntese da trajetória dos métodos na legislação elaborada por Castanha (2007, p. 418-34) serviu de base para esse tópico.

<sup>4</sup> A análise da legislação educacional referente a Corte foi realizada a partir da versão publicada por Castanha (2013).

<sup>5</sup> Sobre a organização da sala de aula Lancaster afirmou: “A melhor forma para a aula deve ser um quadrado longo. Todas as escrivaninhas farão frente para o topo da sala, de sorte que o mestre possa ver cada um dos estudantes; as escrivaninhas serão simples; e cada estudante se sentará com a cara para o topo da sala” (1823, p. 11).

<sup>6</sup> A cesta consistia em colocar o aluno dentro de uma delas, dependurado em um local visível da sala. A prisão depois da aula consistia em amarrar o aluno na “escrivaninha ou tendo-os nas gonilhas (aro de ferro que se punha no pescoço de escravos fujões), de sorte que não possa se mover” (LANCASTER, 1823, p. 62).

<sup>7</sup> Era o que determinada o artigo 2º da lei de 15 de outubro de 1827.

<sup>8</sup> Frederick Eby confirma a versão de Almeida Oliveira. De acordo com ele, a origem do método simultâneo encontra-se no trabalho desenvolvido no instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, liderados por S. João Batista de La Salle a partir de 1684. “Os alunos eram divididos em grupos: mais fracos, medíocres e mais capazes; e era praticado o ensino das crianças em classes”. Eby destacou ainda que a ordem fundada por La Salle foi a primeira instituição a criar uma Escola Normal para a formação de professores. (1978, p. 193-94).

<sup>9</sup> A análise da legislação educacional da Província de Mato Grosso foi realizada a partir da versão publicada por Sá e Siqueira (2000).

<sup>10</sup> O método das classes era o simultâneo.

<sup>11</sup> A proposta adotada pelo regulamento foi a defendida por Almeida Oliveira, no livro publicado em 1873. Ao tratar sobre a escolha do método afirmou o seguinte: “Mas nesse terreno a questão se torna de algarismos. Da mesma forma que o modo *individual* nada vale desde que os alunos passam de 16 ou 20, o *mútuo* é preferível desde que o *simultâneo* não é mais fácil de praticar-se. Para determinar a preferência basta que o professor conte os seus alunos. Visto o número, o modo será por ele indicado” (2003, p. 256. Grifo do autor).

<sup>12</sup> A análise da legislação educacional da Província do Paraná foi realizada a partir da versão publicada por Miguel (2000) e Miguel e Martin (2004).

<sup>13</sup> Nessa instrução estava descrito todo o conteúdo que era trabalhado em cada classe, constituindo-se num exemplo claro da prática do método simultâneo.

<sup>14</sup> O relatório foi produzido por uma comissão nomeada pelo Ministério do Império, para produzir uma análise detalhada da situação de todas as escolas primárias da Corte.

<sup>15</sup> Segundo Rosa Fátima de Souza, “O método intuitivo, conhecido também como Lições de coisas, consistiu no núcleo principal da renovação pedagógica. Fundamentado especialmente nas ideias de Pestalozzi e Froebel, pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Esse método racional fundamentava-se em uma concepção filosófica e científica pela qual a aquisição de conhecimentos advinha dos sentidos e da observação. A racionalidade pedagógica articulava-se com os princípios de racionalização da produção e da vida social e possivelmente isso justifique a confiança e o fascínio que ele provocou naquele momento” (2000, p. 12-3).

<sup>16</sup> As lições de coisas foram analisadas e demonstradas com lições práticas, entre as páginas 135-141.

<sup>17</sup> Os historiadores têm apresentado Rui Barbosa como alguém que promoveu um debate visando a modernização do ensino no Brasil, como exemplo cito Azevedo (1996), Souza (2000), Valdamarin (2004), entre outros. Por outro lado, têm apresentado os promotores do método Lancaster como retrógrados, como



exemplo Azevedo (1996), Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), Wereber (1985), Villela (1999), entre outros. Desconheço análises sobre o método simultâneo.

<sup>18</sup> O presidente da Comissão era o Inspetor de instrução pública Josino do Nascimento Silva.

<sup>19</sup> Os colégios Abílio e Menezes Viera, figuravam entre os melhores colégios particulares da Corte e estavam equipados, com o que havia de mais moderno em termos de educação na época.

<sup>20</sup> Josino do Nascimento Silva estava a mais de dez anos à frente da diretoria de instrução pública da Província do Rio de Janeiro. Além de inspetor Josino, já havia sido presidente da Província de São Paulo, entre 1853 e 1854 e da Província do Rio de Janeiro, entre 1871 e 1872.

<sup>21</sup> Essas ideias estão presentes na maioria dos manuais didáticos de história da educação brasileira, mas opto por não citá-los nominalmente.

**Submetido em:** 13/11/2017

**Aprovado em:** 13/12/2017