

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

LAÍS OLIVATO

Um projeto educacional nas Independências:

A circulação do plano de ensino mútuo na América do
Sul (1810-1830)

São Paulo

2020

LAÍS OLIVATO

Um projeto educacional nas Independências:
A circulação do plano de ensino mútuo na América do
Sul (1810-1830)

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutora em História.

Área de concentração: História Social

Orientadora: Profa. Livre-docente Gabriela Pellegrino Soares

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

O46p Olivato, Laís
Um projeto educacional nas Independências: A circulação do plano de ensino mútuo na América do Sul (1810-1830) / Laís Olivato ; orientador Gabriela Pellegrino Soares. - São Paulo, 2020.
284 f.


Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de História. Área de concentração: História Social.

1. Independência. 2. Ensino público. 3. História da América. 4. Método lancasteriano. I. Soares, Gabriela Pellegrino, orient. II. Título.

Nome: OLIVATO, Laís

Título: Um projeto educacional nas Independências: A circulação do plano de ensino mútuo na América do Sul (1810-1830)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas para a obtenção do título de Doutora em História.

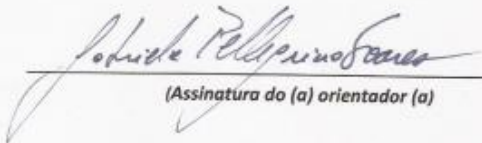
 UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE
Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Laís Olivato
Data da defesa: 21/08/2020
Nome do Prof. (a) orientador (a): Gabriela Pellegrino Soares

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 9, 09, 2020


(Assinatura do (a) orientador (a))

Para Vicente, meu pequenininho.

Agradecimentos

A escrita desta tese ocorreu, sobretudo, graças ao apoio que recebi, ao longo dos últimos cinco anos, de diferentes pessoas e instituições. Foi no contato com amigos, pesquisadores e professores que recebi o incentivo para realizar esse projeto acadêmico que há muitos anos me motivava. Ao longo desse tempo, mudei de emprego e de cidade; viajei para muitos países coletando fontes em arquivos e participando de eventos acadêmicos; me casei e tive um filho. Além disso, presenciei reviravoltas políticas e golpes que colocaram em xeque as políticas públicas democráticas de incentivo ao ensino e à pesquisa as quais permitiram a concepção e a realização da maior parte de meu doutorado.

Por isso, agradeço à Universidade de São Paulo por ter sido o cenário da minha trajetória acadêmica. Frequentar uma universidade pública que fomenta a pesquisa de excelência é, sem dúvida, um privilégio. Foi na USP onde eu me graduei como historiadora e como pedagoga, me tornei mestra e conheci as pessoas que permitiram esse trabalho acontecer. Sempre atuei a favor dessa causa: a manutenção de seus valores de referência em ensino e pesquisa. Em extensão a esse posicionamento, ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –, agradeço pela bolsa concedida nos anos finais desta pesquisa.

À minha orientadora, Gabriela Pellegrino Soares, agradeço o respeito e o carinho nos diferentes momentos pelos quais passei ao longo da realização deste trabalho. O apoio recebido desde o início da pesquisa e as leituras sempre bastante críticas e assertivas fizeram de nossas reuniões de orientação momentos muito construtivos. Devidamente, Gabriela sempre me deu sugestões que enriqueceram minha prática como historiadora na lida com as fontes, que às vezes me pareciam sedutoras demais. Além disso, me mostrou muitas das entrelinhas dos debates historiográficos latino-americanos, que ela domina com muita elegância.

Às professoras do LEHA – Laboratório de Estudos da História da América Latina –, Stella Maris Scatena Franco, Mary Anne Junqueira, Maria Helena Capelato e Maria Ligia Coelho Prado, por permitirem a existência de um espaço tão rico de debate sobre a História da América Latina no Brasil. As sugestões feitas ao meu trabalho enriqueceram e direcionaram minha pesquisa.

Às professoras da FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade da São Paulo – Carlota Boto, Maria Lucia Hilsdorf, Maria Angela Salvadori e Ana Luiza Jesus, por estarem dispostas a dialogar, ainda no início da escrita de meu projeto de doutorado, sobre algumas angústias acadêmicas que fazem parte do campo da História da Educação. Embora ao longo

desse percurso eu tenha me distanciado fisicamente dos diálogos e dos grupos de trabalho da FEUSP, não me esqueci de todas as sugestões que foram valiosas para a concepção desta tese. Especialmente à professora Maria Lucia Hilsdorf, agradeço a todas as críticas no exame de qualificação. A leitura atentíssima que Maria Lucia fez do meu relatório me deu ânimo e objetividade num momento de incertezas.

Aos colegas da História da América, especialmente do grupo de pesquisa da Professora Gabriela, muito obrigada por todas as trocas. Ao Rafael e ao Caio, agradeço a amizade, as leituras, os desabafos e a companhia sempre alegre na Anpuh e na Anphlac. À Mariana, sou grata pela parceria acadêmica, por me receber em Belo Horizonte toda vez que precisei, por ser tão prestativa, atenciosa e por todas as referências bibliográficas. À Tânia e à Giovanna, agradeço pela gentileza nas reuniões, pelo carinho que sempre tiveram ao ler meu trabalho e a trazer sugestões enriquecedoras. Ao Affonso, pela leitura cuidadosa de meus textos desde o mestrado e ser tão respeitoso com minha pesquisa, muito obrigada. À Elisabet e à Aura, agradeço por momentos especiais e conversas sobre a História do Chile e da Colômbia. Ao Douglas, agradeço as sugestões sobre História Política. À Camila Grejo, muito obrigada pelas dicas que, logo no finalzinho do doutorado, fizeram diferença para a escrita da tese.

Agradeço também a todos os professores e pesquisadores que cruzaram meu caminho nos eventos acadêmicos e plantaram sementes positivas a esta pesquisa. Eugenia Roldán Vera deu possibilidades de direcionamento ao meu trabalho logo no início e esteve bastante disposta ao diálogo. Miguel Angel Martinez Velasco abriu as portas de alguns arquivos e me apresentou a historiografia da educação colombiana. Wenceslau Neto se interessou pelo meu trabalho e me incentivou a pesquisar mais sobre a história da Educação em Minas Gerais. Priscilla Verona e Ageu Mazilão estiveram dispostos a dialogar com minha pesquisa em dois eventos, trouxeram textos e contribuições pertinentes sobre meu tema de trabalho. Cynthia Greive Veiga fez colocações pertinentes e dialogou com meu trabalho. Juliette Dumont, muito gentilmente, me recebeu em Paris.

Aos amigos, que muitas vezes me deram o ombro como apoio, agradeço pelas conversas leves ou não que tive nesse percurso. Mayara e Fernanda são amigas de infância que estão sempre dispostas a ouvir sem julgar. Vivian (in memoriam), de quem eu sinto muita saudade das conversas sobre os assuntos da alma, me animou a levar adiante esse projeto em momentos que eu achava que não seria possível. Livia, minha melhor companhia em Portugal, dedicou muito de seu tempo a me fazer rir e a organizar melhor as ideias. Bruno é alguém com quem já dividia as angústias e alegrias da vida acadêmica desde a Iniciação Científica e agora troco impressões sobre as dificuldades da maternidade/paternidade na pós-graduação. Carolina Pupo,

geógrafa, com quem eu compartilho as questões da docência, da vida acadêmica e da maternidade. Cristina, Luciana e Elaine são as gaúchas mais interessantes que eu poderia encontrar para tomar um café em Diamantina.

Minha família sempre esteve presente e me apoiou, sobretudo na fase de escrita desta tese. Meus pais são meu porto-seguro e estiveram de braços abertos para me receber e me ajudar. Eles passaram alguns meses dedicados a “olhar o nenê” enquanto eu trabalhava. Não tenho como colocar em palavras o amor e a gratidão que sinto por eles. Minha irmã, Luiza, é minha melhor amiga e com ela sei que posso dividir tudo, até dúvidas ingênuas de gramática. Obrigada por ter tornado sua casa a minha também e sempre pensar em nós.

Caio e Vicente são meus amores. Caio acreditou nesta tese mais do que eu e me apoiou incondicionalmente. Vicente, quando nasceu fez meu coração transbordar de amor, tentou ajudar nos momentos em que a “mãemã” precisou trabalhar. Serei eternamente grata a eles pela compreensão e pelo suporte emocional fundamental para eu concluir esta pesquisa. Em tempos de pandemia, isolada fisicamente do resto do mundo, sou privilegiada em poder concluir ao lado dos dois, essa etapa acadêmica. As gargalhadas do Vicente brincando enquanto eu escrevo me ajudam a ter esperanças e a acreditar que um mundo mais bonito pode ser possível.

RESUMO

OLIVATO, Laís. **Um projeto educacional nas Independências: A circulação do plano de ensino mútuo na América do Sul (1810-1830)**. 2020. 284f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Este trabalho analisa a circulação do plano de ensino mútuo na América do Sul – com destaque para o Brasil e a Argentina – durante as Independências. Parte-se da premissa de que o método de ensino mútuo, o qual propunha instruir centenas de alunos em salas de aula com apenas um professor e alguns monitores, converteu-se num plano político-pedagógico ligado à defesa da instrução pública. A simultaneidade cronológica da adoção desse projeto nas principais cidades do continente sul-americano permitiu analisar a formação de uma rede de mediadores político-educacionais. O recorte proposto – 1810-1830 – coincide com o momento de intensificação dos intercâmbios desses agentes que circularam nos espaços públicos letrados constituídos: os cenários das guerras de Independência. Foi nesse contexto que as leituras sobre as ideias liberais, especialmente as utilitárias, do liberalismo *benthamiano*, tomaram a forma de projetos de políticas públicas que propunham a construção de novas escolas, pautadas nas ideias de modernidade, ciência e técnica. A fim de reconstruir essas relações, a proposta dessa tese é analisar a troca de impressões e experiências entre esses agentes por meio dos textos, cartas e relatórios de ensino, elaborados pelas imprensas periodista e educacional de cada uma dessas regiões analisadas e tomados como fontes documentais. Para direcionar o trabalho, valeu-se da teoria da História Transnacional e Conectada utilizada, principalmente, para identificar as microescalas nas quais os intercâmbios de ideias foram mais intensos.

Palavras-chave: Independência. Ensino público. História da América. Método lancasteriano.

ABSTRACT

OLIVATO, Laís. **An educational project in Independence: The circulation of the mutual education plan in South America (1810-1830)**. Tese (Doutorado) em História Social – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This paper analyzes the circulation of the mutual education plan in South America - with emphasis on Brazil and Argentina - during the Independences. It starts from the premise that the mutual teaching method, which proposed to instruct hundreds of students in classrooms with only one teacher and some monitors, has become a political-pedagogical plan linked to the defense of public instruction. The chronological simultaneity of the adoption of this project in the main cities of the South American continent allowed to analyze the formation of a network of political and educational mediators. The proposed cut - 1810-1830 - coincides with the moment of intensification of the exchanges of these agents that circulated in the constituted public spaces: the scenarios of the wars of Independence. It was in this context that the readings on liberal ideas, especially utilitarian ones, of Benthamian liberalism, took the form of public policy projects that would propose the construction of new schools, based on the ideas of modernity, science and technique. In order to reconstruct these relationships, the purpose of this thesis is to analyze the exchange of impressions and experiences between these agents through texts, letters and teaching reports, prepared by the journalist and educational presses of each of these regions analyzed and taken as documentary sources. In order to direct the work, he used the theory of Transnational and Connected History, used mainly to identify the microscales in which the exchanges of ideas were more intense.

Keywords: Independence. Public education. America's history. Lancasterian method.

Lista de ilustrações

- Figura 1 - Início da série "Educação Elementar" do Correio Braziliense. Fonte: COSTA, Hipólito José da. [1816] **Correio Braziliense, ou armazém literário** (v.16). Digitalização feita pela Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001, p. 346 53
- Figura 2 - Esquema exemplificando a apresentação da aula de leitura mútua feita por Hipólito José da Costa..... 61
- Figura 3 - Tabela construída com base no texto de Hipólito José da Costa retratando a divisão das classes de leitura..... 63
- Figura 4 - Capa de *El Censor*. Fonte: HENRÍQUEZ, Camilo. **El Censor**. Buenos Aires. Imprenta de los Expósitos, 9 de abril de 1817, s.n. 71
- Figura 5 - Capa da *Gaceta de Buenos Aires*. Fonte: **Gaceta de Buenos Ayres**. Buenos Ayres: Real Imprenta de Niños Expósitos, 1810-1821. Edição de 7 de fevereiro de 1821. p. 179 78
- Figura 6 - Capa de *El Argos de Buenos Aires*. Fonte: **El Argos de Buenos Ayres**. Buenos Ayres: Imprenta de la Independencia, 1821-1825, s.n..... 83
- Figura 7 - Annual Meeting of the British and Foreign School Society - Lord John Russeel, M. P., in the Chair. Fonte: **The Illustrated London News**, May 14, 1853, p. 369..... 94
- Figura 8 - Joseph Lancaster. Do retrato de Jogn Hazlitt, da National Potrait Gallery. Fonte: SALMON, David. **Joseph Lancaster**. London: Published for The British and Foreign School Society by Longmans, Green and Co., 1904, Fronstipício s.n. 97
- Figura 9 - Representação do interior de uma sala de aula mútua. Fonte: MCGARRY, Kevin. **Joseph Lancaster and the British and Foreign School Society: The evolution of an educational organization from 1798 to 1846**. Presented in candidature for the Degree of Philosophiae Doctor of The Univerity of Wales. 1985 98
- Figura 10- Escola Normal e Escola-modelo da BFSS em Londres, 1842-1843. Fonte: **Minutes of Committee of Conciliation Education**. Londres, Standige & C. Litho,1842-3 s.n. 105
- Figura 11- Sala de aula mútua. Fonte: SOCIÉTÉ. **Bulletin de la Société pour l' instruction élémentaire**, Tome X, Paris, 1838, s.n. 126
- Figura 12 - Interior de uma escola de ensino mútuo situada na Rue Du Port-Mahon no momento do exercício de escrita. Fonte: J.B. Brès,1818 135
- Figura 13- Frontispício da primeira edição do livro de James Thomson. Fonte: THOMSON, James. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, s/n 154
- Figura 14 - Organograma dos contatos de James Thomson..... 158

Sumário

Introdução.....	14
Delimitações do objeto de estudo	19
Ensino mútuo e historiografia	28
Fontes e método	31
CAPÍTULO 1:	
As primeiras notícias do plano de ensino mútuo na América do Sul: os jornais do Brasil e do Prata.....	38
1.1.Independências, Periódicos e Educação	39
1.2.O método mútuo nas páginas do <i>Correio Braziliense</i>	49
1.3. As discussões sobre cidadania nos periódicos portenhos	67
1.4. A querela religiosa nos jornais	81
CAPÍTULO 2:	
Pontes transatlânticas: as Associações europeias de ensino mútuo e os mediadores da América do Sul.....	94
2.1.O plano de ensino mútuo da <i>British and Foreign School Society</i>	95
2.2. Joseph Lancaster e a América do Sul: de Londres para Caracas	109
2.3. Alexandre Laborde e o espírito de Associação em Paris: a <i>Société pour l’instruction élémentaire</i>	123
2.4. Os imigrantes franceses, os professores brasileiros em Paris e as escolas para negros na América Portuguesa	135
CAPÍTULO 3:	
As viagens de James “Diego” Thomson e os conflitos religiosos na implantação do plano de ensino mútuo	147
3.1.As cartas de Thomson	148
3.2. Desembarque no Prata.....	159
3.3. Criação de escolas no Chile.....	171
3.4. Estadia no Peru.....	182
3.5. As cordilheiras	204

CAPÍTULO 4:

Esboços de novas práticas escolares: as edições sul-americanas dos manuais de ensino mútuo	212
4.1. Os manuais de ensino e a <i>Sociedad Lancasteriana</i> em Buenos Aires	213
4.2. A <i>Sociedad de Damas Benéficas</i> de Buenos Aires e o Manual de Mme. Quigon	230
4.3. A lei de 1827 no Brasil e os materiais pedagógicos de ensino mútuo	241
4.4. A recepção do método mútuo no Brasil e no Prata: Cartas de professores	255
 Considerações finais	 265
 Bibliografia.....	 272

Introdução

É fácil ver que, entre as diferenças que distinguem os homens, muitas passam por naturais, quando são unicamente a obra do hábito e dos diversos gêneros de vida adotados pelos homens na sociedade. Assim, um temperamento robusto ou delicado, a força ou a fraqueza que disso dependem, vêm muitas vezes mais da maneira dura ou efeminada pela qual foi educado do que da constituição primitiva dos corpos. Acontece o mesmo com as forças do espírito, e a educação não só estabelece diferença entre os espíritos cultivados e os que não o são, como aumenta a que se acha entre os primeiros à proporção da cultura; com efeito, quando um gigante e um anão marcham na mesma estrada, cada passo representa nova vantagem para o gigante.

Jean Jacques Rousseau

Esta pesquisa surgiu a partir de inquietações políticas e acadêmicas. Não é incomum nos depararmos com repetidos discursos sobre a necessidade de elaborar políticas públicas educacionais cujo objetivo seria solucionar problemas estruturais de nossas sociedades. Essa fala sempre me intrigou pois, enquanto professora, a ouvi constantemente. Muitas vezes vagas, essas colocações me levaram a buscar a historicidade desse discurso. Ao longo da escrita desse trabalho, passei a me perguntar também por que a ideia de valorização da educação pública é tão constante, ao passo que as políticas educacionais parecem ser instáveis e se chocam com as desigualdades sociais da América Latina.

Embora sejam questões podem ser transplantadas para qualquer momento da história dos últimos duzentos anos, durante a coleta de fontes para a elaboração do projeto de doutorado, essas ideias me direcionaram ao estudo do processo de formação das sociedades latino-americanas, especialmente datadas da época das Independências. Seja pela familiaridade que eu já tinha com a documentação do período, na iniciação científica e no mestrado analisei o periodismo na insurgência de Hidalgo, no México –, ou pela ampliação dos estudos historiográficos devido aos Bicentenários das Independências, vi muitas possibilidades no estudo da História da Educação nesse período.¹

Nas especificidades desse momento político, considerado pela historiografia mais recente como um período de transição em que conviviam lado a lado a velha ordem do Antigo Regime e as novidades do Iluminismo, a educação ganhou força. Conforme a historiadora Carlota Boto, paulatinamente, na Ilustração, a educação passou a ter o poder de “dar substrato teórico à liberdade e suporte ideológico ao artefato da nação” ainda incipiente, uma vez que poderia “conferir igualdade de oportunidades para que todos pudessem desenvolver os talentos que a natureza repartira.”²

Orientados por esse modo de pensar, métodos de ensino começaram a ser discutidos para a construção de novas sociedades. Nas Independências da América, as propostas educacionais encampadas pelo poder público levaram à elaboração de um projeto pedagógico de criação em larga escala de escolas para crianças pobres: o *plano de ensino mútuo*. Imbuídos dos ares dos liberalismos e das incertezas políticas que advinham das guerras, os protagonistas desse processo afastaram, sem descartar, a

¹ OLIVATO, Laís. **Insurgência impressa: uma análise do periodismo no primeiro movimento de independência mexicano (1810-1814)**. 2012. 121 f. Dissertação (mestrado em História Social) - FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

² BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 16, ambos trechos do parágrafo.

responsabilidade pela Educação da Igreja Católica e encamparam um discurso de defesa da instrução pública elementar de modo universal; ou seja, que alcançasse todos os grupos sociais. Mais do que isso, conferiram ao poder público a missão de liderar a construção de escolas que fossem capazes de colaborar com a diminuição dos entraves para a formação de uma nova comunidade política. Ao me deparar com esse debate na imprensa insurgente ibero-americana, transformei-o em objeto de investigação dessa pesquisa de doutorado.

De antemão, o objetivo desse trabalho foi analisar as escalas de circulação do plano de ensino mútuo na América do Sul. Para isso, parti da hipótese de que o papel da educação elementar nas Independências era construir uma nova comunidade política ligada a um projeto de sociedade liberal pautado em leituras do utilitarismo inglês. Nesse discurso, almejava-se conferir o *status* político de cidadão para os antigos súditos dos Impérios europeus, que não incluía, necessariamente, ampliar a participação popular na tomada de decisões. O que estava em jogo era delinear um horizonte político no qual fosse possível vislumbrar a construção de uma nova *moral social*, mais técnica e científica, que modelasse as virtudes do povo. Em outras palavras, defendia-se o poder transformador da Educação. Para compreender a historicidade desses debates, me vali da análise das particularidades de discursos políticos e pedagógicos difundidos por uma rede de mediadores político-educacionais que transitaram entre a Europa e a América do Sul durante o processo emancipacionista. Considero, sobretudo, que graças à circulação e à mediação desses agentes, foram criados projetos políticos de educação pública e espaços para se pensar sobre eles.

Vale lembrar que, no período das Independências, as discussões educacionais entre a América do Sul e a Europa se desenvolveram junto aos debates sobre novas formas de governo ou de se fazer política. As fronteiras territoriais ainda indefinidas favoreciam as trocas de ideias. No caso da antiga América Hispânica, as possíveis variações da ideia de República dialogavam com propostas de cidadania que poderiam ou não se ampliar com a difusão de escolas públicas. Já no Brasil, embora com uma monarquia constituída, o governo buscou se reinventar entre as disputas políticas formadas após a Independência de Portugal, deparou-se com problemas e discussões semelhantes aos de seus vizinhos americanos.

O objeto que tomo como ponto de partida dessa tese, o *plano de ensino mútuo* – como foi chamado o projeto de expansão do método de ensino lancasteriano no primeiro terço do século XIX – previa que, a partir da aplicação de técnicas de instrução bem

direcionadas às crianças pobres de ambos os sexos, a criminalidade poderia ser reduzida e cidadãos disciplinados seriam formados.³ Compilado por Joseph Lancaster em 1803, o que essa metodologia trazia de novo em relação aos outros métodos educacionais da época era a possibilidade de educar centenas de crianças utilizando poucos recursos materiais e humanos. As aulas nas escolas mútuas inglesas eram regidas por apenas um professor que se valia de monitores para conduzir o ensino de centenas de alunos e um rebuscado sistema de prêmios e castigos para conter a indisciplina. Na sociedade britânica, cada vez mais industrial, o foco desses estabelecimentos era atingir as crianças – os filhos dos operários – as quais passavam os dias vagando pelas ruas da cidade.

No entanto, em seus textos, Lancaster defendeu a utilização de seu método de ensino em larga escala para outros locais, outros públicos e outros territórios.⁴ Seus argumentos derivavam das facilidades técnicas de sua aplicação advindas, sobretudo, da ideia de uma ciência de ensinar a qual ganhava força na Europa desde meados do século XVII.⁵ Não tardou para que essa fórmula passasse a ser difundida por associações religiosas e educacionais: textos e agentes de ensino percorreram inúmeros países. Foi nesse momento que o método de ensino mútuo se tornou um *plano*, um projeto político-pedagógico exportável.

Na América do Sul, o plano de ensino mútuo – embora seja frequentemente considerado um fracasso pela historiografia das práticas pedagógicas – foi debatido, defendido e criticado por homens e mulheres letrados que colaboraram ativamente com o processo político das Independências. Em um contexto crucial para a organização dos movimentos pró-Independência, o interesse, principalmente, de dirigentes políticos pelo

³ BFSS, **Report of the British and Foreign School Society**, (Late the Lancasterian Institution,) MDCCCXIV with an Appendix and a list of subscribers and benefactors London: Printed by Richard and Arthur Taylor, Shoe Lane, 1814, p. 67.

⁴ LANCASTER, Joseph. **Address of the Committee of the Institute for Promoting the British System for the Education of the Labouring and Manufacturing Classes of Society of Every Religious Persuasion ...** London, 1813, Idem, **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, written by himself and published to promote the education of his family.** New-Haven, printend for the author by Baldwin & Peck. Sold also in New York by Cervil & Xo. Broadway. and C. J. Gayler, 192, Water-street, 1833; Idem, **Improvements in education at it respects the industrious classes of the community, containing, among other important particulars, an account of the institution for the Education of one thousand poor children, Borough Road, Southwar; and of the new system of education on which it is conducted.** London: Printed and sold by Darton and Harvey, Gracechurch-Street; sold also by W. Hatchard, Piccadilly, 1805.

⁵ Refiro-me aqui, especialmente, à publicação de **Didática Magna** de Comenius, em 1657, que inaugurou os debates sobre métodos de ensino. Apenas no final do século XIX, essas discussões adquiriram o contorno de uma área do saber, especificamente pedagógica. COMENIUS. **Didática Magna.** São Paulo: Martins Fontes, 2016. [1649]

método educacional lancasteriano indica a importância atribuída, nesse período, ao planejamento de políticas educacionais. Para o historiador da educação argentino, Mariano Narodowski (2002), o método ajudou a sistematizar as ideias pedagógicas da Ilustração, transformando-as em uma técnica aparentemente fácil de ser aplicada na América: “O uso de monitores parece encaminhar-se a garantir a concretização de certas propostas iluministas no que diz respeito à educação básica e universal: um sistema de educação que poderia chegar a cobrir as necessidades de escolarização da massa infantil pobre.”⁶

Essas discussões atravessaram as fluidas fronteiras que davam cenário para as reviravoltas políticas daqueles anos. Isso pode ser facilmente percebido pela simultaneidade de aprovação de leis ou decretos que favoreciam o método de ensino mútuo. Em 1821, no Chile, foi determinado que todos os professores de Santiago deveriam aprender o método mútuo na Escola Central Lancasteriana. Em 1822, foram criadas escolas normais em Bogotá, Caracas e Quito; em Lima e Buenos Aires todas as escolas deveriam passar a adotar a metodologia do ensino mútuo nas aulas. Em 1825, no Peru, foi criada uma Escola Normal Lancasteriana em cada departamento do país. Em 1826, num prazo de catorze meses, determinou-se na Grã-Colômbia a adoção do método mútuo em todas as escolas elementares do país. Em 1827, o método de ensino mútuo tornou-se obrigatório nas escolas das capitais de província do Império Brasileiro. Em 1833, no México, o método mútuo se tornou oficial para todas as escolas públicas do Distrito Federal. Em 1835, na Guatemala, deu-se o prazo de três anos para que todas as escolas se tornassem mútuas. Em 1838, no Equador, o método mútuo tornou-se oficial em todas as escolas primárias. Entre 1843 e 1845, a Companhia Lancasteriana se tornou Diretora da Instrução primária em todo o México.⁷

Essas breves pontuações dão indícios de que as políticas feitas em torno da aplicação desse método de ensino estavam inseridas em redes políticas articuladas, uma vez que, simultaneamente, legisladores e generais dos processos de construção do movimento político das Independências defenderam sua utilização nas escolas públicas.⁸

⁶ NARODOWSKI, Mariano. “Os pedagogos lancasterianos e a infância”. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 225.

⁷ ROLDÁN, Eugenia Vera. “Para ‘desnacionalizar’ la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX”. In: **Revista Mexicana de Historia de la Educación**, vol. I, núm. 2, 2013, p. 179.

⁸ Joseph Lancaster também esteve pessoalmente na Grã-Colômbia após troca de correspondências com Simón Bolívar. Estabeleceu uma escola normal em Caracas entre 1825 e 1827. HERES, Fernandez. **La escuela caraqueña de Joseph Lancaster**. Colômbia: San Cristobal 1989.

Interligando-se à formação de um projeto de instrução pública nas Américas, a circulação de homens encarregados de aprender e de difundir um método educacional nos mostra que no início do século XIX novas relações de saberes eram formadas entre a América do Sul e a Europa. Isso ocorreu graças à constituição de espaços públicos que, após 1810, passou a delegar um espaço cada vez maior para as organizações civis que, ao longo de todo o século, teriam suas funções gradualmente absorvidas pela centralização do poder estatal que se constituía. Foi a partir dessas constatações que iniciei a formulação de meu problema de pesquisa e me deparei com a necessidade de construir um recorte mais preciso do objeto.

Delimitações do objeto de estudo

Em primeiro lugar foi preciso limitar as balizas temporais da pesquisa. A circulação do plano de ensino mútuo nos territórios que hoje compreendem o Brasil, a Argentina, o Uruguai, o Chile, o Peru e a Colômbia ocorreu, principalmente, durante os anos de 1810 e 1830. Embora haja indícios da utilização pontual de monitores em escolas latino-americanas até o final do século XIX, a persistência de algumas práticas pedagógicas lancasterianas são apenas ecos desse fenômeno político-educacional conhecido como *plano de ensino mútuo*, circunscrito ao período das Independências. Nessa época, os antigos vice-reinos e capitanias de domínio espanhol e português atravessaram guerras que colocaram em xeque a organização política colonial. Dentro do repertório político do discurso emancipacionista, que mais tarde alicerçaria o vocabulário político das novas nações, surgiu a demanda por um projeto educacional. Mas o que havia de singular no momento das Independências que fomentou esse debate educacional?

Para o historiador argentino Marcelo Caruso (2014), a preocupação com a Educação durante momentos chave de elaboração da nação se deve, sobretudo, à internacionalização das ideias pedagógicas que compõem os discursos nacionais, no artigo publicado em 2014, Caruso fez um percurso dessa genealogia.⁹ O que chama a atenção em seus apontamentos é que a Educação esteve presente na gênese da ideia de

⁹ O artigo, publicado na **Paedagogica Historica**, é resultado de sua conferência proferida no evento resultado de uma conferência proferida no evento *International Standing Conference for the History of Education 34 Society for the History of Children and Youth & Disability History Association*, que ocorreu em Genebra em 2012. O objetivo desse encontro foi debater a utilização, cada vez mais frequente, da categoria transnacional no campo de estudos da História da Educação. CARUSO, Marcelo. "Within, between, above, and beyond: (Pre)positions for a history of the internationalisation of educational practices and knowledge." In: **Paedagogica Historica**, vol. 50, 2014.

nação nas sociedades ocidentais. Segundo ele, foram nos trânsitos de conhecimento nas Universidades Medievais e, depois, nos Iluminismos, nas Independências e nas organizações civis do final do século XIX e ao longo do século XX, que propostas educativas compuseram a formulação da nação. Isso ocorreu, a seu ver, graças à internacionalização dessa categoria de se pensar a política e o território.

Embora Caruso reconheça que, muitas vezes, as particularidades da História possam fugir desse quadro geral, observa que na Idade Média, as discussões nacionais sobre a construção desse processo foram limitadas ao público acadêmico, pois conviviam apenas nos espaços universitários. Posteriormente, o autor destaca que esse debate foi retomado apenas no final do século XVIII com a publicação de **Emílio** (1762), de Jean-Jacques Rousseau, e da circulação do método monitorial. Nesses dois eventos, a ideia de nação passou a adquirir um caráter que Caruso considera excludente.

O historiador destaca que a publicação de **Emílio** (1762) criou divisões significativas no campo das discussões de educação em esfera nacional. Pois, o "perigo" do livro, representou para muitos países as "ideias francesas" e invocou a formação de sistemas nacionais de ensino.¹⁰ Nessa mesma direção, Caruso observa que o sistema monitorial, empregado simultaneamente em diversos países, sempre aparece na documentação como sendo defendido enquanto algo local. O autor argumenta que no próprio debate sobre a autoria do método monitorial na Europa, que exploraremos ao longo da tese, residia o elemento de tomar para si a originalidade da invenção pedagógica como algo nacional. Embora na América, as nações ainda não estivessem definidas, o historiador indica que também esse território fez parte da difusão global do método de ensino mútuo. Em seu artigo (2014), aponta ainda que, posteriormente, a educação passou a ser discutida num nível supranacional por meio associações (entre 1850 e 1980) e além das nações, por meio do surgimento das Organizações não-governamentais (após 1980).

O argumento de Caruso, a internacionalização da ideia de nação, não é inédito. Em 1999, a historiadora francesa Anne-Marie Thiesse, em **La création des identités nationales**, havia proposto que a simultaneidade do fenômeno de criação das identidades nacionais europeias no início do século XIX foi além da mera coincidência. A

¹⁰ Essa visão sobre o **Emílio** trazido por Marcelo Caruso não é um consenso na História da Educação. Segundo Carlota Boto, **Emílio** representa uma construção analítica do pensamento de Rousseau. Em suas palavras: "O **Emílio** é antes, um relato, uma metáfora, uma suposição ou categoria operatória, que, enquanto tal, remeteria o leitor à compreensão dos atributos imanentes da condição humana." Logo, segundo Boto, a obra **Emílio** não propôs a organização de sistemas educativos, como proposto por Caruso. BOTO, Carlota. Emile as operative category of Rousseau's thought. **Revista Internacional d'Humanitats**, v. XVII, p. 93-102, 2014.

historiadora selecionou um conjunto de documentos nos quais se verificam que as discussões nacionais obedeciam a categorias comuns nos diferentes países: a estética, a língua, a cultura, o papel do Estado, as epopeias fundacionais, as histórias nacionais, o folclore e a cultura de massas. Em seus estudos, Thiesse também constatou que a criação de instituições escolares fazia parte da composição do discurso nacional. Conforme suas investigações, “a escola constitui, é claro, uma peça central nesse dispositivo. Aprendemos não apenas a língua, a história ou a geografia da nação, mas também como ser e pensar nacionalmente. A educação moral se insere na aprendizagem da nação”.¹¹

Logo, tanto para Thiesse quanto para Caruso, o trânsito internacional de ideias formou o discurso de nação, no qual a Educação tem um papel fundamental.¹² No que tange ao meu trabalho, essas reflexões provocam outras. A partir do argumento de que as ideias de educação circularam concomitantemente a projetos de independência, passei a questionar como situar o debate de internacionalização da ideia de educação durante as guerras de Independências latino-americanas. Ou ainda, nesses lugares que ainda não eram nações, qual era a importância do discurso em torno do plano de ensino mútuo na formulação de novas políticas? Como analisar as particularidades de cada território? Em termos mais práticos, como construir um recorte espacial para meu objeto de estudo?

O primeiro desafio na análise desse período foi lidar com espaços que foram construídos, sobretudo, em anos nos quais as fronteiras nacionais ainda não estavam estabelecidas. Por isso, falar em Brasil, Argentina, Uruguai, Chile, Colômbia e Peru no primeiro terço do século XIX não possui o mesmo sentido etimológico de hoje e provoca anacronismos. Conforme observa o historiador argentino José Carlos Chiaramonte, a discussão sobre a nacionalidade que colaboraria para a definição das fronteiras, é um fenômeno produzido “após aproximadamente 1830, pela tendência geral para a formação de Estados independentes que procurarão legitimar seu surgimento concebendo-o ideologicamente como derivação necessária de grupos etnicamente diferenciados”.¹³

¹¹ No original: "L'école constitue, bien sûr, une pièce maîtresse dans ce dispositif. On y apprend non seulement la langue, l'histoire ou la géographie de la nation, mais aussi comment être et penser nationalement. L'éducation morale s'insère dans l'apprentissage de la nation." In: THIESSE, Anne Marie. **La création des identités nationales. Europe XVIII-XIX**. Paris: Éditions du Seuil, 1999, p. 237.

¹² Não apenas para esses historiadores. O debate sobre a formação simultânea das nações é um tema bastante revisitado pela historiografia dos últimos anos. Destaco os trabalhos de ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, HOBSBAWN, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

¹³ CHIARAMONTE, José Carlos. **Cidades, províncias, Estados: origens da nação argentina (1800-1846)**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009, p. 62.

Para adentrar a história da circulação de ideias educacionais nas Independências, foi preciso reconstruir o fragmentado cenário desses trânsitos: os lugares percorridos pelos agentes mediadores do ensino mútuo. De antemão, vale dizer que o plano de ensino mútuo era um projeto de homens favoráveis à emancipação e, logo, seu trânsito dependeu também do avanço militar das Independências. Dessa forma, para delimitar especialmente o meu objeto de estudo, segui as pistas deixadas pelas fontes. Nos relatórios europeus que consultei, sobre o avanço do plano de ensino mútuo nessas regiões, era frequente o emprego genérico do termo *América do Sul* para se referir ao conjunto das principais cidades do continente – Rio de Janeiro, Montevideu, Buenos Aires, Santiago, Lima e Caracas – e, por isso, o adotei para definir meu recorte. Essas cidades, no entanto, foram tratadas de modos assimétricos ao longo desse trabalho conforme o mapeamento das fontes que explicarei mais adiante. Vale dizer que a América Central, do Norte e o Caribe também fizeram parte do projeto de expansão do método de ensino mútuo, mas integram outras redes de agentes de mediação que, devido aos limites possíveis de uma pesquisa de doutorado, optei por deixar de fora.

Por ora, é pertinente apontar que Hispano-América, América Latina, América do Sul, Ibero-América são termos carregados de sentidos que levam o historiador a refletir porquê estudar a região em seu conjunto. Nesse trabalho, embora eu tenha optado em utilizar o termo *América do Sul*, tal qual os mediadores do plano de ensino mútuo viam esse território, não o considero neutro. Essa escolha me levou a questões historiográficas sobre: o que os europeus que encabeçaram o plano de ensino mútuo entendiam de fato por América do Sul? Ou ainda, como os protagonistas ibero-americanos das Independências interpretavam os limites territoriais de seu próprio tempo? É possível falar em um projeto educacional internacional na América do Sul entre os anos de 1810 e 1830? Como dimensionar a participação dos espaços públicos letrados – onde se discutia a circulação do plano de ensino mútuo – nas guerras de Independências?

A historiografia tem lidado com esses problemas há décadas. Mas, diferentemente de uma historiografia nacionalista que se valeu da história das Independências para buscar a “origem da libertação nacional”, os historiadores, a partir da segunda metade do século XX, vêm pensando nas relações entre tais movimentos emancipacionistas nesses territórios. Segundo Ivana Frasquet,

É muito difícil, se não incompleto, estudar e entender a independência de um dos territórios, por exemplo, a Bolívia, sem considerar os processos e ações que eles tiveram no desafio das regiões do continente.

O que queremos dizer é que, embora o resultado final tenha sido uma constelação de estados independentes, isso não prejudica a profunda interconectividade dos processos de independência em todo o continente e sua análise geral necessária para sua compreensão. Mesmo no caso do Brasil - sempre usado como exceção -, embora tenha optado por um regime monárquico e pela reprodução da escravidão no contexto dos oitocentos, a construção de seu Império passaria pelos mesmos desafios que seus vizinhos após a Independência.¹⁴

A semelhança dos desafios enfrentados pelos territórios sul-americanos permitiria, nessa visão, o estudo comparado e também conectado entre os países. No campo da Nova História Política, por exemplo, o historiador franco-espanhol François-Xavier Guerra em **Modernidad e independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas**, propôs uma análise sobre como eram os espaços públicos nas Independências.¹⁵ Nesse livro, publicado inicialmente em 1993 e revisado para a edição de 2000, Guerra defende que houve um ciclo revolucionário hispânico.¹⁶ A captura de Fernando VII em 1808 na Espanha peninsular teria dado início às guerras e aos debates políticos na América Latina que, articulados entre si, estavam relacionados com mudanças mais globais, cujo epicentro se encontraria na Revolução Francesa. Para tal interpretação, a simultaneidade dos processos de construção das nações nos países hispano-americano torna pertinente estudá-los numa instância mais ampla.

Na perspectiva de Guerra, as mudanças nessas sociedades foram, principalmente, na esfera política. Em sua argumentação, analisa que o fenômeno mais relevante da revolução de Independência foi o surgimento da categoria de indivíduo, como um ente separado dos antigos grêmios ou corporações. Mas, embora considere perceptível a individualização da sociedade na análise da história do século XIX, o próprio historiador reconhece que entre todas as inovações do campo político, o período das Independências conviveu com elementos culturais e econômicos do Antigo Regime. Ou seja, os

¹⁴ No original: “resulta muy difícil cuando no incompleto, estudiar y entender la independencia de uno de los territorios, pongamos por caso, Bolivia, sin considerar los procesos y actuaciones que tuvieron en el reto de las regiones del continente. Lo que queremos decir es que, a pesar de que el resultado final fuera una constelación de estados independientes, eso no esmerila la profunda interconexión de los procesos de independencia en todo el continente y su necesario análisis de conjunto para su comprensión. Incluso para el caso del Brasil - siempre esgrimido como una excepción - que, aunque optó por un régimen monárquico y por la reproducción de la esclavitud en el contexto ochocentista, la construcción de su Imperio pasaría por los mismos desafíos que sus vecinos después de la Independencia.” FRASQUET, Ivana e SLEMNIAN, Andréa (eds). **De las independencias iberoamericanas a los estados nacionales (1810-1850) 200 años de historia**. España, Iberoamericana, 2009, p. 12.

¹⁵ GUERRA, François-Xavier. **Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas**. Mexico, MAPFRE, 2000.

¹⁶ Os debates acadêmicos envolvendo o trabalho de François-Xavier Guerra foram analisados resumidamente nesse artigo de RICUPERO, Bernardo. “O que há de novo na nova história política de François-Xavier Guerra?” In: **Almanack**, n.11. Guarulhos, 2015.

movimentos emancipacionistas não modificaram totalmente as estruturas da sociedade colonial. A seu ver, o que essas independências trouxeram de inédito foram a construção de novos espaços, receptivos às ideias ilustradas. Em suas palavras,

O radicalmente novo também não é a existência de um novo sistema global de referências no que se combinam as ideias, imaginários sociais, valores e comportamentos que devem configurar ao novo homem e à nova sociedade. Em grande medida, todas essas novidades estavam surgindo ao longo do século XVIII em grupos restritos de homens organizados em novas formas de sociabilidade. O radicalmente novo é a criação de uma cena pública quando este novo sistema de referências deixa os círculos privados, os que até então haviam estado reclusos, para irromper em plena luz. Triunfa então uma nova legitimidade - a de nação ou a do povo soberano -, uma nova política com atores de uma classe nova que, por primeira vez, podem ser chamados políticos, tanto que se constituem precisamente para conquistar essa nova legitimidade.¹⁷

Assim, para Guerra, os espaços públicos garantiram a existência de debates em círculos revolucionários que, mais tarde, seriam responsáveis pelo delineamento de projetos de nação. O historiador aponta, dentre eles, os periódicos, os cafés, os grupos literários, a organização de Associações civis e as viagens, todos incorporados à ideia de modernidade. Percebe-se que seu trabalho tenta estabelecer um paralelo entre os espaços de sociabilidade francesa que favoreceram a Revolução de 1789, analisados sobretudo pelo historiador François Furet, e o fenômeno latino-americano.¹⁸ Dessa forma, segundo suas pesquisas, o século XIX inaugurou na América um novo tipo de sociabilidade que, semelhante à francesa, favoreceu o florescimento de discussões políticas, como a da educação, dentre outras.

Ainda na esteira do pensamento de Guerra, é válido mencionar que a análise proposta pela Nova História Política favorece a interpretação de que as Independências da América fazem parte de um mesmo processo. Anos antes da publicação do historiador franco-espanhol, José Carlos Chiaramonte, no texto “Pensamiento de la Ilustracion:

¹⁷ No original: “lo radicalmente nuevo no es tampoco la existencia de un nuevo sistema global de referencias en el que se combinan las ideas, imaginarios sociales, valores y comportamientos que deben configurar al nuevo hombre y a la nueva sociedad. En gran medida, todas esas novedades habían ido surgiendo a lo largo del siglo XVIII en grupos restringidos de hombres agrupados en nuevas formas de sociabilidad. Lo radicalmente nuevo es la creación de una escena pública cuando este nuevo sistema de referencias deja los círculos privados en los que hasta entonces había estado recluso, para irrumpir en plena luz. Triunfa entonces una nueva legitimidad - la de la nación o la del pueblo soberanos -, una nueva política con actores de una clase nueva que, por primera vez, pueden ser llamados políticos, en tanto que se constituyen precisamente para conquistar esa nueva legitimidad.” GUERRA, François-Xavier. **Modernidad e independencias**. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas. Mexico, MAPFRE, 2000, p. 13.

¹⁸ FURET, François. [1978] **Pensando a Revolução Francesa**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII”, já destacava a similaridade de ideias contidas nos processos emancipacionistas. Publicado em 1977 como Introdução da Coleção da *Biblioteca Ayacucho*, faz uma análise de como a construção do pensamento político na América estava intrincada às discussões europeias; e ainda, indica que a Ilustração ibero-americana por trás dos movimentos de Independência foi gerada dentro da estrutura da sociedade colonial. Conforme Chiaramonte,

Parece-nos lógico, então, que o conceito de Iluminismo Ibero-Americano designe aquele período da cultura do Novo Mundo em que o movimento de independência ocorrerá em um determinado momento, mas isso inclui mais do que esse momento de crise. Acima de tudo, os estágios anteriores, quando o impulso para a independência ainda não terminou e ao qual, portanto, pertencem os sujeitos crioulos e peninsulares das monarquias ibéricas. Não apenas, longe disso, pelo simples motivo de ainda compartilharmos a estrutura nacional espanhola ou portuguesa, mas porque a própria natureza da reflexão ilustrada desses estágios iniciais se baseava no pressuposto de uma comunidade geral de interesses que não chegaram a quebrar os enfrentamentos parciais.¹⁹

O momento de crise que favoreceu a gestação dessas ideias remete à história europeia, quando em 1808, o exército napoleônico ocupou a península ibérica e fez de Fernando VII seu prisioneiro e de Dom João VI um foragido. Foi nessa ocasião que se iniciou o ciclo de transformações políticas a que Guerra fez referência em seu trabalho. Mas, e o Brasil? Como a historiografia o incluí nesse processo Atlântico? Dentre tantos textos historiográficos sobre a Independência do Brasil, destaco os trabalhos do historiador húngaro-brasileiro István Jancsó.

Jancsó considerava que estudar a nação brasileira era como encaixar “peças de um mosaico”.²⁰ Em seus estudos sobre a formação da nação e do Estado brasileiros, o historiador questionou a centralidade da cidade do Rio de Janeiro em todo o processo de Independência. Partiu da ideia de que há uma diversidade entre as províncias e a corte

¹⁹ No original: “Nos parece lógico, entonces, que el concepto de Ilustración iberoamericana designe aquel período de la cultura del Nuevo Mundo en el que se gestará en cierto momento el movimiento de la independencia, pero que comprende algo más que este momento de crisis. Sobre todo, las etapas anteriores, cuando el impulso hacia la independencia aún no ha irrumpido y a las que, por lo tanto, pertenecen tanto los súbditos criollos como peninsulares de las monarquías ibéricas. No sólo, ni mucho menos, por la sencilla razón de compartir aún el enmarcamiento nacional hispano o portugués, sino porque la naturaleza misma de la reflexión ilustrada de esas etapas iniciales se fundaba en el supuesto de una comunidad general de intereses que no llegaban a quebrar los enfrentamientos parciales.” CHIARAMONTE, Jose Carlos. **Pensamiento de la Ilustración: Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII**. Espanha: Biblioteca Ayacucho, 1977, p. XXII.

²⁰ JANCÓSÓ, István. “Independência, independências”. In: Idem (org.). **Independência: história e historiografia**. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2005. p.17-48.

instalada na cidade carioca que, embora tenha sido reconhecida pela historiografia que o antecedeu, não esteve no foco dos historiadores. Ao analisar a Sedição baiana de 1798, o autor enfatizou a singularidade do que chama de *tempo colonial atlântico*. Esse conceito pode ser definido a partir das mudanças nas discussões privadas para públicas, da diversidade das ideias presentes e suas distintas apropriações pelos sediciosos, a análise das diferentes transgressões perpetradas e dos seus significados, as gerações e hierarquias envolvidas e as concepções de liberdades em disputa.²¹

Ademais, Jancsó vinculou a rebelião baiana a uma conjuntura maior e multifacetada, marcada pela crise no mundo atlântico de natureza econômica e política. Percebeu que no Brasil esse fenômeno encontrou grandes centros de convergência: as cidades da Bahia, de Minas Gérias, do Rio de Janeiro e de Pernambuco. A partir daí cunhou sua interpretação fundamentada na ideia de “mosaico de pátrias luso-americanas”.²² O historiador considerou que o processo de afrouxamento desse mosaico para a construção do Estado nacional foi marcado por disputas políticas e econômicas responsáveis por tensões e negociações ao longo do século XIX.

Conforme a historiadora Andrea Slemian (2009), esses estudos abriram um movimento de revisão historiográfica dos pressupostos sobre a compreensão da Independência e os primórdios do Império brasileiro. Em texto publicado em 2009, Slemian identificou os eixos que orientam os trabalhos das últimas duas décadas sobre a Independência do Brasil passam por estas questões: a) a Independência foi efetivamente uma ruptura revolucionária, por mais conservadora que ela possa ter sido e por maiores que tenham sido as heranças que se manifestaram; b) o processo de criação do Império foi singular e ao mesmo tempo semelhante em relação aos problemas envolvidos na formação dos Estados ibero-americanos, apesar de constituir uma monarquia constitucional; c) que no Brasil, a busca da legitimidade de um novo regime se traduziu em uma especial preocupação pela manutenção/criação de instituições que ofereciam estabilidade e ordem interna.²³

²¹ JANCÓS, István. **Na Bahia contra o Império: História do Ensaio de Sedição de 1798**. São Paulo: Hucitec / Salvador: EDUFBA, 1996.

²² Idem. “Independência, independências”. In: Idem (org.). **Independência: história e historiografia**. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2005. p.17-48.

²³ SLEMIAN, Andrea. “Instituciones, legitimidad y [des]orden: crisis de la monarquía portuguesa y construcción del Imperio de Brasil (1808-1841).” In: FRASQUET, Ivana e SLEMIAN, Andréa (orgs). **De las independencias iberoamericanas a los estados nacionales (1810-1850) 200 años de historia**. España, Iberoamericana, 2009, p. 94.

Dentre eles, interessa mais particularmente aqui, os esforços historiográficos que vem sendo feitos em aproximar os processos de Independências do Brasil aos processos dos países hispano-americanos. Nesse sentido, João Paulo Pimenta em **A Independência do Brasil e a experiência hispano-americana (1808-1822)**, publicado em 2015, enfatizou como a experiência hispano-americana condicionou a trajetória política de luso-brasileiros no contexto de crise do Atlântico. Em seu trabalho, mostrou como os processos de emancipação da América atuaram como espaços de experiência para esses atores que circulavam por lugares comuns. O autor vislumbra, sobretudo, que análises a partir da História dos Conceitos podem contribuir ainda mais para os estudos das Independências.²⁴

Os trabalhos citados anteriormente buscam compreender as Independências da América além do viés nacional que mais tarde delimitaria as fronteiras da nação.²⁵ Trata-se da preocupação dos historiadores em recuperar o vocabulário político, a genealogia dos conceitos e textos utilizados no momento da emancipação para apreender seu sentido temporal. São esforços historiográficos para analisar as especificidades das Independências a partir das questões de seu próprio tempo, sem perder de vista o contexto mais amplo em que as discussões estavam inseridas.

Em relação ao objeto de estudo de meu trabalho, embora o termo *América do Sul* seja carregado de sentidos políticos no momento das Independências, seu uso revelou-se pertinente ao longo da pesquisa. Tanto pela percepção de alguns atores políticos do momento, como pelos processos de emancipação que faziam parte de um mesmo contexto inserido em modificações do Atlântico e também, quanto pela indefinição de fronteiras, que tornaria anacrônico utilizar a categoria *nação*.

Outro ponto que merece atenção é o fato de que o cenário de circulação do plano de ensino mútuo era de guerras que impactavam diretamente o cotidiano da população. Os mediadores estudados não eram apenas homens letrados que divulgavam suas ideias na imprensa insurgente. Muitos ocupavam cargos militares e lideravam combates por todo o território, como era o caso de José de San Martín ou de Simón Bolívar. As guerras iniciadas com o levante – em 1810, ao sul, em maio, em Buenos Aires e, ao norte, em setembro, com o Grito de Dolores no México – devastaram o território hoje compreendido

²⁴ PIMENTA, João Paulo. **A Independência do Brasil e a experiência hispano-americana (1808-1822)**. São Paulo: Hucitec, 2015.

²⁵ MÄDER, Maria Elisa Noronha de Sá. “Revoluções de independência na América Hispânica: uma reflexão historiográfica”. In: **Revista de História (USP)**, v. 159, p. 223-240, 2008, p. 227.

como a América Latina. Além dos danos materiais e perdas causados pelas batalhas, o que ficou em evidência na História, a partir da década de 1810, foram as dificuldades na organização política dos territórios. O mesmo se observava na violência praticada nos levantes regionais da América Portuguesa que atemorizaram a Coroa com sede no Rio de Janeiro.²⁶

O historiador argentino Tulio Halperín Donghi ao analisar esse fenômeno, no livro **Revolución y Guerra: Formación de una élite dirigente en la Argentina criolla**, publicado em 1972, utilizou as palavras *guerra* e *revolução* como sinônimos para definir os conflitos iniciados no vice-reino do Prata.²⁷ Em sua perspectiva, o levante iniciado em 1810 na cidade de Buenos Aires desencadeou a militarização da sociedade, promovendo as mudanças mais profundas da sociedade colonial. A guerra é entendida por Halperín Donghi como um catalizador de mudanças. Embora esse argumento – de que as Independências modificam todas as estruturas da sociedade – tenha sido revisto pela historiografia contemporânea, a dimensão material da análise proposta pelo historiador argentino ainda é bastante pertinente.

É fundamental para compreender os meandros da circulação dos mediadores do plano de ensino mútuo uma vez que, entre os anos de 1810 e 1830, o cenário político era permeado pela violência inerente à guerra. As perdas materiais da guerra, muitas vezes, assolaram as escolas e/ou desviaram professores de suas funções. Além disso, em sociedades potencialmente militarizadas, as concepções educacionais encaminhavam-se para propostas disciplinares cada vez mais evidentes, ao que o plano de ensino mútuo poderia se adaptar facilmente. Mas, qual era a estrutura educacional da América no momento das Independências? Como estavam organizadas as escolas durante as guerras e rebeliões? De que modo a historiografia da Educação analisa esse período?

Ensino mútuo e historiografia

Embora o plano de ensino mútuo tenha sido uma metodologia escolar difundida em nível global, a maior parte da historiografia da educação sul-americana, pelo menos até a década de 1990, se deteve na análise de questões locais ou nacionais. Esses estudos se inseriam em um conjunto mais amplo de trabalhos que buscavam mapear as práticas

²⁶ DANTAS, Monica Duarte. **Revoltas, motins, revoluções: homens livres pobres e libertos do Brasil do século XIX** 2. ed. São Paulo: Alameda Editorial, 2018. [2011]

²⁷ LYNCH, John. **Las Revoluciones Hispanoamericanas, 1808-1826**. Barcelona: Ariel, 1989.

escolares, o cotidiano escolar, os materiais didáticos e os espaços escolares ao longo da história ibero-americana.²⁸ Na passagem para os anos 2000, as pesquisas sobre os métodos escolares cresceram significativamente. No caso específico da análise da difusão do ensino mútuo no Brasil, os trabalhos tendem a se concentrar em pesquisas sobre o estabelecimento provincial de escolas e as dinâmicas pelas quais essas escolas passavam, ressaltando principalmente as dificuldades encontradas pelos professores diante do poder público, ou o monopólio do saber e do controle concentrado na figura do Estado. Ainda nas análises propostas pela categoria da *cultura escolar*, em escalas também provinciais, têm sido realizadas pesquisas sobre os impressos, os currículos e suas relações com as legislações.²⁹

Destaco especialmente a compilação de artigos de Maria Helena Camara Bastos e Luciano Mendes de Faria Filho, de 1999, que contempla questões levantadas pela Nova História Política, especificamente para o caso do ensino mútuo no Brasil.³⁰ Trazendo perspectivas de estudo como a relação entre o Estado e o projeto liberal brasileiro, as

²⁸ O conceito de *cultura escolar* foi apropriado pela historiografia brasileira a partir da publicação dos trabalhos de Antonio Pires Azanha, Dominique Julia, de Andre Chervel e de Antonio Vinão Frago, principalmente. Em suas especificidades, cada autor buscou novas formas de compreender seus objetos de estudos a partir da renovação historiográfica produzida pela História Cultural, a partir da década de 1970. AZANHA, José Mário Pires. “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa”. In: **Revista da USP**, São Paulo, n. 8, p. 37-40, 1990-1991. JULIA, D. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001; CHERVEL, A “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, In: **Histoire de L’Éducation**, 1988; VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural, In: **Revista Brasileira de Educação**, 1995.

²⁹ Os estudos de história regional da educação no Brasil do século XIX são mais frequentes principalmente por causa do Ato Adicional de 1834 que tornou a educação um assunto de responsabilidade provincial, e não nacional, como tinha sido estabelecido pela Lei de 1827. A tese de doutoramento de Dirce Nazaré de Andrade Ferreira se concentra no estudo da província do Espírito Santo e compara as práticas escolares que foram regulamentadas nos debates legislativos com os escritos de Joseph Lancaster, buscando analisar o grau de fidedignidade no “transporte” de ideias educacionais. FERREIRA, D. N. A. **Poder e relações políticas na educação: o método lancasteriano no ensino público do Espírito Santo (1827 a 1860)**. Vitória, UFES, 2015. Já Cláudia Maria Mendes Gontijo, analisou a permanência das práticas escolares de leitura e escrita no método mútuo na província do Espírito Santo. GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no Espírito Santo: o método mútuo ou monitorial In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 141-158, abr./jun. 2011. Curitiba, Editora UFPR, 2011. Sobre a província do Rio de Janeiro, o trabalho de Vilela procurou compreender o ensino do método na escola normal da província. VILLELA, H. “O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil”. In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes(org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 145-176. Sobre o Rio Grande do Sul, GIOLO, Jaime. “O ensino mútuo no Rio Grande do Sul.” In: BASTOS e FILHO **op. cit.** Em Minas Gerais, FARIA FILHO, Luciano Mendes de e ROSA, Walquíria Miranda “O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1842)”. In: BASTOS e FARIA FILHO **op. cit.** Já em relação ao estudo do poder público local e o método de ensino mútuo, cito, por exemplo, a tese de doutoramento de Fátima Maria Neves sobre a ênfase na disciplinarização dos corpos na formação de escolas de método mútuo na província de São Paulo. NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo** (São Paulo, 1808-1889). Tese de Doutorado. São Paulo, Assis, 2003.

³⁰ BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes(org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

pedagogias discutidas nos manuais de ensino e a difusão do método em outros países, alguns dos autores dessa coletânea não abandonam as inovações permitidas pelo uso da categoria de cultura escolar, mas trazem para o debate a importância das políticas públicas do período para além do cotidiano escolar.

Considero particularmente pertinente a proposta feita, nessa compilação, por Maria Luiza Hilsdorf em estabelecer possíveis conexões entre o ensino mútuo na província de São Paulo e o liberalismo presente no período das Independências da Ibero-América.

O referencial desse “primeiro liberalismo” (BASTIAN, 1994) será tomado aqui, então, como uma boa hipótese para se olhar a questão das escolas de ensino mútuo na província de São Paulo. Também no Brasil, o “tempo da Independência” foi o tempo da modernidade liberal, com todo o seu conjunto de pressupostos econômicos, políticos e culturais, inclusive de práticas humanitárias e filantrópicas, objetivando a organização de serviços públicos direcionados ao (e simultaneamente controladores do) povo, a partir de um fundo mental comum, ilustrado e/ou religioso. Lideranças paulistas podem ser colocadas lado a lado com O’Higgins, Bolívar, San Martín, Rocafuerte e Rivadavia, nomes que aparecem claramente movidos pelas ideias de uma educação formal e universal pelo método mútuo, complementar ao tipo de governo e de economia descrito por Stuart Mill.³¹

Hilsdorf abordou as conexões traçadas pelo liberalismo no início do século XIX com a preocupação envolvida nas questões educacionais. Também anunciou a importância de estudos que extrapolassem as fronteiras nacionais para uma nova abordagem do ensino mútuo. Sua proposta de trabalho aproxima-se das abordagens que a historiografia vem construído para as Independências nas últimas décadas e propõe que questões educacionais e políticas devem ser analisadas com o mesmo peso.

Nessa mesma perspectiva, o estudo sobre a aproximação dos projetos de ensino mútuo entre os países hispano-americanos tem sido aprofundado em estudos recentes das pesquisas da mexicana Eugenia Roldan Vera e do argentino Marcelo Caruso.³² O trabalho

³¹ HILSDORF, Maria Lucia. “O ensino mútuo na província de São Paulo: primeiros apontamentos.” In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes(org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Edupf, 1999, p. 203.

³² CARUSO, Marcelo (org.) **Classroom Struggle: organizing elementary school teaching in the 19th century**. Peter Lang: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2015; CARUSO, Marcelo e ROLDÁN, Eugenia Vera (org.) **Importing Modernity in Post-Colonial State Formation. The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America** Peter Lang: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2007. ROLDÁN, Eugenia Vera “Export as Import: James Thomson’s Civilizing Mission in South America 1818-1825”. In: **Komparatistische Bibliothek Comparativa StudiesSeries Bibliothèque d’Etudes Compartives Herausgegeben von edited by/dirigé par Jürgen Schriewer**. Frankfurt, 2007. ROLDÁN, Eugenia Vera, “Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX”. In: **Revista Mexicana de Historia**

desses autores converge para a tese de Hilsdorf, quem defende ser o ensino mútuo uma tecnologia educacional do contexto de propagação do liberalismo na América. A aceitação desse projeto em larga escala, para Roldán Vera e Caruso, tinha um atributo tipicamente moderno. Isso o tornava atraente aos países recém-independentes que o associavam aos valores da modernidade e do mundo inglês, de ordem e de eficiência, significados culturais muito poderosos em um contexto em que a reconstrução da autoridade e legitimidade era uma preocupação social geral e urgente.³³ Entre as publicações de Vera e Caruso, há uma análise do papel das sociedades civis na propagação desse sistema de ensino, do protagonismo de James Thomson e da formação de redes hispano-americanas pelos mediadores desse sistema. Segundo os autores, tal fenômeno estava ligado a um processo global que pouco a pouco consolidava a ideia de educação em massa.

O recorte espacial de Roldán Vera e Caruso, no entanto, não incluiu a análise da América Portuguesa e como ela se articulava a essas redes. Nessa tese, em consonância com essa historiografia, meu esforço se concentrou, também, na análise da articulação entre uma rede de mediadores do plano de ensino mútuo entre a hispano e a luso Américas.

Fontes e método

Após estabelecer o objeto de estudo da tese foi preciso mapear mais claramente as fontes. Meu objetivo inicial era limitar meus estudos a documentos que circularam nas Independências e se relacionavam à articulação, ao menos discursiva, entre os mediadores do plano de ensino mútuo. Conforme já discutido pela historiografia da Educação, James Thomson, um missionário escocês, agente da *British and Foreign School Society*, havia sido o principal mediador do plano de ensino mútuo na América durante as Independências. Ele havia chegado na capital portenha em 1818. A partir desse dado, escolhi os arquivos de Buenos Aires como ponto de partida.

de la Educación, vol. I, núm. 2, 201. ROLDÁN, Eugenia Vera. "Bridges over the Atlantic: A Network Analysis of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early-Independent Spanish America." **Comparativ – Leipziger Beiträge Zu Universalgeschichte Und Vergleichenden Gesellschaftsforschung** 15, 2005.

³³ ROLDÁN, Eugenia Vera. "Para "desnacionalizar" la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX." In: **Revista Mexicana de Historia de la Educación**, vol. I, núm. 2, 2013, p. 181.

No entanto, o material que encontrei nos fundos do *Archivo General de la Nación Argentina* (AGN-Ar), da *Biblioteca Nacional Mariano Moreno* (BNMM), do *Archivo Histórico del Museo Mitre*, da *Biblioteca de Ciencias Sociales da Universidad de Buenos Aires* (UBA) e da *Biblioteca Nacional de Maestros da Argentina* (BNM) me mostrou que a catalogação da documentação sobre o plano de ensino mútuo dificultaria o processo de seleção de fontes. Os mediadores do plano de ensino mútuo eram homens e mulheres com atividades políticas intensas no período das Independências. Foi possível identificar um grande número de agentes mediadores que não trabalhavam exclusivamente com assuntos educacionais e, portanto, não estavam nos fundos arquivísticos de Educação.

Isso ocorre porque, como dito anteriormente, o cenário de circulação do ensino mútuo, o contexto das chamadas “revoluções atlânticas”, carrega em si sua complexidade, pois foi marcado por transformações das forças políticas e das relações entre a Europa e a América.³⁴ Diplomatas e comerciantes circulavam frequentemente entre esses territórios buscando construir novas oportunidades de atuação política e comercial. Logo, personagens que ocupavam funções como soldados, mercenários, professores, comerciantes, sacerdotes e generais estavam envolvidos na propagação de textos sobre o ensino mútuo dos dois lados do Atlântico. A seleção de fontes político-educacionais ocorreu em meio às leituras sobre a intensificação das trocas comerciais e dos debates políticos que alicerçaram a construção dos movimentos emancipacionistas. De saída, o que essa abundância de dados revelou foi que a circulação das ideias relativas ao método de ensino mútuo permeou a constituição de espaços públicos de debates.³⁵

Numa seleção preliminar, identifiquei que as publicações relativas ao método de ensino mútuo fazem parte da formação de um universo letrado que paulatinamente passou a conferir um lugar importante aos debates sobre instrução pública. Divulgadas inicialmente na Europa pelos panfletos ingleses de autoria de Joseph Lancaster, não tardou para que as Associações civis e filantrópicas que cuidavam da instrução pública na Inglaterra financiassem a difusão e ampliação desses materiais. Essas instituições produziram manuais de ensino e textos para periódicos, dando referências sobre os debates em torno das políticas educacionais em seus países, que serviram de ponto de

³⁴ COMPAGNON, Olivier, FLÉCHET, Anaïs, e SOARES, Gabriela Pellegrino. “Écrire une histoire culturelle transatlantique (XVIIIe-XXIe siècles): enjeux, défis et méthodes”, In : *Diogenes*, vol. 258-259-260, no. 2, 2017.

³⁵ A abertura progressiva do comércio com o Novo Mundo significou a ampliação das trocas comerciais e do tráfego humano. Segundo Compagnon, Fléchet e Soares, o período é marcado pela afirmação da centralidade do mundo europeu nas trocas culturais ao mesmo tempo em que as publicações da imprensa atingiam seu apogeu. COMPAGNON, FLÉCHET, e SOARES, *op. cit.* p. 238.

partida para as discussões na América. Dessa forma, em Buenos Aires, selecionei textos de periódicos, cartas de professores, dados sobre escolas mútuas, documentos das Sociedades que defendiam o método de ensino lancasteriano e, também, manuais de ensino. A partir dessa catalogação, iniciei a busca por documentos semelhantes em outras cidades e países.

No Brasil – diferentemente do caso portenho em que a documentação estava centralizada em algumas instituições, devido à própria administração política do território durante as Independências – as fontes sobre o ensino mútuo estão dispersas. Por isso, elegi as cidades Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte para recolher material. Pude consultar a Fundação Biblioteca Nacional – Rio de Janeiro (BN), o Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP), o Arquivo Histórico do Município de São Paulo (AHM), a Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (SBD/FE/USP), a Biblioteca Florestan Fernandes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (SBD/FFLCH/USP), a Biblioteca Central da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o Arquivo Público Mineiro (APM) e a Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Outras cidades importantes da América Portuguesa do início do século XIX, como Recife e Salvador, infelizmente, ficaram de fora nessa consulta.

Ainda na América do Sul, consultei o *Archivo Pedagógico de Medellin*, na Colômbia, onde encontrei, principalmente, manuais de ensino mútuo. E, virtualmente, tive acesso à documentação digitalizada de materiais sobre o método de ensino mútuo em Montevideú, Santiago e Lima. Essas são cidades importantes que me ajudaram a analisar, principalmente, a viagem de Thomson na América do Sul.

O padrão da documentação que encontrei nos arquivos sul-americanos me levaram a buscar mais informações sobre o trânsito dos mediadores no Atlântico. Por isso, em uma viagem de pesquisa na Europa, selecionei arquivos e bibliotecas na Inglaterra, na França e em Portugal para averiguar como as Sociedades europeias colaboraram para a circulação do plano de ensino mútuo na América. Na Inglaterra, os arquivos da *British and Foreign School Society* estão guardados pela *Brunel University London Archives*. Lá encontrei a correspondência estrangeira da Associação. As cartas e manuscritos que foram preservados, mesmo após ataques aéreos que afetaram a documentação da BFSS na Segunda Guerra Mundial, estão divididas e catalogadas em países. Na *British Library* (BL), em Londres, além da consulta feita à maior parte da bibliografia utilizada nesse trabalho, encontrei a documentação relativa à presença do

pensamento político de Jeremy Bentham no momento das Independências da América. Esse material foi fundamental para dar solidez a minhas hipóteses iniciais de trabalho.

Em Portugal, não obtive o mesmo sucesso. Apesar de investigar algumas pistas na Biblioteca Nacional de Portugal (BNP), na Biblioteca da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Ciência de Portugal ou no Arquivo da Torre do Tombo de Portugal, de que o plano de ensino mútuo na América passasse pela península, não encontrei indícios significativos que provassem essa hipótese. A documentação portuguesa se limita à aplicação do método em escolas regulares e militares, e indica disputas sobre quem foi o professor pioneiro no país. Acredito, no entanto, a partir do momento em que os fundos do Ministério da Educação e Ciência estiverem totalmente catalogados, novas fontes possam ser utilizadas para investigar essa ou outras hipóteses.

Na França, consultei o arquivo histórico da *Société pour l'instruction élémentaire* na *Bibliothèque Nationale de France (BnF)*. A documentação que restou da Associação que ficava originalmente no *Hôtel de Ville* (a prefeitura de Paris), que sofreu um incêndio em 1871, estava impecavelmente bem conservada e foi de grande valia para estabelecer as conexões que eu buscava. Cartas, relatórios de professores e de viajantes que pude selecionar nos arquivos mostram a relação intrínseca do plano de ensino mútuo francês e inglês com a América do Sul durante as Independências.

Aqui vale uma advertência ao leitor. Todos os trechos de documentos transcritos e analisados ao longo da tese foram traduzidos por mim. Os originais serão referenciados sempre em nota de rodapé respeitando a grafia original dos textos, por vezes bem diferente da corrente. Também optei por traduzir todas as citações em língua estrangeira e, da mesma forma que as fontes, elas podem ser lidas no original em nota de rodapé.

Para lidar com esse material, ensaiei a construção de organogramas que evidenciaram a ligação entre os agentes de ensino mútuo. Logo de início, notei que havia níveis diferentes de mediação do plano de ensino mútuo e precisei dividir as discussões propostas pelas fontes em escalas. Nessa etapa da pesquisa, me vali de leituras teóricas que facilitaram a escrita final do texto da tese.

Escolhi utilizar a perspectiva de estudo da História Transnacional durante a leitura das fontes. Tal olhar permitiu analisar os canais de mediação que, apesar das distâncias espaciais, foram utilizados pelos agentes históricos para a propagação do método de ensino mútuo na América do Sul. Segundo essa proposta, considera-se a nação como um fenômeno histórico temporalmente construído e não um dado apenas territorial e a-histórico.

Nesse sentido, me interessam as formas de intercâmbios e debate de ideias entre os atores históricos. O artigo de Struck, Ferris e Revel ajuda a pensar essa dinâmica a partir da metáfora do favo de mel.³⁶ Para esses autores, a perspectiva transnacional é utilizada para reconstruir o passado na medida em que as ligações entre os nós representariam a atuação de indivíduos, grupos ou instituições responsáveis pelos canais que constituíram uma dada história. Caberia, então, ao historiador, ampliar os alvéolos e desfocar os favos para reconstruir a narrativa histórica por meio de um jogo de escalas entre as conexões.

Ainda com base nessas ideias, Michael Werner e Bénédicte Zimmermann, apontam que em relação a História Cruzada ou Conectada, a História Transnacional não pode simplesmente ser considerada em um nível suplementar de análise que irá apenas somar ao local, regional ou nacional de acordo com uma lógica de mudança na distância focal. Ao contrário disso, o transnacional é apreendido como um nível constituído em interação com os níveis precedentes, o que gera sentido próprio, tendo efeitos adicionais em outras lógicas de estruturação espacial. O estudo do nível transnacional pode tornar visível uma rede de inter-relações dinâmicas, cujos constituintes são em parte definidos pelos elos que mantêm e pelas articulações que estruturam suas posições. Segundo esses autores, "a noção de escala não se refere ao micro e ao macro, mas aos diferentes espaços em que se inscrevem as interações constitutivas do processo em análise. Em outras palavras, as escalas em questão são construídas ou mobilizadas no contexto das situações estudadas".³⁷

Fundamentada por essas reflexões, acredito que os canais construídos pelos mediadores políticos para a difusão do ensino mútuo na América do Sul podem ser analisados no nível transnacional devido às similitudes desse processo em todo o território: criação de Associações, viagens de professores ou missionários, elaboração de leis ou decretos e formação de escolas públicas. Nesse sentido, é possível definir que essa tese percorre as microescalas que definiram a circulação do método de ensino mútuo na América do Sul enquanto um projeto político-educacional no universo das Independências.

³⁶ STRUCK, Bernhard, FERRIS, Kate e REVEL, Jacques. Introduction: Space and Sclae in Transnational History. In: **The International History Review**, vol. 33, nº 4, December 2011, p. 574.

³⁷ No original: "The notion of scale does not refer to the micro or macro but to the different spaces in which the constitutive interactions of the process being analyzed are inscribed." WERNER, Michael, e ZIMMERMANN, Bénédicte. "Penser l'histoire croisée: entre empirie et réflexivité", In: **Annales. Histoire, Sciences Sociales**, vol. 58e année, no. 1, 2003, pp. 7-36.

Para isso, selecionei quatro camadas desse debate, pontuadas em cada um dos capítulos, que envolveram diálogos entre um conjunto de atores políticos que atuaram como mediadores nesse processo: os periodistas e o público leitor, os fundadores das Sociedades lancasterianas europeias e agentes políticos sul-americanos, os viajantes e seus interlocutores e; por fim, os editores de manuais de ensino e os professores.

No primeiro capítulo, analisarei os periódicos e os periodistas. Tratarei dos periodistas encarregados de trazer as primeiras informações sobre as escolas mútuas da Europa para a América do Sul. Hipólito Fonseca da Costa, Camilo Henríquez, Juan Garcia del Rio e Francisco Castañeda foram os principais responsáveis por semear as discussões iniciais sobre a transformação da educação pública nas regiões que se emancipavam. Ainda no final da década de 1810, publicaram textos traduzidos ou inéditos que opinavam sobre o estado de abandono que se encontravam as escolas elementares e recomendavam veementemente a adoção das escolas mútuas.

No segundo capítulo, a perspectiva analisada será a das Sociedades Lancasterianas na Inglaterra e na França, que tentaram se tornar centros de difusão do método de ensino mútuo na América do Sul. As visitas públicas às escolas de Londres e Paris permitiram o contato de um grupo de latino-americanos que se reunia em torno de Francisco Miranda e Jeremy Bentham com as ideias lancasterianas. Hesitantes, muitos dos visitantes recomendaram com ressalvas esse modelo político-educacional para os países americanos que lutavam pelas Independências. No Brasil, uma rede de imigrantes franceses em contato com as Associações europeias construiu e escolas mútuas para crianças pobres e filhos de escravos estudarem.

Embora haja notícias esparsas sobre professores e embaixadores brasileiros e hispano-americanos enviados à França e à Inglaterra para estudar o método do ensino mútuo, devido à abundância de material produzido sobre a viagem do escocês James “Diego” Thomson, entre 1818 e 1825, na América do Sul, o terceiro capítulo será dedicado à análise das cartas produzidas por esse mediador, nas quais se lê sobre suas impressões a respeito da educação e da criação das Sociedades Lancasterianas na Argentina e no Uruguai. Além disso, por se tratar de um missionário protestante a serviço da *Bible Society*, também se discutirá os conflitos religiosos envolvidos no estabelecimento de um método educacional protestante em países católicos.

Das Associações, viagens e políticas públicas vieram as escolas. No quarto capítulo serão analisados os projetos de formação de estabelecimentos públicos de ensino mútuo na América a partir dos materiais pedagógicos. Manuais de ensino, tábulas de

lições, regras de conduta para alunos e professores, e ainda, as cartas de inspetores e dirigentes de ensino são as fontes que nos aproximam um pouco mais da recepção do projeto de ensino mútuo nesse território. Essa análise permitirá entender sobre a implantação desse sistema e em que medida ocorreu o diálogo entre o poder público e a população. Ademais, será possível perceber as adaptações do método de ensino mútuo para que ele fosse colocado em prática.

CAPÍTULO 1

As primeiras notícias do plano de ensino mútuo na América do Sul: os jornais do Brasil e do Prata

A instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos.

Seria inútil declarar que todos os homens têm o mesmo direito; seria inútil que as leis respeitassem esse princípio fundamental da justiça eterna, se a desigualdade das faculdades morais impedisse a maioria de gozar desses direitos em toda a sua extensão.

Marquês de Condorcet³⁸

³⁸ CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de. **Cinco memórias sobre a instrução Pública**. São Paulo: Editora Unesp, 2008, p. 17.

1.1. Independências, Periódicos e Educação

Na década de 1810, os periódicos foram o primeiro meio de circulação das ideias político-educacionais do método de ensino mútuo na América do Sul. Os impressos eram utilizados pelo público letrado para criar as discussões que alicerçariam a nova ordem política e fomentavam os múltiplos debates no período das Independências. A educação era um deles e o método lancasteriano era indicado pelos periodistas como a alternativa mais viável para a construção de um mundo em conformidade com os valores da modernidade.

Para compreender os meandros dessa discussão, neste capítulo analisarei cinco jornais, selecionados dentro do universo de dezenas de periódicos independentistas, que utilizaram suas páginas para divulgar esse modelo de ensino.³⁹ Impressos para circular principalmente na América Portuguesa e nas Províncias Unidas do Rio da Prata, *O Correio Braziliense*, *El Censor*, *La Gaceta de Buenos Aires*, *El Argos* e *La Matrona Comentadora* foram pioneiros nos debates sobre a necessidade de criar políticas de instrução pública para crianças pobres durante as Independências na América do Sul.⁴⁰

Tomar os periódicos como fonte de análise histórica desse período significa considerar, de antemão, que havia uma sociabilidade escrita que criava novos meios de atuação política. Segundo Roger Chartier (2001) a criação de uma esfera pública de debate por meio dos impressos definiu um novo espaço público na Europa do século XVIII e nos Estados da América Latina do século XIX para além dos salões literários, clubes e cafés. O autor se vale do texto **O que é Iluminismo** de Kant (1784) para definir o espaço público como um local associado à produção, circulação e apropriação do escrito. Em suas palavras, “o iluminismo é mais um processo, uma tendência, um

³⁹ Os periódicos independentistas vêm sendo objeto de incontáveis estudos historiográficos nos últimos anos. Cito: CORNEJO, Marina Alvarado. “Independencia política e Independencia intelectual: prensa y lectores de periódicos independentistas chinelos (1812-1818)”. In: *El Argonauta español* [En línea], 14, 2017; CÓRDULA ALMEIDA, Verbena. **Prensa y propaganda en la emancipación hispanoamericana**. León: Universidad de León, Área de Publicaciones, 2011; MARCO, Miguel Ángel de. **Historia del periodismo argentino: desde los orígenes hasta el centenario de mayo**. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Católica Argentina, 2006; CAMPOS Y FERNÁNDEZ DE SEVILLA, F. Javier. *El P. Diego Padilla y el "Aviso al público"*. San Lorenzo de El Escorial, Madrid: R.C.U. Escorial-M^a Cristina, Servicio de Publicaciones, 2011; VARELA, Claudia. **La prensa insurgente en Nueva España: un aparato de edición político ideológico, 1810-1813**. México: Ticom, 1982; MARTÍNEZ RIAZA, Ascensión. **Conciencia nacional e ideología política en la sociedad peruana, 1811- 1824: la prensa doctrinal en la independencia**. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense, 1985.

⁴⁰ No Brasil, os jornais *A Gazeta* (Rio de Janeiro, 1808 a 1822); a *Idade D'Ouro*, (Salvador, 1811 a 1823); a revista *Variedade ou ensaios de Literatura* (Bahia, em 1812) e *O Patriota* (RJ, em 1813 e 1814), e *O Universal* (Ouro Preto, 1825) também trouxeram traduções e comentários breves sobre o método de ensino mútuo.

movimento que terá concluído quando cada um possa atuar produzindo textos como sábio e recebendo outros como leitor”.⁴¹ Além disso, para Kant, a imprensa propiciava o uso público da razão. Logo, a utilização dos periódicos como veículos de discussão política das Independências colocava os editores sul-americanos em consonância com ideias de modernidade.

Antes de entrar nessa discussão, vale mencionar que nas Independências as questões educacionais se tornaram um problema público, especificamente do público letrado latino-americano. Afirmar isso tem duas implicações imediatas: a) A primeira é que os periódicos passaram a ocupar novos espaços de sociabilidade, especificamente da sociabilidade escrita, conforme a acepção de Roger Chartier, no início do século XIX⁴²; b) a segunda é que os debates sobre as políticas educacionais saíram de uma esfera privada e religiosa, típicas do universo colonial, e passaram a se encaixar numa nova noção de público que ganharia espaço no processo de Independência.

Na primeira implicação (a), considera-se que a proliferação da imprensa tinha uma dimensão técnica. As novas tecnologias de impressão utilizavam a energia a vapor para otimizar o processo. Foi inventada a prensa rotativa que não apenas serviu para disseminar mais rapidamente a palavra escrita, mas também ajudou a tornar os meios físicos de comunicação mais baratos, com uma distribuição maior. O resultado foi o crescimento de uma vigorosa indústria editorial, tornando os livros e periódicos mais acessíveis.⁴³

Nesse contexto, as publicações impressas dos jornais semanais ou mensais propunham debates sobre as guerras e novos modelos socioeconômicos para a América. Alguns deles eram traduções de grandes jornais europeus, outros traziam discussões do público por meio de troca de cartas entre os editores e os leitores; outros ainda, eram grandes obras de ficção de uma literatura política, que despontava naquele momento enquanto gênero literário. As discussões político-educacionais, que movimentavam as discussões dos letrados sul-americanos, apareceram nas páginas dos cinco periódicos selecionados em meio a outros textos. Entre as notícias sobre os avanços militares e as agitações políticas, os jornais independentistas se inspiravam nos debates político-

⁴¹ CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, Literatura e História: conversa de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre, Artmed, 2001, p.64

⁴² Ibidem, p. 64.

⁴³ MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. “Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória)”. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Discurso fundador**. Campinas: SP, 1993.

pedagógicos europeus e estado-unidenses, publicavam artigos que levaram para a ordem do dia as polêmicas educacionais que envolveram o método de ensino mútuo no início do século XIX.

O principal argumento deste capítulo é indicar que os textos sobre o ensino mútuo difundidos nos cinco periódicos selecionados mobilizaram o vocabulário pedagógico que se formava na Europa para defender a aplicação do método lancasteriano nas escolas públicas. Para isso, considero a hipótese de que os jornais utilizaram uma linguagem científica para conferir um novo lugar às discussões educacionais daquele momento, mais afastadas da religião. A inserção desse debate no espaço público fazia parte de um ideal específico de liberalismo que valorizava a ciência, a técnica e a moral cívica como alicerces para construir novas instituições políticas após as Independências. Como desdobramento dos textos dos periódicos analisados, nota-se que foi criado um ambiente favorável para a atuação das Sociedades europeias lancasterianas que auxiliaram a criação de escolas na América do Sul por meio, principalmente, do envio de materiais e professores, como será analisado nos capítulos subsequentes da tese.

Na segunda implicação (b), considera-se que a Educação passou a ser tratada como um problema público, ou seja, que dizia respeito a todos os novos cidadãos. A princípio, vale dizer que a Educação entendida como uma questão política na América é um assunto antigo. Desde a ocupação europeia de nosso continente, a discussão sobre como ocidentalizar, civilizar e/ou cristianizar os habitantes desse vasto e múltiplo território esteve presente nas discussões dos colonizadores europeus.

Entre os séculos XVI e XVII, a responsabilidade para a instrução dos novos súditos foi tomada pelos católicos, especialmente pela Companhia de Jesus. A construção de Colégios e Universidades para a educação de indígenas e da elite europeia na América corroborava com a Missão religiosa católica que percorreu os recônditos dos domínios portugueses e espanhóis além-mar. Extenso em seu alcance territorial, o projeto educacional jesuítico se focava principalmente na formação cristã de indivíduos devotos à moral católica. Na América Portuguesa, os jesuítas chegaram a controlar até 1759: 25 colégios, 36 missões e 17 faculdades e seminários⁴⁴. Na América Hispânica, estima-se que até a expulsão da ordem, em 1767, foram fundados mais de 120 colégios⁴⁵.

⁴⁴ BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. Tese (Livre Docência em Políticas Públicas - Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011, p. 48.

⁴⁵ DOMÍNGUEZ, Joaquín M.^a e O'NEIL, Charles E. (dir.). **Diccionario historico de la Compañia de Jesús. Biográfico-Temático II**. Madrid: Universidad Pontifica Comillas, 2001, p. 1207.

No século XVIII, pela primeira vez o predomínio da Igreja nos assuntos educacionais foi abalado pelas Reformas Sociais. Esse fenômeno, ligado aos Iluminismos, anteciparia as discussões pedagógicas sobre o método lancasteriano, afastando a Educação dos debates exclusivamente religiosos.⁴⁶ O despotismo esclarecido do rei português Dom José I e do rei espanhol Carlos III promoveu uma série de modificações na administração ibérica da América as quais tornaram a instrução uma questão pública e estatal, ou seja, um assunto não mais exclusivo de clérigos. A historiografia portuguesa refere-se à formação de um ensino secularizado.⁴⁷ A política pombalina na América Portuguesa tornou obrigação do Estado prover a educação gratuita à população e o pagamento de professores. Segundo Cardoso (2002), esse foi um movimento centralizador conduzido por organismos burocráticos governamentais que não mais seguiam uma ordem religiosa. O sistema educacional passou a ser leigo, embora não tenha abolido o ensino de religião.⁴⁸ Para Nóvoa (2005), o caráter pioneiro dos Bourbons teria lançado também as bases da ideia de instrução pública na Europa e na América.

No caso das Universidades, as reformas feitas no final do século XVIII se preocupavam principalmente com a formação de indivíduos ilustrados dentro da nova burguesia a qual, aos poucos, despontava nos novos círculos urbanos.⁴⁹ Nesses cenários majoritariamente elitistas, a educação era pensada como um meio de legitimar a ordem imperial.⁵⁰ Por outro lado, vale destacar que as reformas educacionais do despotismo esclarecido português e espanhol promoveram a circulação de livros e de textos

⁴⁶ A referência ao termo “Iluminismos”, no plural, parte do princípio que o movimento iluminista foi múltiplo em todos os países e assumiu várias faces a partir dos atores políticos que o mobilizavam. DOMINGUES, Beatriz Helena. **Tão Longe, tão Perto: A Ibero América e a Ilustração Europeia**. Rio de Janeiro, Museu da República, 2007.

⁴⁷ ALVES, Luís Alberto Marques. **História da Educação - uma introdução**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2012.

⁴⁸ CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro 1759-1834**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002, p. 11.

⁴⁹ Segundo António Nóvoa, Pombal inaugurou, de caráter pioneiro, um sistema estatal de ensino. Suas reformas criaram, no “continente” lusitano e em suas terras colônias, a forma pública de ser escola. “Pública” significava aqui, sobretudo, estatal. Contudo, no âmbito dos Estudos Menores, as aulas régias eram unidades de ensino que não se articulavam entre si, umas com as outras. Não se dispunha - pelo modelo pombalino - de uma estrutura de instrução em rede, que viesse dar lugar a uma acepção de sistema escolar - como propugnaram posteriormente os arautos da escola pública da Revolução Francesa.” NÓVOA, António. **Evidentemente: história da Educação**. Portugal: Asa, 2005.p. 23.

⁵⁰ CHIARAMONTE, José Carlos. **Cidades, províncias, Estados: origens da nação argentina (1800-1846)** São Paulo: Ed. Hucitec, 2009, p. 23; SILVA, Renán. **Los Ilustrados de Nueva Granada 1760-1808: genealogía de una comunidad de interpretación**. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2008; BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

iluministas nas Américas.⁵¹ As novas ideias transitaram, principalmente, dentro das Universidades setecentistas reformadas e guiaram a formação de intelectuais afastados das antigas teorias teológicas absolutistas.⁵² Mas, nesse cenário, a Educação ainda tinha um caráter humanista. Ou seja, preocupava-se com a formação integral dos indivíduos – que ia muito além da alfabetização proposta pelo método lancasteriano.

A via reformista do final do século XVIII fomentou debates políticos ambíguos, tanto em direção à laicidade – uma vez que conferia mais poder ao Estado no controle público – quanto ao crescimento do pensamento liberal. Esses aspectos estão presentes nas lutas emancipatórias e, conseqüentemente, no discurso dos editores dos jornais analisados neste capítulo. Em outras palavras, na intenção de ampliar o controle dos Estados ibéricos nas Américas, o despotismo ilustrado permitiu o contato dos americanos com as novas ideias políticas europeias.⁵³

Vale observar, no entanto, que essa mediação ocorreu, principalmente, por meio de leituras feitas no seio da Igreja Católica na América Latina. Segundo as pesquisas de Maria Ligia Coelho Prado (2000), no final do século XVIII os textos iluministas eram lidos por sacerdotes interessados nas novas ideias que chegavam da Europa. Perspicazes diante da realidade em que estavam, esses clérigos faziam releituras de conteúdos revolucionários europeus, tecendo interpretações menos combativas em relação à religião.⁵⁴ Isso explica porque mesmo no reformismo *bourbônico* os clérigos continuaram a ter o monopólio da Educação.

Segundo Dorothy Tanck de Estrada (2005), em relação à educação elementar, o projeto iluminista dos Bourbon na América Hispânica fez tentativas de centralizar a administração das escolas ao aumentar progressivamente a responsabilidade do Estado nos assuntos educacionais.⁵⁵ A autora observa que ainda no século XVIII havia uma insistência para atender as crianças pobres, o que não ocorria na prática. Os

⁵¹ PRADO, Maria Ligia Coelho. **América Latina no século XIX. Tramas, telas e textos**. São Paulo: Edusp, 2000.

⁵² SILVA, Renán. **Los Ilustrados de Nueva Granada 1760-1808: genealogía de una comunidad de interpretación**. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2008

⁵³ Aqui vale a afirmação: “O Iluminismo são luzes e sombras”. In: PALLARES-BURKE, Maria Lúcia García. **Educação das massas: uma "sombra" no século das luzes**. São Paulo, Edusp, 2001, p. 53-4. Apud BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 176.

⁵⁴ PRADO, Maria Ligia Coelho. **América Latina no século XIX. Tramas, telas e textos**. São Paulo: Edusp, 2000.

⁵⁵ TANCK DE ESTRADA, Dorothy. **La educacion ilustrada, 1786-1836: educación primaria en la ciudad de Mexico**. México, DF.:El Colegio de México, Centro de Estudios Historicos, 2005, [1984].

Ayuntamientos frequentemente lembravam aos religiosos sobre a necessidade de ter escolas gratuitas, conforme estava no corpo da lei.⁵⁶

Para compreender a apropriação do pensamento político-educacional da Ilustração na América do Sul, faz-se necessário analisar o contexto linguístico no qual os textos foram escritos. Essa metodologia, muito utilizada na historiografia atualmente, foi utilizada pelo historiador Quentin Skinner (1999) em sua análise sobre o liberalismo inglês. Nessa acepção, a história das ideias políticas deve ser escrita a partir de uma "atitude histórica" em que haja o reconhecimento da natureza das fontes e todo o universo ligado a elas.⁵⁷

No caso do objeto de estudo desse capítulo: os periódicos e a difusão do método de ensino mútuo na América do Sul, nota-se que foi apenas durante as Independências americanas que ocorreu uma mudança de fato na perspectiva de quem deveria ser educado e a quem cabia discutir sobre as políticas públicas educacionais. A dimensão humanista das discussões ilustradas do século XVIII deu espaço para novos debates político-pedagógicos no início do XIX. Nas Independências, as discussões sobre Educação assumiram contornos mais técnicos que acompanham o desenvolvimento do pensamento liberal de caráter utilitário.

Criar um projeto educacional autônomo era, naquele momento, também uma condição para alicerçar sociedades inspiradas em pensamentos liberais que circulavam no primeiro terço do século XIX. No periódico chileno *El Sol* em 1819, o diplomata colombiano Juan García del Rio (1794-1856) afirmava que

um dos primeiros deveres do Legislador é favorecer a instrução nacional e o conhecimento evidente da verdade: para cumprir com este dever, estabelecerá absoluta liberdade de pensar, de falar ou de escrever, para poder discutir todos os objetos de nossos conhecimentos (...) suposto que *a felicidade da sociedade depende de seu estabelecimento*.⁵⁸

Garcia del Rio não estava isolado. Imbuídos do *espírito das Luzes*, para utilizar um termo frequente na documentação da época, os letrados americanos acreditaram que

⁵⁶ Ibidem, p. 47.

⁵⁷ SKINNER, Quentin. **Liberdade antes do liberalismo**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

⁵⁸ No original: “uno de los primeros deberes del Lejislador es favorecer la instrucción nacional í el conocimiento evidente de la verdad: para cumplir con este deber, establecerá absoluta libertad de pensar, de hablar ú de escribir, para poder discutir todos los objetos de nuestros conocimientos (...) supuesto que la felicidad de la sociedad depende de su establecimiento”. GARCIA DEL RIO, Juan. **El Sol de Chile: periódico político, económico y Literario**. Santiago: Imprenta Nacional, 1818-1819. Edição digital: Colección Biblioteca Nacional de Chile. Viernes 8 de enero de 1819, p. 4. Grifos nossos.

a Educação poderia instalar uma nova moral social apoiada não apenas em valores cristãos, mas também cívicos. Pensando que a felicidade estava relacionada à formação de uma rede de instrução nacional, o diplomata e periodista dialogava com outros atores sociais de seu tempo. No Congresso de Angostura, em 1819, Simón Bolívar (1783-1830) ressaltou aos deputados que “Moral e luzes são polos de uma República: *moral e luzes são nossas primeiras necessidades*”.⁵⁹ Na continuação de seu discurso, Bolívar demonstrou seu desejo de que o poder público, ainda bastante abstrato naqueles anos, velasse pela educação das crianças e cuidasse da formação de paixões nobres, de cidadãos fortes, livres e virtuosos conforme a moral republicana.

A educação para crianças pobres, voltada sobretudo para a alfabetização, era pensada como uma arma política para os independentistas. A partir dos discursos emancipacionistas locais, a responsabilidade de formar os cidadãos americanos passou a ser uma das condições para a emancipação. A ideia de construção de um povo independente para a América do Sul permeava esse pensamento e a nova ordem política que, pouco a pouco, se consolidava foi acompanhada pela formulação de projetos políticos educacionais que buscaram sanar a carência por cidadania no território americano. Nesse processo, a Educação passou a ser discutida como um assunto de urgência e, sobretudo, como um problema a ser resolvido pelos próprios sul-americanos.

A ênfase na escolarização da infância era uma constante nas preocupações dos protagonistas das Independências. Na mesma direção de Bolívar e García del Río, Bernardino Rivadavia (1780-1845), em 1823, na ocasião da fundação da *Sociedad de Beneficiencia de Buenos Aires*, discursava que “sem dúvida que a educação primária é a base de toda instrução e, portanto, deve ser a mais cuidada, para conduzir com aquele juízo requintado que é preciso para formar e dar direção aos ternos sentimentos da infância.”⁶⁰ Logo, era sobre a educação das crianças, especialmente das crianças pobres, que se fazia urgente a formação de escolas. Aqui fica evidente a virada no discurso político educacional das Independências. Não era mais a educação individual e humanista da elite que deveria demandar esforços políticos ou religiosos, mas sim a instrução de

⁵⁹ No original: “Moral y luces son los polos de una República, *moral y luces son nuestras primeras necesidades*” BOLÍVAR, Simón. Discurso ante el Congreso. Angostura, 15 de febrero de 1819. In: **Doctrina del Libertador**. Caracas. Fundación Biblioteca Ayacucho, vol. 1, 1985. p. 121. Grifos nossos.

⁶⁰ No original: “es fuera de duda, que la educación primaria es la base de toda instrucción, y por lo tanto ella debe ser la más cuidada, para conducirla con aquel tino exquisito que es preciso para formar y dar dirección a los ternos sentimientos de la niñez”. QUIGNON, Madame. **Resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo, y costura por Madame Quignon Traducido del frances al idioma español por la sra. Da. Isabel Casamayor de Luca, secretaria de la Sociedad de Beneficencia**. Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1823. p. 3.

meninos e meninas das camadas mais baixas da população, a partir de uma legislação coesa conduzida pelo poder público.

A cidadania era a fórmula eleita para reger as sociedades e, por isso, reivindicar escolas, nos dois lados do Atlântico, passou a ser a pauta do momento. Mas como dar materialidade a esse discurso? De que argumentos se valiam os homens que valorizavam a construção de uma nova política educacional – para formar novos cidadãos – junto às Independências americanas? O que os independentistas queriam dizer com cidadania?

No plano de fundo desse cenário, as discussões sobre educação assumiam a face da Pedagogia que, gradativamente, se afirmava como campo de conhecimento a partir da publicação de diversos textos sobre métodos escolares. Para Boto (1996), essa questão havia se iniciado no século XVIII quando é possível identificar um processo de deslocamento do problema do ensino no discurso ao proporcionar-lhe uma primazia teórica que não existia antes.⁶¹ Tal fenômeno acompanhou o delineamento do Estado-nação, o crescimento do sentimento de pátria e a unificação linguística, que deslocavam o lugar da ciência e da técnica que, posteriormente, no século XIX assumiriam a forma de disciplinas bem delimitadas e autônomas. É nesse processo que se insere o debate sobre métodos de ensino que acompanharão o desenvolvimento de uma nova linguagem ligada ao universo escolar.

No caso específico do ensino mútuo, como já dito anteriormente, sua formulação teórica priorizava a racionalidade e a técnica, tão caras ao discurso da modernidade que circulava entre os independentistas. Isso ocorreu de tal forma, que ele se tornou o método de ensino mais popular entre os apoiadores da construção de um novo sistema de instrução pública para os territórios recém-emancipados. Contudo, como veremos ao longo da tese, sua aceitação não foi equânime e, tampouco, unânime em todos os espaços e agentes. Os métodos escolares foram tema de debate e de resistência, homens e mulheres que apoiados no processo de formulação de uma linguagem científica sobre Educação almejavam a formação de novos indivíduos e, conseqüentemente, cidadãos que comporiam um ideal de povo.

Entre os anos 1810 e 1830 as discussões político-educacionais fervilharam nos debates sobre a construção das nações americanas. Os periodistas analisados neste capítulo não apenas foram divulgadores passivos das diferentes opiniões, mas participaram ativamente na elaboração de novas ideias sobre políticas públicas

⁶¹ BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

educacionais para o público leitor. Embora o nacionalismo em si fosse um sentimento ainda embrionário nesses anos, o projeto de construção de um novo povo para as Américas independentes passava pela tentativa de rompimento com a tradição colonial e, portanto, com seu sistema educacional.

Vale assinalar que nas últimas décadas, a historiografia sobre as Independências deslocou a compreensão do processo de um sentido nacional-cultural para um sentido político, criticando tanto a historiografia nacionalista dos países americanos, que surgiu a partir do romantismo de meados do XIX, quanto interpretações como a de John Lynch (1973). Essa corrente crítica, que tem em François Xavier Guerra um de seus grandes expoentes, identifica as Independências como o momento de surgimento de um novo modelo de comunidade política.⁶² Dessa maneira, se questiona a existência de um "pressentimento de nacionalidade" que teria levado à emancipação.⁶³ O desenvolvimento de identidades nacionais, pelo contrário, teria se desenvolvido em processos complexos a partir das guerras e não previamente, de modo que o nacionalismo não explica a revolta contra o domínio espanhol. Segundo Chiaramonte (1979), na primeira metade do século XIX, foram tardias na América as ideias nacionalistas ligadas a identidades locais e, embora os americanos se diferenciasssem dos europeus no processo de Independência, o sentimento de nação ainda era embrionário diante das diferenças e disputas regionais.⁶⁴ A adesão dos letrados americanos ao método de ensino mútuo é explicada, portanto, não como parte do processo de construção de Estado-nações derivado de identidades prévias, mas como um esforço por forjar essa nova comunidade política moderna.⁶⁵ Logo, novas escolas, novos métodos pedagógicos, novos professores e novos alunos poderiam, na visão dos independentistas, criar uma sociedade soberana e participativa.

Mas, como construir escolas em meio às guerras pela Independência? Onde encontrar professores disponíveis? Como pagá-los? Quem iria administrar as escolas? Sabe-se que os recursos financeiros dos Exércitos emancipacionistas hispano-americanos estavam se esgotando, usados nas lutas contra o domínio espanhol.⁶⁶ No caso da América

⁶² GUERRA, François-Xavier. **Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas**. Mexico, MAPFRE, 2000.

⁶³ LYNCH, John. **Las Revoluciones Hispanoamericanas, 1808-1826**. Barcelona: Ariel, 1976, p. 35.

⁶⁴ CHIARAMONTE, José Carlos. **Cidades, províncias, Estados: origens da nação argentina (1800-1846)** São Paulo: Ed. Hucitec, 2009, p. 61 e 62

⁶⁵ ROJAS, Rafael. **Las Repúblicas de Aire. Utopía y desencanto en la Revolución de Hispanoamérica**. México: Taurus, 2009; PAMPLONA e MÁDER (org.) **Revoluções de Independência e nacionalismos nas Américas: Região do Prata e Chile**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

⁶⁶ FERRER, Beatriz Vázquez de. "Ciudadanía e instrucción pública para el Estado-Nación en Venezuela, 1811-1920". In: **Revista de Historia de la Educacion Latino Americana (Rhela)**, Vol. 12. Colômbia, 2009.

Portuguesa, as despesas públicas do início do século XIX eram utilizadas nos combates pela legitimidade da monarquia, especialmente na região da Cisplatina e no Grão Pará. Qualquer projeto educacional para ser implementado naquele momento precisaria dispor de poucos recursos.

Foi então que a defesa do método de ensino mútuo passou a ocupar as principais páginas dos jornais pró-Independência e a aparecer nos debates legislativos. As escolas mútuas eram consideradas adequadas para o projeto político educacional independentista por utilizarem poucos recursos financeiros, poucos professores e pela sua suposta trajetória de sucesso na Europa ilustrada. Ademais, segundo Rivadavia, em 1823 “o novo método de ensino mútuo (...) reúne a vantagem da brevidade e da economia, a de infundir na juventude esse espírito de dignidade e emulação que tanto contribui a melhora de conhecimentos e da moral”.⁶⁷ Logo, a possibilidade de educar jovens e crianças, sem distinção social, de acordo com as novas ideias de modernidade era latente nesses anos revolucionários.

Para clarear essa análise, os jornais serão apresentados em ordem cronológica. Primeiramente, discutir-se-á o texto de Hipólito José da Costa (1774-1823) no *Correio Braziliense, ou Armazém Literário*, impresso em Londres em 1816. Embora bastante trabalhado pela historiografia da Educação, é impensável imaginar uma história política do ensino mútuo na América do Sul sem seu artigo⁶⁸; pois, sua série sobre educação detalhava os pormenores pedagógicos da aplicação do método de ensino mútuo na Europa e fazia um balanço sobre o funcionamento das escolas criadas pelas Associações europeias. O editor pretendia fornecer um manual técnico para seus leitores de além-mar e sugerir a aplicabilidade dessa fórmula escolar em seu país de origem – o Brasil – e trazia interessantes reflexões pedagógicas do início do século XIX.

Posteriormente, apresentarei a ambígua série de 1817 chamada *Educación*, de Camilo Henriquez (1768-1825). Publicados em *El Censor*, seus artigos, a partir do ponto de vista local, traziam para a América hispânica as discussões sobre educação. Afirmando

⁶⁷ No original: "El nuevo método de enseñanza mutua, que felizmente se ha adoptado en el país, reúne a la ventaja de la brevedad y economía, la de infundir en la juventud ese espíritu de dignidad y emulación que tanto contribuyes a la mejora de conocimientos y de la moral." QUIGNON, Madame. **Resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo, y costura por Madame Quignon Traducido del frances al idioma español por la sra. Da. Isabel Casamayor de Luca, secretaria de la Sociedad de Beneficência**. Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1823, p. 5

⁶⁸ O artigo de Hipólito José da Costa foi analisado sob a perspectiva da História da Educação principalmente pela historiadora Maria Helena Camara Bastos. Destaco especialmente seu artigo: BASTOS, Maria Helena Camara. “A educação elementar e o método lancaster no Correio Braziliense (1816)”. In: **História da Educação** (UFPel), Pelotas, v. 9, n.17, p. 193-222, 2005.

ter conhecido uma escola na província de Entre-Rios, o autor demonstrava entusiasmo com as possibilidades políticas desse modelo de ensino aparentemente tão eficaz. Alguns historiadores, no entanto, têm duvidado da veracidade das informações fornecidas por Henríquez, indicando que seu relato é impreciso e que carece de outros aportes documentais para ser legitimado.⁶⁹ Verdadeiro ou não, nos interessa no artigo do periodista a formulação de um discurso entusiástico à causa educacional, neste momento das Independências hispano-americanas.

Seguindo nessa mesma direção, tratarei dos textos d'A *Gaceta de Buenos Ayres*, de 1819, que trouxeram notícias sobre as escolas mútuas europeias e aproximaram os debates do outro lado do Atlântico das realidades políticas da cidade. Provavelmente traduções de relatórios europeus, os textos da *Gaceta* foram escritos já durante a estadia do missionário James Thomson em Buenos Aires. Tanto *El Censor* como a *Gaceta* aproximam a discussão educacional da ideia de cidadania ilustrada na América recém-independente.

Em 1821, dois periódicos portenhos falavam sobre as polêmicas religiosas envolvendo a implantação de escolas protestantes em países católicos. *El Argos* e *La Matrona Comentadora* deram à discussão a perspectiva de seus editores, um protestante e um católico, respectivamente. Já anunciado por Hipólito José da Costa n' *O Correio Braziliense*, o debate religioso se fez presente nos círculos de discussões sobre o método mútuo na América durante todo o primeiro terço do século XIX e, muitas vezes, houve a tentativa de amenizá-lo utilizando um discurso que ligava o ensino mútuo unicamente ao desenvolvimento de uma técnica científica de ensinar, como será analisado a seguir.

1.2. O método mútuo nas páginas do *Correio Braziliense*

O *Correio Braziliense ou Armazém Literário* (1808-1822), escrito em Londres, é considerado um dos primeiros periódicos brasileiros. Seu redator, Hipólito José da Costa (1774-1823) nasceu na Colônia de Sacramento, na Cisplatina. Passou a maior parte da sua infância e adolescência no Rio Grande do Sul e, depois, foi para Coimbra. Viveu nos Estados Unidos entre 1798 e 1800 e, lá, filiou-se à maçonaria. Em seguida, mudou-se para Portugal, onde foi preso pela Inquisição, ficou detido por três anos até conseguir

⁶⁹ SOSA, Jesualdo. *La escuela lancasteriana: ensayo histórico-pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación luso-brasileña (1817-1825), en especial del método de Lancaster; acompañado de un Apéndice documental*. Montevideo, 1954.

fugir para Londres. Entre 1808 e 1822, publicou seu jornal quase tudo relativo à política e à economia, noticiando o que estava acontecendo na Europa e nas Américas. Os anos de fundação e encerramento do jornal ocorreram em duas datas centrais para a compreensão da história política da América Portuguesa – a chegada da Corte no Rio de Janeiro e a declaração de Independência. Em consonância com os princípios desses eventos, o editor era um dos principais defensores do modelo liberal inglês, utilizando o *Correio Braziliense* para divulgar a Constituição inglesa e outras obras sobre o assunto para os brasilienses, portugueses nascidos ou estabelecidos no Brasil que o consideravam sua verdadeira pátria. Segundo Isabel Lustosa (2003), no contexto anterior à Independência, Hipólito José da Costa foi um dos idealizadores de uma identidade brasileira e, em muitos de seus textos, jornalista e educador se fundiam, pois acreditava que seu jornal poderia suprir no Império luso-brasileiro a falta de escolas e de livros.⁷⁰

Seu periódico estava dividido nas seções de *Política, Comércio e Artes, Literatura e Ciências e Miscelânea*, sendo essa última dedicada a "informar os brasileiros do que se passava no mundo, para influir sobre seus espíritos direcionando-os no sentido das ideias liberais, para chamar a atenção do caráter daninho do Absolutismo ou de qualquer forma de despotismo".⁷¹ Em 1811, em tal seção, Costa fez seu primeiro informe sobre Educação, comunicando a seus leitores que havia sido criada uma biblioteca pública na Bahia e que lá se faziam inscrições para enviar algum indivíduo "hábil" para a Inglaterra a fim de aprender os métodos das escolas de Lancaster e Bell. Além disso, o editor louvava a criação de um estabelecimento para a educação de meninos pobres.⁷²

Alguns anos mais tarde, em 1816, Costa publicou na *Miscelânea* uma série de sete artigos, intitulada "Educação Elementar". O redator e editor do *Correio Braziliense* descreveu minuciosamente, a partir de sua vivência em Londres, como funcionava o método de ensino mútuo que estava sendo implantado na Europa naquele período. Suas observações foram feitas com base nas visitas às escolas de ensino mútuo que eram administradas pela *British and Foreign School Society* (BFSS) na capital inglesa. Não é possível precisar se o editor esteve pessoalmente em uma dessas escolas⁷³ ou se

⁷⁰ LUSTOSA, Isabel. **O nascimento da imprensa brasileira**. São Paulo: Zahar, 2003.

⁷¹ *Ibidem*, p. 15.

⁷² COSTA, Hipólito da. **Correio Braziliense**, v. 18, n. 104, jan. 1817, p. 113. São Paulo/Brasília: Imprensa Oficial do Estado/Correio Braziliense. Edição fac-similar, 2001-2003 e LUSTOSA, Isabel. "Projetos para uma pátria imaginada: o Brasil de José Bonifácio e Hipólito da Costa". In: **Teresa Revista de Literatura Brasileira** [12|13]; São Paulo, p. 160-173, 2013.

⁷³ Conforme Mariani, "podemos observar, em termos comparativos, que no *Correio Braziliense*, Hipólito da Costa 'desempenhava' com maestria sua função de autor do jornal: ao incorporar textos outros, inclusive aqueles contrários ao seu ponto-de-vista, Hipólito 'comandava' mais fortemente a unidade discursiva

transcreveu partes de relatos publicados na imprensa da época feitos por visitantes que lá estiveram. De portas sempre abertas ao público, essas escolas eram utilizadas como verdadeiras propagandas de seu método de ensino, uma vez que mostravam para a comunidade e possíveis interessados, como funcionava uma aula corriqueira o método lancasteriano. Acreditando que esse sistema de ensino era realmente eficaz, sua intenção ao relatar o funcionamento dessas escolas para o público luso-brasileiro foi mostrar que a partir das facilidades desse método os obstáculos colocados para a criação de projeto político-pedagógico no Brasil seriam superados. Seus principais argumentos, como veremos a seguir, residiam na racionalidade lógica do funcionamento desse sistema de ensino e em seu possível caráter leigo, ou seja, tolerante a todas as religiões. É inegável que Costa tentava apaziguar as críticas de ordem técnica e religiosa (especialmente de anglicanos e de católicos) que eram feitas em seu tempo a esse modelo de ensino, escrevendo artigos bastante favoráveis ao sistema de Lancaster.

Os sete artigos da série publicada por Costa se dividiam em: *Educação Elementar - Introdução; A Origem do Novo Sistema em Inglaterra; Princípios em que se funda este Sistema; Empregos das diferentes classes de meninos na Escola. Primeira Classe e Segunda Classe; Emprego dos meninos nas diferentes classes. Terceira classe e seguintes; Disciplina das escolas. Prêmios; Disciplina nas Escolas. Castigo.* Diferentemente do que observava na Inglaterra, o editor constatou que havia uma relação direta entre falta de instrução e violência social nos núcleos urbanos que se expandiam. Segundo ele, “em toda a parte, aonde o povo vive submergido na ignorância, se observa a brutalidade, grosseria e barbaridade”.⁷⁴ Mas, ao invés de modificar esse estado, as sociedades governadas por poucos mantinham a ordem pública utilizando cada vez mais violências e superstições. Provavelmente se referindo ao controle religioso da população, o jornalista criticava governos que, em suas palavras, estavam pautados em ilusões e, por isso, não saíam da inércia da ignorância e cometem erros em demasia. Nesse sentido, ele concluía que apenas uma reforma educacional que incluísse a população mais pobre tiraria os países dessa lastimável condição. A necessidade em adotar o método de ensino mútuo no Brasil era urgente, em sua visão. Ele considerava invejável o que observava nas

jornalística. Seus comentários redirecionavam sentidos contrários, ou seja, havia sempre um retorno à formação discursiva de origem.” MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. “Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória).” In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Discurso fundador**. Campinas: SP, 1993, p. 41.

⁷⁴ COSTA, Hipólito José da. **Correio Braziliense, ou armazém literário** (v.16). Digitalização feita pela Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001, p. 247.

escolas lancasterianas inglesas, em especial a ordem e obediência das salas de aula, pois, os alunos “se habituam necessariamente a um comportamento bem regulado de obediência e de subordinação”⁷⁵, sem o uso da violência. A noção de justiça e injustiça aprendida pelas crianças por meio desse método, em suas palavras, “lhe são de tanto uso, e de tão grandes vantagens em todas as ocupações da vida, está igualmente disposto a ser um cidadão útil, obediente e morigerado”.⁷⁶

Ademais, a viabilidade econômica do método lancasteriano o tornava ainda mais sedutor. O autor afirmou veementemente, ao longo de toda sua série de artigos, o quão barato era esse sistema. Podemos considerar que o princípio de toda sua argumentação favorável a essas escolas era a economia que poderia seduzir os governos a adotarem em larga escala o método de ensino mútuo. Além de dispender poucos recursos com professores e materiais, Costa acreditava que o método pouparia também o tempo de permanência dos alunos na escola. As crianças aprendiam com velocidade, segundo ele, por causa da disciplina, da emulação dirigida e da promoção rápida dos mais adiantados. Era um método de ensino barato, pois não apenas “um só mestre pode ensinar um grande número de discípulos; mas [também] porque estes se demoram na escola menos tempo, do que gastam no método comum, em aprender a ler, escrever e contar.”⁷⁷

Além disso, conforme suas observações, o sistema lancasteriano, na Inglaterra, oferecia um novo modelo de financiamento educacional aos países que não possuíam recursos para investir na construção de escolas. Referindo-se às aulas régias implantadas durante as reformas pombalinas, Costa acreditava que desde a expulsão dos jesuítas a Coroa portuguesa gastava muito com educação elementar e obtinha poucos resultados. Em contrapartida, em Londres, a educação era financiada por Associações filantrópicas de maneira mais econômica e efetiva. Na data da publicação de sua série de artigos, esse modelo já havia sido adotado por outros países, inclusive pela França e, portanto, em sua opinião, não tardaria a chegar no Império Português.

⁷⁵ COSTA, Hipólito José da. **Correio Braziliense, ou armazém literário** (v.16). Digitalização feita pela Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001

⁷⁶ Para facilitar a leitura, todos os trechos retirados do texto de Costa foram adaptados a grafia recente da língua portuguesa. No original: “lhe são de tanto uso, e de tão grandes vantagens em todas as ocupações da vida, está igualmente disposto a ser um cidadão útil, obediente, e morigerado.” Ibidem, p. 349.

⁷⁷ No original: “um só mestre pode ensinar grande numero de discipulos; mas [também] porque estes se demoram na escola menos tempo, do que gastam no methodo commum, em aprender a ler, escrever e contar”. Ibidem, p. 349.

CORREIO BRAZILIENSE

DE ABRIL, 1816.

Na quarta parte nova os campos ara,
E se mais mundo houvera la chegara.
CAMÕES, C. VII. c. 14.

[346]

MISCELLANEA.

EDUCAÇÃO ELEMENTAR.

N.º 1.

Introdução.

O SYSTEMA de educação elementar, que se tem seguido em Portugal, desde a extincção dos Jesuitas, tem sido mui dispendioso, e mui limitado; ainda sem notar outros defeitos, que de tempos a tempos se tem conhecido, e se tem tentado remediar com algumas providencias oportunas.

Ha alguns annos, que em Londres se fizéram associações de individuos particulares, a fim de pôr em practica os novos systemas de educação elementar: as utilidades destes systemas tem sido verificadas pela experiencia; o exemplo tem sido imitado, na Inglaterra e fóra della; e os progressos destes systemas e planos tem obtido rapida extensaõ.

Em França ünham começado a propagar-se estes systemas, quando o fanatismo do actual Governo, juncto ás parcialidades politicas, que dilacéram aquelle paiz, pezéram fim ás esperanças, que os protectores destes estabelecimentos tinham concebido, e fundado em taõ boas razoens. He evidente, que os planos dirigidos para dar á patria cidadãos laboriosos e probos, por meio de uma educação conveniente, saõ applicaveis a toda a forma de governo, e a toda a religião; e portanto naõ se devem confundir com o espirito de partido, nem ainda com a differença de opinioens sobre politica, e sobre religião. O

Figura 1

Início da série "Educação Elementar" do Correio Braziliense.

Destacamos que, ao propor o financiamento da educação pública elementar com recursos privados, o periodista dá indícios sobre o crescimento da filantropia e do número de Associações dedicadas a atuar na esfera pública europeia naqueles anos. Sua aposta em divulgar essa proposta para o contexto colonial e escravocrata brasileiro parece ousada. Ele contava com a livre-iniciativa de seus leitores para fundar novas escolas e não com uma mudança na percepção do atual governo sobre educação. Mas por que seus leitores se interessariam em dispor recursos próprios para abrir escolas mútuas?

O autor segue sua argumentação se valendo de ideias recorrentes sobre a educação naquele século, que associavam a instrução ao aumento da felicidade geral dos homens. Segundo ele, “se a cultura do espírito aumenta a felicidade dos homens, não pode deixar de ser grande serviço à humanidade inventar meios, pelos quais essa cultura se generalize.”⁷⁸ Isso não implicaria na mudança da ordem social. Pois, ainda conforme seus argumentos, não se deveria ocupar os jovens destinados a ofícios mecânicos com ciências abstratas que não tem relação com o trabalho manual. E sim com ramos de instrução que seriam “compatíveis com todos os empregos da vida humana; e que são essenciais para cultivar as faculdades do espírito, no que se distingue o homem da criação bruta; e no que se interessa tanto a felicidade dos indivíduos em particular, como a do Estado em geral”.⁷⁹ Além disso, a presença na escola permitiria que as crianças se ocupassem ao longo do dia e “impede que eles se habituem à ociosidade, e tira-lhes a oportunidade de associar pelas ruas, com quem lhe deprave os costumes”.⁸⁰

Ou seja, o sistema educacional propagado por Costa não destruiria a ordem social implantada pelo Império luso-brasileiro, mas colaboraria para sua felicidade ao aprimorar o espírito dos indivíduos. Talvez, para seus leitores, essa fosse uma das vantagens mais significativas do método de ensino mútuo⁸¹. Costa dialogava diretamente com o reformismo ilustrado e liberal inglês, e não com a Revolução social. Segundo Lustosa,

⁷⁸ No original: “Se a cultura do espirito augmenta a felicidade dos homens, não póde deixar de ser grande serviço a humanidade inventar meios, pelos quaes essa cultura se generalize.” COSTA, Hipólito José da. **Correio Braziliense, ou armazém literário** (v.16). Digitalização feita pela Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001, p. 347.

⁷⁹ No original: “compatíveis com todos os empregos da vida humana; e que são essenciaes para cultivar as faculdades do espirito, no que se distingue o homem da creação bruta; e no que se interessa tanto a felicidade dos indivíduos em particular, como a do Estado em geral”. Ibidem, p. 347.

⁸⁰ No original: “impede que elles se habituem á ociosidade, e tira-lhes a oportunidade de associar pelas ruas, com quem lhe deprave os custemes” Ibidem, p. 465.

⁸¹ Sobre o público leitor de Hipólito, Isabel Lustosa destacou que era composto, em sua maior parte, de assinantes. Eram impressos apenas de 200 a 500 exemplares por vez. A autora destaca que em tempos de analfabetismo generalizado, eram as leituras públicas que ajudavam a divulgar os textos. In: LUSTOSA, Isabel. **O nascimento da imprensa brasileira**. São Paulo: Zahar, 2003.

ele era um apoiador da monarquia Constitucional e não tecia críticas diretas a Dom João VI, apenas a seus ministros. Em outras palavras, era a modernização da sociedade conforme as diretrizes liberais britânicas que predominava em suas defesas.⁸² Logo, o periodista escrevia com prudência e cautela para seu público, enfatizando a racionalidade do método de ensino mútuo e mostrava sua adequação à realidade existente.

Em termos pedagógicos, essa lógica de ensino estava presente nas discussões sobre o método presentes na literatura pedagógica europeia daquele momento. Nos textos educacionais humanistas, até então, predominava a visão da instrução voltada para o ensino de uma “cultura geral”, que não necessariamente deveria ocorrer no espaço escolar, mas sim no âmbito doméstico. Essa perspectiva vinha se confrontando com os textos educacionais protestantes que davam ênfase ao papel da escola na Educação.

Vale lembrar que a educação em âmbito escolar na Europa havia sido, até aquele momento, um assunto majoritariamente da Igreja Protestante. Desde o século XVI, os debates – sobre como organizar as escolas para que as crianças aprendessem as línguas vernáculas – estavam presentes nos movimentos reformistas. Martinho Lutero (1483-1546) discordava dos métodos de ensino das escolas de seu tempo, nos quais imperava a desordem. Segundo ele, os “meninos devem ser enviados a estas escolas diariamente por uma ou duas horas e, não obstante, fazer o serviço em casa, aprender um ofício”; já as meninas deveriam ficar uma hora na escola, não mais que isso, pois deveriam ingressar logo no mundo do trabalho. As crianças deveriam ter ofícios o mais breve o possível para fugir da ociosidade. Segundo a historiadora da Educação Carlota Boto, nas escolas luteranas “as horas devem ser aproveitadas com o trabalho e com os estudos. Foi-se o tempo de perder tempo.”⁸³

Era possível notar o aparecimento gradual de uma nova concepção racional do aproveitamento do tempo pedagógico, na lógica protestante que se distanciava das escolas católicas, presentes sobretudo na América, centradas principalmente numa educação humanista com base nos diálogos. A publicação da significativa obra do teórico tcheco, e também protestante, Comenius (1592-1679), no século XVII, acabou por corroborar com esse pensamento prático e racional da educação. Em **Didática Magna** (1649), seu autor cunhou a Pedagogia como um campo de conhecimento ao conferi-la o título de “arte

⁸² Vale observar que, segundo Evaldo Cabral de Mello, havia um temor nas Cortes palacianas portuguesas em torno da ideia de Reforma. A elite centralizadora e conservadora do Rio de Janeiro temia que qualquer processo de mudança desencadeasse uma Revolução como a que havia ocorrido na França. MELLO, Evaldo Cabral de. “O Jogo da Independência”. In: **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 23/3/2003.

⁸³ BOTO, Carlota. **A Liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas, SP: Papirus, 2017, p. 111.

de ensinar”.⁸⁴ Difundia a ideia de que o uso do tempo utilizado de maneira irracional prejudicava o ensino. Os alunos mais avançados e experientes deveriam ser organizados em “chefes de turma” para auxiliar o professor e aproveitar aquele momento na escola. Para Boto (2017), Comenius delineava o princípio do que viria a ser chamado de ensino mútuo mais tarde.⁸⁵

A preocupação com racionalização do ensino pelos protestantes, segundo Anne Querrien (2005), conferia o enfoque à educação para os trabalhadores, elemento primordial de distinção em relação às escolas católicas.⁸⁶ A cientificidade do ensino que envolvia o método pedagógico lancasteriano dialogava com uma tradição já estabelecida de escolas protestantes. De fato, quem frequentava as escolas de Lancaster em Londres eram os filhos dos operários que trabalhavam nas fábricas de *Borough Road*, mas esse não era o cenário das cidades ibéricas no início do século XIX.

Voltando a Hipólito José da Costa, astuto, ele escrevia ao leitor católico luso-brasileiro se isentando das possíveis polêmicas religiosas tangenciais ao método de ensino mútuo. Apesar das intermináveis disputas na Europa sobre a autoria do método de ensino mútuo (se caberia ao anglicano Andrew Bell ou ao *quacre* Joseph Lancaster), no *Correio Braziliense* o editor resolve a querela a partir da afirmação de que nas escolas de Lancaster havia tolerância religiosa e nas de Bell, não⁸⁷. Segundo ele, nas escolas lancasterianas “se admitem as crianças sem distinção, quanto à religião de seus pais; e por isso, a doutrina que se lhes ensina, consta em lições da Escritura Sagrada, e nos preceitos morais em que

⁸⁴ COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2016. [1649]

⁸⁵ BOTO, Carlota. *A Liturgia escolar na Idade Moderna*. Campinas, SP: Papirus, 2017, p. 111.

⁸⁶ QUERRIEN, Anne. *L'école mutuelle: une pédagogie trop efficace?* Paris, 2005, p. 33

⁸⁷ A autoria da sistematização do método mútuo é dividida e disputada com o escocês Andrew Bell (1753-1832), que havia aplicado o método antes da publicação de Lancaster em sua viagem para Madras na Índia, no final do século XVIII. A questão controversa sobre a autoria do método mútuo de ensino na Europa foi fomentada pela escritora Sarah Trimmer, em 1805, no seu jornal **Guardian of Education** (1802-1806). Defensora da Igreja anglicana estabelecida, Trimmer denunciou algumas condutas que considerava impróprias de Joseph Lancaster, como a denúncia de que o mesmo aplicava castigos físicos em suas escolas. A polêmica não foi acompanhada por todos os contemporâneos que chegaram a considerar a importância de ambos igualmente relevante para a fundação das escolas britânicas. Já na América, segundo López e Narodowski, “Este enfrentamiento poseía en la cuestión religiosa a su eje central. La posición de Bell atendía a una visión tradicional en la que a la enseñanza gratuita de la lectoescritura y el cálculo debía adosársele una fuerte enseñanza religiosa. Por el contrario, la posición lancasteriana remitía a una mayor neutralidad de la institución escolar en lo referido a estos aspectos: la cuestión no va a ser menor en el desarrollo del método en América Latina y será una de las causas explícitas del fracaso de la actividad de Lancaster en Caracas”. Ver: LÓPEZ, Claudina e NARODOWSKI, Mariano. “El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX.” In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes(org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Ediupef, 1999, p. 51; e SAUDAERS, A. J. **The problem of religious education in the public School as seen in the Bell-Lancaster Controversy**. Christian Literature Society. Madras, Mysore, Calcuta, Allahabad, Rangoon, Colombo, 1919.

todas as seitas de Cristãos convém.”⁸⁸ Logo, na visão de alguém que outrora havia sido perseguido pela Inquisição portuguesa, o método de ensino das escolas *quacres* evitava disputas religiosas, pois aceitava qualquer segmento do cristianismo.

Outro ponto positivo indicado pelo periodista era a gratuidade das escolas lancasterianas e o fato de serem acessíveis a todas as crianças. À exceção da escola-modelo em *Borough Road*, que atendia apenas a comunidade local, na cidade de Londres os sócios da BFSS podiam nomear as crianças que estudariam de acordo com as doações feitas à Sociedade. Em sua visão, a paisagem londrina já havia se modificado com meninos sendo formados para serem mestres em outras escolas, ampliando a possibilidade de empregos das crianças pobres e com a vinda de alunos dos Estados Unidos e da África para estudar o método de ensino mútuo sob a tutela da BFSS, em Londres. Costa afirmava que o contato com esse sistema de ensino provavelmente aceleraria a civilização dos africanos nas colônias britânicas.⁸⁹ No caso da Ásia, em Calcutá e em Madras, ele constatou que muitos filhos dos numerosos portugueses que lá residiam eram ensinados por esse método.

Após a breve exposição sobre as vantagens políticas e econômicas da implantação do sistema de ensino mútuo na introdução da série *Educação Elementar*, os artigos seguintes discorreram sobre suas supostas vantagens pedagógicas. Assim como nos manuais de Educação que circulavam no período, o periodista iniciou suas instruções com a arquitetura escolar, seguindo para uma explicação sobre o material escolar, apresentou como ocorriam os rituais do cotidiano de uma sala de aula e, depois, discutiu o sistema de prêmios e castigos.⁹⁰ Provavelmente, seu texto foi inspirado no livro do próprio Joseph Lancaster, **Improvements in education**, impresso pela primeira vez em Londres, em 1803. O livro foi traduzido em inúmeros línguas ao longo das décadas seguintes, mas só ganharia uma versão em português em 1823. Esse dado revela que a publicação do *Correio Braziliense* sobre o método mútuo era pioneira em língua portuguesa.⁹¹ Base para

⁸⁸ No original: “se admittem as crianças sem distincção, quanto á religião de seus pays; e por isso, a doutrina, que se lhes ensina, consta em liçoens da Escriptura Sagrada, e nos preceitos moraes em que todas as seitas de Christãos convem.” COSTA, Hipólito José da. **Correio Braziliense, ou armazém literário** (v.16). Digitalização feita pela Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001, p. 462.

⁸⁹ Ibidem, p. 467.

⁹⁰ Os manuais de ensino mútuo serão analisados detalhadamente no capítulo 4 desta tese.

⁹¹ A tradução portuguesa se intitulou *Sistema britânico de educação* e foi publicada na cidade do Porto, em Portugal, na Tipografia de Viuva Alvarez Ribeiro & Filhos, em 1823, numa edição de 21 centímetros e 83 páginas. Seu autor era Guilherme Skinner que logo afirmou no prefácio da obra que se tratava de um exercício de tradução combinado à necessidade de materiais específicos sobre o ensino mútuo em Portugal

a aplicação desse modelo escolar em todo o mundo, essa obra de Lancaster era a principal referência sobre o funcionamento do método de ensino mútuo na época. Nele, o fundador desse sistema de ensino relatava suas experiências pedagógicas na escola de *Borough Road*.

Assim como no texto de Lancaster, o primeiro elemento pedagógico destacado por Costa para o funcionamento do sistema mútuo de ensino era o espaço escolar. As indicações estritas sobre esse aspecto deixavam nas entrelinhas que sem a arquitetura e o mobiliário correto as aulas não funcionariam. Posteriormente, esse seria um dos motivos de conflito entre os professores e o poder público, que insistia no rigor técnico da aula de ensino mútuo, mas não fornecia o suporte material para atender suas próprias exigências. A sala deveria ser ampla, proporcional ao número de uma centena de crianças. Hipólito da Costa indicava que os bancos, de madeira, deveriam ser dispostos em fileiras, um atrás do outro, de maneira que todos olhassem o mestre. Cada banco deveria ter uma longa mesa à frente para que todos pudessem escrever. O material de escrita deveria vir logo abaixo dos bancos e variava de acordo com a graduação das crianças – areia, ardósia e papel. Os alunos deveriam ser dispostos em seus assentos conforme seu grau de instrução. Segundo o periodista, essa classificação era uma das coisas mais importantes desse sistema, pois motivava as crianças a aprender como num jogo muito bem organizado.

Por exemplo, os bancos e mesas devem ter somente a largura e distância entre si necessárias para ocupar o menor espaço possível, e dar acomodação para o maior número de meninos: os bancos e mesas não devem ter quinas agudas, porque nelas se ferem os meninos, quando entram ou saem com rapidez: a sala deve ter bastante janela, para que seja suficientemente ventilada; mas as janelas são tão altas, que os meninos não conseguem olhar para fora, o que os distrai consideravelmente do seu estudo: os meninos devem ter um lugar em que penduram os seus chapéus, cada um em sua classe, e se não houver comodidade para isso, devem ter um barbicacho no chapéu, pelo qual pendurem o chapéu atrás das costas, enquanto estão na escola; o que em uma escola numerosa é sempre preferível, por evitar confusão; que produz queixas, e dá ocasião a rixas entre os meninos, quando saem da escola.⁹²

e seus domínios. LANCASTER, José. **Sistema britânico de educação**. Trad. Por Guilherme Skinner. Porto: Tip. de Viuva Alvarez Ribeiro & Filhos, 1823.

⁹² No original: “Por exemplo, os bancos e mezas devem ter somente a largura, e distancia entre si necessarias, para occupar o menor lugar possivel, e dar accomodaçãõ para maior numero de meninos: os bancos e mezas naõ devem ter esquinas agudas; porque nellas se ferem os meninos, quando entram ou saem com rapidez: a salla deve ter bastantes janellas, para que sêja sufficientemente ventillada; mas as janellas tam altas, que os meninos não possam olhar para fora, o que os distrahe consideravelmente do seu estudo: os meninos devem ter um lugar em que pendurem os seus chapeos, cada um em sua classe, e se naõ houver commodidade para isso, devem ter um barbicacho no chapeo, pelo qual pendurem o chapeo para traz das costas, em quanto estão na eschola; o que em uma eschola mui numerosa he sempre preferivel, por evitar

A precisão dos detalhes na organização do espaço escolar derivava das concepções pedagógicas da época que valorizavam a ordem e a disciplina em espaços de conhecimento. Vale ressaltar que a preocupação com a construção correta do ambiente escolar se direcionava em especial para a aplicação do método de ensino, mas não era exclusiva do método lancasteriano. Desde a Idade Moderna, com as obras do judeu Juan Luis Vives (1493-1540), discutia-se que a liturgia de uma boa aula dependia da edificação de prédios, da higiene, dos rituais, dentre outros aspectos. Foi no século XVIII, com Juan Baptiste de la Salle (1651-1719) que o espaço se tornaria a condição para o ensino. Criador do método simultâneo, La Salle defendia que as crianças deveriam ser ensinadas nas mesmas competências e ao mesmo tempo por um único professor. Para que isso ocorresse, era fundamental a existência de um ambiente tranquilo e extremamente disciplinado. Os rituais lassalistas incluíam a utilização de um sinal, na maior parte das vezes um sino, que o professor deveria utilizar para manter a ordem e atribuir tarefas aos seus alunos.⁹³

Logo, de La Salle a Lancaster, as escolas sonhadas naquele momento deveriam ser silenciosas, limpas e ordenadas. Tal pensamento envolvia uma nova concepção da realidade social que o filósofo Michel Foucault (1926-1984) denominou de *sociedade disciplinar*. Em **Vigiar e Punir**, publicado pela primeira vez em 1975, o filósofo francês discorreu sobre o alinhamento dos estudantes. Segundo ele,

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segue sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas idéias, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de

a confusão; que produz queixas, e dá occasião a rixas entre os meninos, quando saem da escola.” COSTA, Hipólito José da. **Correio Braziliense, ou armazém literário** (v.16). Digitalização feita pela Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001, p. 593.

⁹³ O método simultâneo, tinha como objetivo aumentar a disciplina na sala de aula por meio da execução de tarefas simultâneas pelos alunos, sem mais o auxílio individual do professor. O pedagogo francês Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) escreveu o livro **Conduite des Écoles Chretinnes** no século XVII e foi responsável por esquematizar todas as atividades do dia numa sala de aula com disciplina ordenada em que os sinais das tarefas eram dados pelo professor por meio de um sino que guiava os alunos em suas tarefas. Comparava sua sala de aula a de um maestro regendo uma orquestra de modo afinado, por isso é considerado um dos inventores do método simultâneo. Cf. BOTO, Carlota. **A Liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas, SP: Papyrus, 2017, p. 267.

valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.⁹⁴

O movimento ritualizado dos alunos das salas de ensino mútuo, seguia justamente essa organização descrita por Foucault. Voltando ao documento analisado, conforme Costa o trânsito durante a mudança de aula ocorria com exatidão, marcha, ritmo e na velocidade certa sem distrações. Segundo ele, para as aulas de leitura, ao redor da classe deveria haver espaço para que os meninos se organizassem círculo ou semi-círculo para observarem cartas de A, B, C, ou sílabas para que todos lessem em voz alta alternadamente segundo a ordem do decurião (monitor). As cartas de lição ficavam penduradas nas paredes ao lado dos bancos. Os meninos precisavam sair e retornar aos bancos com ordem e regularidade, sem perder tempo ou se distraírem uns com os outros. Eles deveriam ser divididos em classes para que todos se ocupassem do mesmo conhecimento ao mesmo tempo. Os decuriões de cada classe eram escolhidos nas classes superiores e cada um deles deveria ter um ajudante, o menino mais bem instruído da classe. O mestre também tinha seu ajudante, que era tirado da classe mais adiantada. Tempo e movimento deveriam ser combinados numa sintonia perfeita.

Os meninos entram na escola às 9 horas da manhã, e duas horas depois de jantar. Ao entrar na escola tiraram o chapéu, que fica pendurado nas costas pelo barbicacho. Quando o relógio bate a hora, cada menino toma o seu lugar na classe que lhe compete. Um dos meninos reza uma oração; que toda a escola repete. Daí começam os exercícios alternados de ler e escrever. A escrita nos bancos; a leitura junto ao lugar aonde está a carta; os meninos saem dos bancos em fileira; a formar, sem confusão, um semicírculo junto da carta, e o decurião com o ponteiro na mão; na mesma ordem volta para o banco, a continuar a escrita.⁹⁵

⁹⁴ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete, Petrópolis, Vozes, 1987, [1975], p. 173. A obra de Foucault e sua concepção particular de História já foi amplamente estudada. Ressalto que não é o objetivo dessa tese colocar em relevo as discussões metodológicas e teóricas acerca desse autor, entendendo as complexidades envolvidas para esse exercício. Por isso, as referências aqui trazidas tratam apenas da sua contribuição para o entendimento do papel das escolas lancasterianas no contexto histórico francês e inglês do período estudado. Para um debate aprofundado sobre a concepção de História em **Vigiar e Punir**, ver: VIEIRA, Priscila Piazzentini. **Pensar diferentemente a História: o olhar genealógico de Michel Foucault em “Vigiar e punir”**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP, 2008.

⁹⁵ No original: “Os meninos entram na escola às 9 horas da manhã; e duas horas depois de jantar. Ao entrar da escola tiveram o chapéu, que fica pendurado nas costas pelo barbicacho. Quando o relógio bate a hora, cada menino toma o seu lugar na classe que lhe compete. Um dos meninos reza uma oração; que toda a escola repete. Daí começam os exercícios alternativamente de ler e escrever. A escrita nos bancos; a leitura junto ao lugar aonde está a carta; saindo os meninos do banco em fileira; a formar, sem confusão, um semicírculo junto da carta, e o decurião com o ponteiro na mão; na mesma ordem voltam para o banco, a continuar a escrita” COSTA, Hipólito José da. **Correio Brasileiro, ou armazém literário** (v.16). Digitalização feita pela Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001, p. 597.

Criei o esquema da página anterior, para facilitar a compreensão sobre como se organizava uma sala de aula conforme descrito por Costa. O mestre ao centro da sala e na frente de todos os meninos. Os bancos organizados de acordo com a classe de cada um dos meninos, sendo que os mais avançados se sentavam na extremidade e os decuriões podiam se mover para instruir as classes menos avançadas. Os círculos e/ou semicírculos ao lado dos bancos, com acesso livre para evitar indisciplina no momento do deslocamento.

Sua descrição enfatizava ao leitor como era prática e eficiente a aplicação desse método de ensino. Por isso, valorizava os processos que ocorriam para que o ensino acontecesse da melhor forma e os frutos dessa Educação fossem colhidos por todos. Dessa maneira, toda a comunidade tinha acesso às aulas mútuas, cujas classes deveriam sempre estar abertas à visitação, conferindo-lhe a participação de todo o público no processo educacional, além de funcionar como uma propaganda da própria escola para angariar a legitimidade de toda a população. O professor deveria divulgar também os registros dos alunos e enviar periodicamente as informações sobre os progressos de seus estudantes às Associações.

A tabela da página seguinte foi construída com base no relato d'*O Correio Braziliense* sobre o conteúdo pedagógico das aulas de escrita e leitura. Elas iam do aprendizado do A, B, C até a prática de leitura da Bíblia. Já as aulas de Aritmética eram divididas em 12 – Combinação de unidades, dezenas e centenas; somas; somas compostas; subtração; subtração composta; multiplicação; multiplicação composta; divisão; divisão composta; redução; regra de três; e, prática.

Aula de leitura								
	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe	6ª Classe	7ª Classe	8ª Classe
Conteúdo	A B C	Palavras ou sílabas de duas letras	Ditado de três letras	Ditado de quatro letras	Ditado de cinco letras	Lições de palavras de muitas sílabas	Leitura da Bíblia	Seleção dos meninos que leem melhor.
Suporte	Areia	Pedra			Papel			
Método	Ensinados separadamente pelo decurião com leitura e ditado. Em semicírculo leem e escrevem corrigindo-se mutuamente.	Solettrar e escrever sílabas de duas letras em semicírculo seguindo as instruções e os ditados do decurião. Conforme os meninos avançam, mudam-se de lugar e são promovidos.			Leitura de Catecismos, passagens da Bíblia e contos morais. Escrita.		Leitura da Bíblia individualmente e em semicírculos.	
Material	Placa com as letras retas: I, H, T, L, F Placa com as letras com ângulo: A, V, M, N, Z, K, Y, X Placa com as letras com curva: O, U, C, J, G, D, P, B, R, Q, S	A pedra negra, ou shisto, com oito polegadas de comprimento e quatro de largura, pendurada no pescoço do aluno e um ponteiro para escrever atado à pedra. Placas com sílabas.			Papel ou papelão envernizado, Cartas de leitura, livros.			
Tempo	3 semanas para leitura 10 semanas para escrita do alfabeto 3 meses para leitura e escrita de sílabas	Sem informação.						

Figura 3

Tabela construída com base no texto de Hipólito José da Costa retratando a divisão das classes de leitura

Costa não faz, em sua série de artigos, nenhuma observação, nem positiva, nem negativa sobre a prática de leitura da Bíblia por crianças católicas. Afirmava apenas que, além da leitura e da aritmética os alunos são desde cedo estimulados a memorizar orações e catecismos. Popular no universo protestante, que havia fundado o método de ensino mútuo, essa prática não condizia com as práticas católicas do período, que reservavam apenas ao clero a possibilidade de leitura e interpretação direta de textos sagrados.

Talvez a maior novidade pedagógica do método de ensino mútuo indicada por ele seja o sistema de prêmios e castigos indicada no último artigo da série *Educação Elementar*. Para dar ao leitor a sensação de estar no interior de uma escola lancasteriana, o redator dá um exemplo concreto de como funcionaria a premiação. Os meninos se sentariam nos bancos conforme se saíssem bem nas lições. Sempre tinham junto a si um número desenhado num papelão que indicava o lugar que ocupavam na sala. O periodista exemplificava que se o menino nº7 não souber responder algo que lhe for perguntado, mas o de nº 8 souber, o de nº 8 toma o lugar do primeiro. O menino que obtiver o nº1 possui uma tira de couro dourado onde deve estar escrita a palavra "merecimento". Os sinais de aprovação, conforme o autor, causam inveja nos outros e, em sua visão, eram mais instrutivos que brinquedos.⁹⁶

Embora os prêmios fossem considerados em sua época como o *verdadeiro* diferencial do método mútuo, o periodista afirmava que os castigos às vezes eram necessários, mesmo diante da extrema vigilância nesse tipo de escola. Os meninos eram estimulados a vigiar uns aos outros e a entregar bilhetes, de acordo com o número e a classe do estudante, acusando o mau comportamento. Nos delitos graves, o nome dos alunos era escrito num livro de capa negra para ser julgado por um jurado de meninos.⁹⁷

Os castigos para o caso de crimes reincidentes eram: colocar um pau no pescoço do menino para que ele usasse durante a aula; amarrar grilhões de pau nas pernas da criança e fazê-la andar pela sala com dificuldade; atar os braços e as pernas dos meninos com grilhões; e, atar apenas o braço. Também utilizava-se prender o aluno em uma gaiola suspensa no alto da sala para torna-lo visível aos demais, ou ainda, etiquetas nas quais se descrevia o mau comportamento praticado eram penduradas nos pescoços dos meninos

⁹⁶ COSTA, Hipólito José da. **Correio Braziliense, ou armazém literário** (v.16). Digitalização feita pela Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001, p. 317

⁹⁷ *Ibidem*, p. 469.

punidos. Se os alunos chegassem sujos na escola, uma menina deveria o lavar na frente de todos os demais antes de entrar para a aula e aplicar-lhe alguns bofetões.

A variedade, porém, destes castigos não somente serve para punir os diferentes crimes, mas tem a vantagem da novidade, com o que se atinge mais a imaginação dos meninos. Um só castigo, qualquer que seja, sendo muitas vezes repetido, faz-se similar, e perde o seu efeito: só a variedade pode continuar o poder da novidade (...) Muitos castigos desta natureza se podem inventar, segundo as circunstâncias do país, ideias do tempo, e natureza dos crimes; em vez de recorrer à crueldade da palmatória ou dos açoites, que tem consequências funestas na saúde dos meninos, e não produzem a eficácia dos castigos, que operam no espírito dos discípulos. Em uma palavra, na educação da mocidade é necessário dirigir o espírito, e não o atemorizar: a pena corporal inspira terror, a pena espiritual conduz à reflexão: a dor física é temporária; a *aflição moral é duradoura*: a obstinação resiste ao sofrimento do corpo, mas o ente que reflete cede à ignominia da opinião.⁹⁸

Os castigos morais, que mais tarde foram chamados de lancasterianos, haviam se popularizado no início do século XIX como uma técnica coercitiva, eficaz e humanizada que garantia a disciplina escolar. Embora possivelmente aplicados nas aulas de outros professores do período, foi com Lancaster que a defesa desse modelo de punição escolar se difundiu. Segundo Carlos Newland, já havia uma tendência contrária, em razão de sua ineficiência, ao uso dos castigos corporais nesse período, inclusive nos textos jesuítas.⁹⁹ Lancaster estimulava o medo e a vergonha dos estudantes e, por isso, defendia que os castigos deveriam ocorrer na frente de todos os alunos. As premiações também deveriam ser públicas, seja no cotidiano escolar no qual haveria um local para ser colocado os nomes dos melhores alunos, seja em cerimônias públicas. Como veremos no capítulo 4, a aplicação dos prêmios e castigos seria outro tema de embate entre os professores e o poder público.

Em certa medida, o texto de Costa inaugurou um novo olhar para a Educação na América Portuguesa de então. Acredito que o detalhamento de sua descrição sobre como funcionava a aula de ensino mútuo foi utilizado para dar ao público familiaridade e

⁹⁸ No original: “A variedade porém destes castigos não somente serve para punir os diferentes crimes, mas tem a vantagem de novidade, com o que se fere mais a imaginação dos meninos. Um só castigo, qualquer que sêja, sendo muitas vezes repetido, faz-se familiar, e perde o seu effeito: só a variedade pôde continuar o poder da novidade (...) Muitos castigos desta natureza se podem inventar, segundo as circunstancia do paiz, ideas do tempo, e natureza dos crimes; em vez de recorrer á crueldade da palmatoria ou dos açoites, que tem consequências funestas na saude dos meninos, e não produzem a efficacia dos castigos, que opéram no espirito dos discipulos. Em uma palavra, na educação da mocidade he necessario dirigir o espirito, e não atemorizallo: a pena corporal inspira terror, a pena espiritual conduz á reflexão: a dôr phisica he temporaria; a afflicção moral he duradoira: a obstinação resiste ao soffrimento do corpo, mas o ente que reflecte cede á iginominia da opiniaõ.” COSTA, Hipólito José da. **Correio Braziliense, ou armazém literário** (v.16). Digitalização feita pela Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001 p. 471. Grifos nossos.

⁹⁹ NEWLAND, Carlos. **Buenos Aires no es Pampa: La educación elemental porteña 1820-1860**. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1992, p. 61.

concretude ao método de ensino de que falava, demonstrando que era muito simples, lógico e científico seu funcionamento. O que saltava aos olhos do leitor *braziliense*, e também do atual, era a relação muito bem delimitada entre ciência e pedagogia no método de ensino mútuo. A organização metodológica da aula revelava-se ao leitor como o princípio da estruturação de um saber científico preciso. Por outro lado, a escola apresentava-se como a instituição fundamental para a organização dessa Educação. Por isso, o espaço físico, as técnicas, os personagens, os rituais, a organização do tempo, os materiais utilizados, sobressaem-se aos conteúdos estudados. No texto de Costa, mesmo a possível leitura da Bíblia por católicos tenta passar despercebida, propositalmente.

Já a organização desse sistema por Associações civis é um outro elemento de novidade em relação a esse método, pois conferia uma ressignificação do papel do Estado como gerenciador das instituições públicas, bem como da organização da esfera pública em si. Conforme já afirmado anteriormente, o projeto de implantação do sistema de ensino mútuo passava por uma nova percepção do lugar das instituições educacionais na sociedade, junto ao poder público que ia além do papel do Estado. As Associações civis eram formadas justamente para envolver toda a comunidade na responsabilidade educativa da população mais pobre, mas nem sempre obtiveram sucesso ou angariaram muitos adeptos na América do Sul, diferentemente do que ocorria na Europa, o que será analisado no capítulo 2.

Na particular conjuntura de crise dos antigos sistemas monárquicos europeus, no debate político republicano e democrático que emergia em toda a América, o Brasil sonhado por Costa caminhava oscilante entre a modernização, cujo modelo era a Inglaterra, e a defesa de antigos privilégios durante o período joanino. O jornalista preservava a figura do monarca, pois na série *Educação Elementar* não há críticas políticas diretas à sua pessoa, mas exigia do público leitor uma posição em relação às questões educacionais colocadas como uma pauta de urgência e extrema necessidade.

Nos moldes da filantropia europeia e, neste caso, mais especificamente a maçônica, Costa convocava os súditos do rei a atuar na esfera pública, angariando fundos para a construção de escolas racionais. É evidente aqui o delineamento de novos espaços de atuação na sociedade que se afastava dos modelos de obediência dos séculos anteriores, segundo a visão do editor. No entanto, destaco que em toda a América na década de 1810 esses lugares ainda eram repletos de tensões sociais e disputas, não estavam tão bem delimitados como queria o periodista.

Por ora, vale destacar que seu texto interpretava uma nova lógica de escola, agora como produtora de modernidade e não mais vinculada ao rei e à Igreja Católica. Segundo António Nóvoa (1998), nesse momento, a defesa da escola próxima às ideias ligadas aos liberalismos, em suas múltiplas faces, permeava também o princípio da unificação cultural que, mais tarde, propiciaria a construção do alicerce do Estado-nação.¹⁰⁰ Entendida como objeto científico, e não mais apenas religioso, a escolarização se concatenava à modificação do entendimento de sociedade que produziria, então, novos modelos político-econômicos. Ressalto que o debate sobre o ensino mútuo proposto por Costa se colocava justamente na transição do entendimento sobre o papel da escola nas novas formas de conceber as atuações políticas na América do Sul e como deveriam se comportar os cidadãos nesses espaços.

Embora anuncie muitas ideias sobre o planejamento de uma nova ordem política, o periodista não se aprofundou, ao menos nessa série sobre Educação, sobre como imaginava o funcionamento da escola de acordo com as necessidades brasileiras. Limitado à experiência europeia, seu texto apenas pontua algumas discussões que permaneceriam em aberto até a formulação da lei geral sobre ensino de 1827, que analisarei mais adiante.

Além de Hipólito da Costa, outros quatro periodistas se preocuparam em propagar o método de ensino mútuo na América do Sul na década de 1810, todos de Buenos Aires. Essa é uma peculiaridade da antiga capital do Vice-reino do Prata, que viu florescer no primeiro terço do século XIX uma indústria periodista que a diferenciou das demais cidades de todo o continente e que a tornou responsável pela impressão e tradução de muitos materiais sobre o sistema lancasteriano. A análise desses materiais, que será feita nas páginas seguintes, permite adentrar um pouco mais as tensões políticas que percorriam os debates republicanos na América que, por vezes, iam ao encontro das discussões monarquistas brasileiras das quais Costa fazia parte ou com elas se chocavam.

1.3. As discussões sobre cidadania nos periódicos portenhos

Assim como no Brasil, no antigo Vice-reino do Prata, as primeiras notícias sobre o método de ensino mútuo foram também divulgadas nos jornais da década de 1810. Mas diferente da construção histórica sobre a aparente estabilidade da monarquia luso-

¹⁰⁰ NÓVOA, António. *Histoire & Comparaison*. Lisboa: Educa, 1998, p. 98.

brasileira daqueles anos, do outro lado do rio da Prata, as disputas políticas e militares eram o plano de fundo dos fervorosos debates da Independência. Iniciados com a Revolução de Maio, que para muitos historiadores marca o início do processo de Independência do vice-reino do Prata, esses anos foram marcados por sucessivas tentativas de construir uma ordem institucional duradoura e legítima. A indefinição política foi marcada pela organização de três juntas (1810-1811), dois triunviratos (1811-1814) e seis diretores supremos (1814-1820). Nesse último período, houve uma guerra civil na região.

Em 1816, sob a liderança de Juan de Pueyrredón (1777-1850), foi declarada a Independência política das Províncias Unidas do Rio da Prata, sucedida de decretos que suprimiram os títulos da nobreza, o regime de castas e consolidaram a liberdade de imprensa. Também em 1816, a Banda Oriental começou a ser ocupada pelo Exército luso-brasileiro, o que tornou os conflitos militares ainda mais latentes. O general José de Artigas (1794-1850), líder do exército revolucionário oriental, foi forçado a recuar e centralizou seu poder nas regiões de Entre-Rios, Missões, Córdoba, Santa Fe e Corrientes.¹⁰¹

Segundo Jorge Myers,

desde o início do processo revolucionário, duas concepções sobre como organizar politicamente o novo estado disputavam terreno: uma, defendida pelo grupo revolucionário de Buenos Aires e pelos governos sucessores dos vice-reis com sede nessa cidade, consistia em manter o *sistema centralista* herdado da Colônia, e outra, enunciada pela primeira vez por alguns dos representantes nomeados pelas cidades-sede das províncias, enviados a Buenos Aires no final de 1810, consistia em reivindicar alguma forma de autogoverno local, ou seja, um *sistema descentralizado* de tipo federal ou confederativo. Essas duas posições incentivariam, a partir da consolidação do movimento liderado por Artigas na Banda Oriental, duas revoluções contrapostas, cujas orientações político-ideológicas opostas, tanto quanto sua disputa pelo poder supremo no antigo Vice-reinado, não tardariam em desencadear uma guerra civil.¹⁰²

Não cabe aqui detalhar os pormenores das disputas militares no Prata, mas é preciso assinalar que os debates educacionais sobre o ensino mútuo iniciados pelo

¹⁰¹ MYERS, Jorge. “A Revolução de Independência no Rio da Prata e as origens da Nacionalidade Argentina (1806-1825).” In: PAMPLONA, Marco A., MÁDER, Maria Elisa. (org.) **Revoluções de Independência e nacionalismos nas Américas: Região do Prata e Chile**. São Paulo: Paz e Terra, 2007 e TERNAVASIO, Marcela. **Historia de la Argentina (1806-1852)**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009, p. 89.

¹⁰² Ibidem, p. 79. Grifos nossos.

periódico *El Censor* estavam relacionados a esse contexto.¹⁰³ De autoria do sacerdote chileno Camilo Henríquez (1769-1825) e do cubano Antonio José Valdés (1780-1850), esse jornal de estilo ensaístico era subsidiado pelo *Cabildo* de Buenos Aires, e se posicionava a favor do governo de Juan Pueyrredón (1816-1819).¹⁰⁴ Entre janeiro e fevereiro de 1817, Henríquez fora enviado a Montevideu por Pueyrredón para tratar de assuntos diplomáticos com o capitão português Carlos Frederico Lecor (1764-1836). Pouco tempo depois, no mês de abril, o diplomata e periodista chileno publicou sua série intitulada *Educación*.

O que havia de novo nos artigos de Henríquez, e que marcou discussões historiográficas sobre o ensino mútuo no Uruguai, é o relato de que existia uma escola em Concepcion del Uruguay, na Província de Entre-Rios, que funcionava de acordo com o método de ensino lancasteriano. O periodista afirmou que visitou pessoalmente esse estabelecimento, cujas aulas eram ministradas pelo também exilado chileno D. Solano García e suas percepções eram o bastante positivas. Henríquez se mostrava surpreso ao notar que, num intervalo de seis meses, as crianças liam um livro inteiro, conheciam todos os números e caracteres manuscritos, além de escrever qualquer palavra. Segundo ele, “até agora essa é a única escola segundo o novo método estabelecida na América do Sul segundo tenho notícia. A seus fundadores façamos as honras que esteja a nosso alcance. O cidadão Verdum, comandante de Entre-Rios, foi seu generoso protetor”.¹⁰⁵

¹⁰³ Para a história das Independências do Vice Reino do Rio do Prata ver DONGHI, Tulio Halperín. **Revolução e guerra: formação de uma elite dirigente na Argentina criolla**. São Paulo: Hucitec, 2015; TERNAVASIO, Marcela. **Historia de la Argentina (1806-1852)**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009; FREGA, Ana. “Guerras de independencia y conflictos sociales en la formación del Estado Oriental del Uruguay, 1810-1830”, In: **Dimensión Antropológica**, nº 35, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, setiembre-diciembre 2005, pp. 25-58; CHIARAMONTE, José Carlos. **Cidades, províncias, Estados: origens da nação argentina (1800-1846)**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

¹⁰⁴ O *Cabildo* cuidava de assuntos locais durante o período colonial, dentre os quais as escolas e o pagamento de professores. Ao conferir poder ao *cabildo*, a Coroa espanhola garantia a participação da elite local nos governos. Após a Revolução de Maio, em 1810, houve tentativas de incluir os Cabildos na organização política da nova ordem. Segundo Chiaramonte, “as tentativas de legitimar o poder do cabildo incorporando-lhe um regime de ‘eleições populares’ (eleições indiretas de segundo grau), como o fez o Estatuto de 1815, não haviam bastado para satisfazer o propósito. Porque a raiz do problema não era apenas a superposição de jurisdições entre cabildo e órgãos do governo central e provincial, mas a própria substância histórica do cabildo, que o tornava incompatível com um regime representativo com o equilíbrio de poderes, como se tentava instalar em Buenos Aires. A existência do cabildo, alegou Rivadavia durante o debate sobre sua supressão, ‘... Era contrária à da Representação Provincial...’, expressão de um mundo político desaparecido após a Independência. Um mundo político centrado no status de cidade, incompatível portanto com outro que tentava definir um universo eleitoral baseado na figura do cidadão moderno e constituindo um só povo soberano, formado pelos habitantes da cidade e do campo em igualdade de direitos.” CHIARAMONTE, José Carlos. **Cidades, províncias, Estados: origens da nação argentina (1800-1846)** São Paulo: Ed. Hucitec, 2009, p. 189.

¹⁰⁵ No original: “hasta ahora esta es la única escuela según el nuevo método establecida en Sud-América según tengo noticia. Hagamos á sus fundadores el honor que está à nuestro alcance. El ciudadano Verdum,

O historiador e educador uruguaio Jesualdo Sosa publicou, em 1954, uma importante investigação sobre a história da educação lancasteriana durante o período da ocupação luso-brasileira da Cisplatina.¹⁰⁶ Em seu livro, Sosa demonstrou ter ficado particularmente intrigado com essa informação fornecida por Henríquez em *El Censor*. Segundo ele, neste período, Concepción del Uruguay, antigo Arroyo De la China, funcionava sob a proteção do comandante José Antonio Berdum (1778-1837), um dos tenentes-delegados de Artigas nas Províncias da Confederação. Em sua interpretação, o artigo de Henriquez reivindicava para o Chefe Máximo, Artigas, a construção de escolas lancasterianas. Sobre o professor citado por Henríquez, Sosa acredita que era um exilado chileno ou espanhol que havia emigrado ao Rio da Prata seguindo o general oriental. Afirma ainda que, provavelmente, Solano Garcia estava lá desde 1816 e “fez cartões com tábuas de madeira, com as quais ganhava a vida, gravando neles os registros de que Artigas estava baseado”.¹⁰⁷ De que forma Artigas, Berdum e Solano Garcia haviam conhecido o método de ensino mútuo não há informações, o que tornaria o texto de Henríquez impreciso na opinião de Sosa.

O relato de Henríquez surpreende por ter dado, em seu jornal, uma opinião favorável à escola lancasteriana de Entre-Rios, fundada sob a proteção de um comandante artiguista. A publicação logo após seu encontro com o capitão Lecor, que havia expulsado Artigas de Montevideú, poderia assumir aos seus contemporâneos um caráter ambíguo, ou mesmo de uma conspiração política como indicado por Sosa. O historiador uruguaio atribui essa dubiedade à personalidade de Henríquez que, segundo ele, era politicamente instável. De fato, é possível inferir que, talvez, o elogio a uma escola artiguista pudesse soar estranha ao jornal do *Cabildo* de Buenos Aires. Outra hipótese, menos plausível, seria considerar que Henríquez amenizou em seu texto as disputas político-militares de sua época. Mas, ao analisarmos o conteúdo de sua publicação percebemos que o periodista chileno atribuía ao método de ensino mútuo um caráter universal. Ou, em outras palavras, sua concepção sobre a importância e a necessidade da Educação ultrapassava rivalidades políticas. Segundo González Márquez e Darío, nos escritos de Henríquez percebia-se o esforço para ilustrar os leitores, uma vez que, para ele a

comandante de Entre-rios, fue su generoso protector.” HENRÍQUEZ, Camilo. *El Censor*. Buenos Aires. Imprenta de los Expósitos, 9 de abril de 1817, p. 2.

¹⁰⁶ SOSA, Jesualdo. **La escuela lancasteriana: ensayo histórico-pedagógico de la escuela uruguaia durante la dominación luso-brasileña (1817-1825), en especial del método de Lancaster; acompañado de un Apéndice documental**’ Montevideo, 1954.

¹⁰⁷ No original: “fabricaba naipes con planchas de madera, con las cuales ganaba la vida, grabando em ellos dísticos de que unfanábase Artigas”. Ibidem, p. 55.

ignorância era um dos principais inimigos.¹⁰⁸ Mas será que seu texto foi recebido dessa forma pelo público?

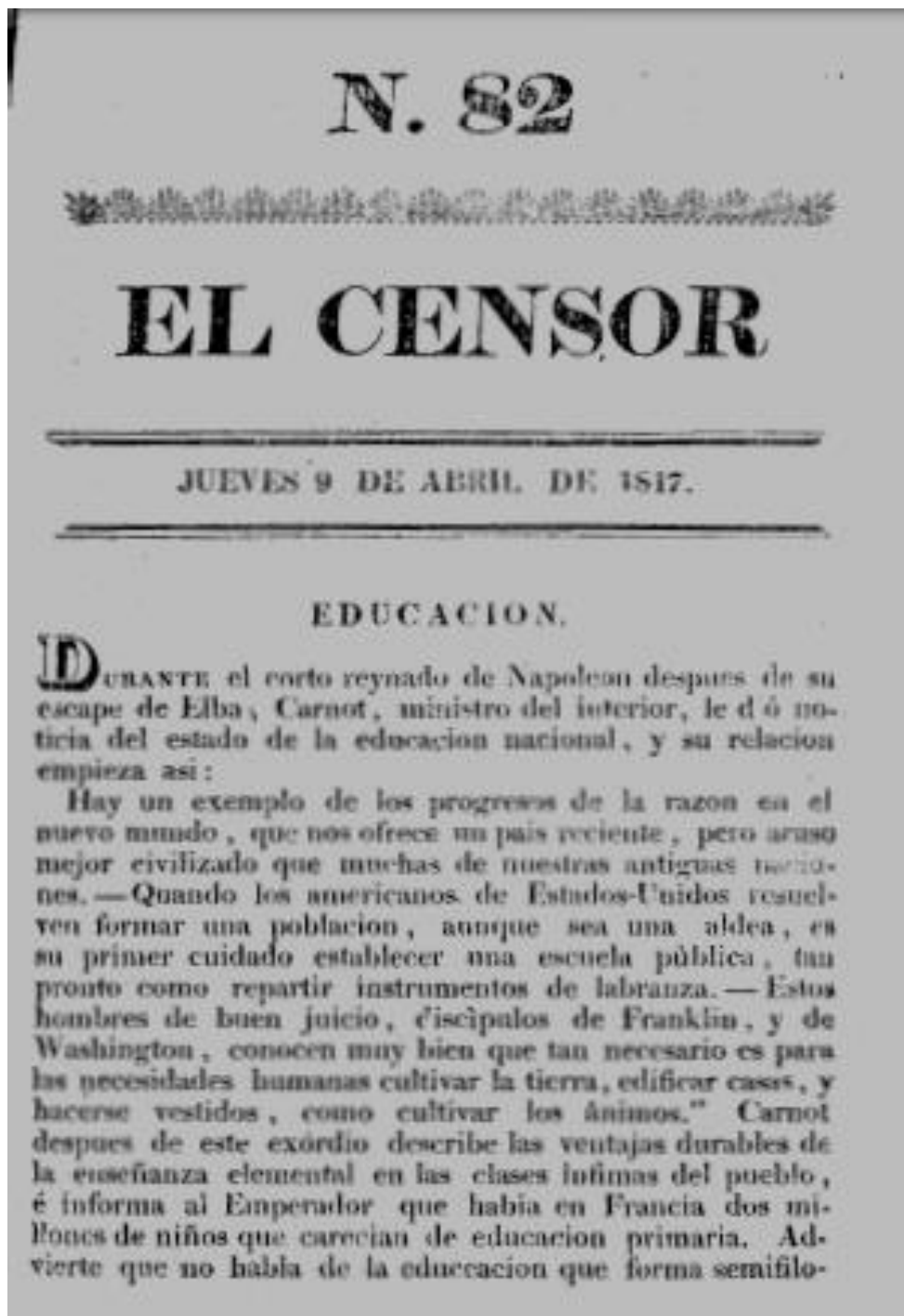


Figura 4

Capa de El Censor.

Fonte: HENRÍQUEZ, Camilo. El Censor. Buenos Aires. Imprenta de los Expósitos, 9 de abril de 1817, s.n.

¹⁰⁸ GONZÁLEZ MÁRQUEZ, Victoria; DARÍO, Mengual de Gracia. “Las noticias de la revolución en la mirada de El Censor, 1815-1819”. In: **Cuaderno de H. ideas**, 10 (10) En Memoria Académica. vol. 10, n. 10., 2016.

Sua série de artigos sobre educação foi iniciada com o relato de um suposto diálogo entre Napoleão Bonaparte e seu ministro Carnot. Após sair do exílio de Elba, o antigo imperador francês se informou sobre o estado da educação na França e ficou perplexo ao constatar seu estado de abandono. Por outro lado, o ministro o advertia que, por meio da aplicação do método de ensino mútuo, as escolas estado-unidense floresciam, pois “esses homens de bom juízo, discípulos de Franklin, e de Washington, sabem muito bem quão necessário é para as necessidades humanas cultivar a terra, construir casas, e usar roupas -, como cultivar os ânimos.”¹⁰⁹ Advertia, contudo, que a educação necessária não era aquela que formava “semifilosofos” e homens do mundo, “mas a que formará bons artesãos, e homens morais, comunicando-lhes os princípios dos conhecimentos indispensáveis, boas aptidões, e respeito às leis”.¹¹⁰ Henríquez afirmou que o modelo de ensino a que Carnot se referia era o método de Bell e Lancaster e solicitava a construção de uma escola modelo na França. O editor sabia que, na data que escrevia, já havia muitas dessas escolas na América do Norte, Inglaterra e na Índia. Segundo ele,

A brevidade e perfeição com que as crianças aprendem segundo esse novo método de ler, escrever, e as melhorias que se observam em suas capacidades e conduta lhe davam grande satisfação. Ao observar de perto uma dessas escolas, parece um método tão natural, tão simples e vantajoso que se admira um [aluno] que não esteja adaptado integralmente.¹¹¹

Tomando como modelo o sistema educacional estado-unidense e não o europeu – como havia feito Hipólito da Costa – Henríquez acreditava que a instalação das escolas mútuas pertencia ao universo da modernidade na América e tentava convencer seus leitores sobre a legitimidade do mesmo a partir do paradigma estadunidense de sociedade e política. Naqueles anos, a *Free School Society of New-York* era responsável pela organização de uma escola modelo de ensino mútuo cujas aulas seriam ministradas por um professor londrino, Edward Baker¹¹². Os informes sobre o avanço dos alunos e as

¹⁰⁹ No original: “Estos hombres de buen juicio, discípulos de Franklin, y de Washington, conocen muy bien que tan necesario es para las necesidades humanas cultivar la tierra, edificar casas, y hacerse vestidos, como cultivar los ánimos”. HENRÍQUEZ, Camilo. *El Censor*. Buenos Aires. Imprenta de los Expósitos, 9 de abril de 1817, p. 1.

¹¹⁰ No original: “sino de la que formará buenos artesanos, y hombres morales, comunicándoles los principios de los conocimientos indispensables, buenas propensiones, y respeto a las leyes”. Ibidem, p. 2

¹¹¹ No original: “La brevedad y perfección con que los niños aprenden según este nuevo método à leer, escribir, y las mejoras que se observan en sus potencias y conducta, le ha adquirido una gran celebridad. Al observar de cerca una de estas escuelas, parece su método tan natural, tan sencillo y ventajoso que se admira uno de que no esté adoptado generalmente”. Ibidem, p. 2.

¹¹² Segundo o jornal americano, “The Lancasterian system of Education recently introduces into the New-York Free School, Nº1 Chatham-street, by Mr. Baker, lately from London, is found materially to differ from the plan before pursued in that school. The Teacher feels a pleasure in certifying, that, in his opinion,

reuniões da sociedade eram publicados nos jornais da cidade, como o *New-York Evening Post* (1801-1832) e o *New-York Courier* (1815-1817), que frequentemente tiveram artigos traduzidos ou comentados em periódicos sul-americanos. A preferência pelo modelo americano distanciava Henríquez da maior parte dos propagandistas do método de ensino mútuo, que preferiam os exemplos que vinham da Europa.

O artigo de *El Censor* afirmava que a construção de um governo moderado, no qual a soberania residisse no povo é de “absoluta necessidade que o povo seja ilustrado” (ref). Henríquez afirmava ainda que “nossa República está fundada sobre a virtude e a inteligência pública”.¹¹³ Mas, que tipo de cidadãos seria formado pelas escolas? Conforme o periodista,

Teve muita razão o ilustrado Montesquieu para dizer que em uma república é necessária toda a força da educação - ler, escrever, contar, e a moral, são ramos da educação indispensáveis para que tenhamos cidadãos úteis. Sem ler, não podem receber os grandes documentos e princípios contidos em tantos livros excelentes, nem conhecer nossas leis e constituições, nem é possível decidir sobre as grandes questões políticas que se referem ultimamente à inteligência do público. A moral é o grande fundamento entre os homens.¹¹⁴

Conforme esse discurso, o cidadão produzido pelas escolas lancasterianas poderia garantir a soberania numa República: conhecedor das leis, atuante na vida política, virtuoso e moral. Para esse fim, Henríquez recomendava a impressão de livros de Lancaster em Buenos Aires que explicassem ao público o funcionamento do método. Ao contrário de Hipólito da Costa, o periodista chileno não tratou de detalhes pedagógicos do ensino mútuo em seu texto. Para ele, a credibilidade do método de ensino parecia residir em outros aspectos. Mas o que exatamente havia chamado a atenção de Henríquez em sua visita à escola artiguista?

O editor não deixa claro a resposta para essa questão e, diferentemente de Hipólito, não menciona as vantagens técnicas do método de ensino mútuo. O chileno

the system might be introduced into all common schools, and would greatly promote the improvement of youth”. **New-York evening post.**, February 20, 1816, p. 4.

¹¹³ No original “absoluta necesidad que el pueblo sea ilustrado. (...) nuestra república está fundada sobre la virtud y la inteligencia pública.” HENRÍQUEZ, Camilo. **El Censor**. Buenos Aires. Imprenta de los Expositos, 9 de abril de 1817, p. 4.

¹¹⁴ No original: “tuvo mucha razón el ilustrado Montesquieu para decir que en una república es necesaria toda la fuerza de la educación. - Leer, escribir, y contar, y la moralidad, son ramos de educación indispensables para que tengamos ciudadanos útiles. Sin leer no pueden recibirse los grandes documentos y principios contenidos en tantos libros excelentes, ni conocer nuestras leyes y constituciones, ni es posible decidir las grandes cuestiones políticas que se refieren últimamente à la inteligencia del público. La moral es el fundamento de cuanto hay grande entre los hombres”. Ibidem, p. 4.

afirmava estar familiarizado com a educação doméstica, na qual os pais se responsabilizavam integralmente pela instrução de seus filhos e os preparavam para a vida pública. Lamentava-se pelo descuido em que se encontrava esse modelo de ensino, em desuso naquele momento, segundo ele, devido às outras obrigações dos pais. O professor, em sua opinião, deveria ocupar esse lugar outrora concedido à família e, por isso, ser muito bem qualificado, de gênio pacífico e brando. Esse argumento contrariava diretamente os princípios técnicos do método de ensino mútuo e não condiziam com a sua proposta pedagógica.

Embora tente construir a defesa do método de ensino mútuo para a América do Sul, o discurso educacional de Henríquez era apoiado na ideia de que a relação pedagógica ocorria entre indivíduos – o mestre e o aluno. Essa ideia era fundada, principalmente, no pensamento humanista do século XVI que circulava nos manuais de ensino da nobreza europeia.¹¹⁵ Neles, os pais eram desaconselhados a enviar os filhos para a escola. Nota-se que, cercado dessa tradição, o periodista chileno não deu destaque à ordem social ou à disciplina das crianças como o fez seu contemporâneo brasileiro. Também não utilizava argumentos racionais e/ou científicos da Pedagogia naquele momento. Acredito que suas ideias vinham, provavelmente, de seus estudos religiosos que circulavam na maçonaria sul-americana daquela época. Em suas palavras,

Os comissários esperam que o Soberano Arquiteto do universo, que governa os povos em justiça e misericórdia, que premia as virtudes e castiga os vícios, se digne a olhar com brando sorriso os humildes esforços de uma nação em uma causa que é puramente sua, e que manifeste sua complacência na duração da felicidade de nossa Pátria.

116

Sacerdote católico, Henríquez sugeriu ainda que a leitura da Bíblia fosse feita como nas escolas maçônicas, por meio de trechos selecionados previamente pelo professor e que os donativos para a construção das escolas fossem concedidos por meio da indulgência e da caridade. Infelizmente, não encontrei nenhuma informação sobre a existência de escolas maçônicas americanas desse período ou de qualquer material que o editor possa ter tido acesso nesse momento. Vale mencionar, contudo, que na América

¹¹⁵ BOTO, Carlota. **A Liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

¹¹⁶ No original: “Los comisarios esperan que el Soberano Arquitecto del universo, que gobierna los pueblos en justicia y misericordia, que premia las virtudes y castiga los vicios, se digne mirar con blanda sonrisa los humildes esfuerzos de una nación en una causa que es puramente suya, y que manifieste su complacencia en la duración de la felicidad de nuestra Patria”. HENRÍQUEZ, Camilo. **El Censor**. Buenos Aires. Imprenta de los Expósitos, 9 de abril de 1817, s.n.

do Sul, existia uma rede de lojas maçônicas e/ou patriótica que passava por Buenos Aires, Montevideo, Santiago e Peru, a partir do crescimento da sociabilidade militar em todo o Império Espanhol. A mais conhecida delas, foi implantada em 1812 em Buenos Aires e se chamava Loja Lautaro. Composta por oficiais sul-americanos foi um dos espaços de organização dos movimentos de Independência na América hispânica. Por ela circularam nomes como José de San Martín, Juan Martín de Pueyrredón, Juan Garcia del Rio, Bernardino de Rivadavia, Bernardo O'Higgins, entre outros que, além da causa da independência, apoiaram a implantação do método mútuo em seus respectivos países. Henríquez provavelmente havia tido contato com essas organizações e, por meio delas, conhecido as escolas maçônicas – das quais careço de maiores informações.¹¹⁷

A orientação para que a leitura da Bíblia ocorresse apenas parcialmente nas escolas lancasterianas, revelava a preocupação do editor de *El Censor* com as ideias protestantes que poderiam entrar na sociedade católica das Províncias Unidas do Prata.

¹¹⁷ A participação da maçonaria na história das Independências americanas é um objeto de disputa historiográficas. A historiografia latino-americana, desde o século XIX, já indicava a presença da maçonaria nos movimentos de Independências. Benjamin Vicuña Mackenna e Bartolomé Mitre analisaram a Loja Lautaro em seus inícios, na década de 1810. Depois Barros, Amunátegui e Paz Soldán escreveram trabalhos sobre sua institucionalização na segunda metade desse século. Ao valorizar a guerra de Independência como um evento transcendente e fundacional, as lojas maçônicas passaram a reivindicar para si a organização das sociedades secretas e a filiação dos "pais da pátria". A partir desse momento, começaram as investigações históricas para definir o papel da franco-maçonaria nas Independências da América. A maioria delas foi realizada por maçons como Gouchon, Rodríguez, Lazcano, Oviedo e Onsari. Por outro lado, setores conservadores da igreja católica contestaram essa versão no início do século XX, buscando destacar o caráter confessional dos próceres da Independência. Na segunda metade do século XX, a historiografia trouxe novas fontes documentais para o debate, mas ainda assim o maniqueísmo mitificador e desmitificador permaneceu como eixo central das investigações de Martínez, Carnicelli e Eyazaguirre. A partir da década de 1970, historiadores europeus publicaram sobre o tema desmitificando a participação de Francisco Miranda na organização da maçonaria e na criação da Loja Lautaro. Na década de 1980, o jesuíta José Antonio Ferrer Benimeli, um dos mais importantes historiadores da franco-maçonaria, negou a vinculação da Loja Lautaro à maçonaria. Segundo ele, eram sociedades patrióticas apenas similares à maçonaria. Ainda nos anos 80, a historiadora Pilar González Bernaldo pesquisou as novas formas de sociabilidade no Rio da Prata e estudou o surgimento das primeiras lojas de Buenos Aires dentro de um processo mais amplo de transferência e circulação de práticas associativas. Segundo Solar, o lapso da historiografia acadêmica dos últimos anos em relação à história da maçonaria na América do Sul deve-se à falta de um diálogo internacional que permita abranger o estudo da circulação atlântica desse fenômeno. Além disso, faltam arquivos maçônicos de caráter público, como os que existem na França e na Espanha. Cf. SOLAR, Felipe Santiago del. "Masones y Sociedades Secretas: redes militares durante las guerras de independencia en América del Sur", In: **Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM** [En línea], 19 | 2010; AMUNATEGUI, Miguel Luís. **La dictadura de O'Higgins**, Santiago, Imprenta de Julio Belínica, 1855; BARROS ARANA, Diego. **Historia General de Chile**, Santiago, Editorial Universitaria/Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, (1890) 2002, T. XVIII; EYZAGUIRRE, Jaime. **La Logia Lautarina**, Santiago, Editorial Francisco de Aguirre, 1973; PAZ SOLDÁN, Mariano. **Historia del Perú Independiente**, Lima, Publicado por A. Lemale, 1868; VICUÑA MACKENNA, Benjamín. **El ostracismo del General Don Bernardo O'Higgins**, Imprenta de Valparaíso, 1860; GOUCHON, Emilio. **La Masonería y la Independencia de Americana**, Valparaíso, Imprenta Roma, 1917; FERRER BENIMELI, José Antonio. **Masonería española contemporánea**, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1980; ONSARI, Fabián. **San Martín, La Logia Lautaro y la Francmasonería**, Argentina, Editorial Avellaneda, 1951; OVIEDO, Benjamín. "La Logia Lautarina". In: **Revista chilena de Historia y Geografía**, Santiago, n° 66, 1929.

Essa questão é reiterada em todos os textos que propagavam o método mútuo na América católica. Provavelmente, a pedagogia lancasteriana não era tão bem recebida no continente por uma parte dos membros da Igreja, como queriam seus propagandistas. Isso me permite inferir que havia uma divisão entre o clero a respeito da questão educacional nesse momento. Apesar de provavelmente ser filiado à maçonaria, o sacerdote chileno integrava o grupo de clérigos católicos que, durante as Independências, havia se posicionado favorável às causas liberais emancipacionistas. Alguns anos depois, durante a administração de Bernardino Rivadavia, a reforma eclesiástica seria responsável por incorporar esse grupo à administração política de Buenos Aires e exilar tantos outros que se recusavam a seguir a política religiosa rivadaviana, como veremos nos próximos capítulos.¹¹⁸

Por ora, destacamos que *El Censor* não foi o único periódico rio-platense a publicar notícias sobre o método de ensino mútuo. A *Gaceta de Buenos Aires* também havia noticiado os avanços estrangeiros da educação lancasteriana. Esse jornal era o veículo de comunicação oficial de Buenos Aires e circulava desde 1810.¹¹⁹

Na edição do dia 24 de março de 1819, o jornal trouxe um relatório sobre o estado da educação em Nantes, na França, destacando os benefícios do método de ensino mútuo. Provavelmente traduzido do *Journal d'éducation*, boletim francês organizado pela *Société pour l'instruction élémentaire*, esse fragmento destacava a grande quantidade de alunos que eram alfabetizados em contraste com pouco tempo de implantação do método. O informe dizia que o método de ensino mútuo era capaz de tirar o aluno do tédio, pois as crianças aprendiam brincando.

¹¹⁸ Segundo Di Stefano, o clero reformista rio-platense era devedor da ilustração católica que reivindicava a autonomia da Igreja Católica frente ao Estado. Em sua defesa da organização de um novo papel da Igreja, reclamavam a necessidade sobre o retorno ao modelo das comunidades "puras e heroicas" de tempos remotos. Lutavam pela descentralização da cristandade ao assumir funções que a antiga Santa Sé em Roma havia monopolizado nos últimos séculos. DI STEFANO, Roberto. "La Revolución de las Almas: Religión y Política en el Río de la Plata Insurrecto (1806-1830)". In: CALVO, Nancy, DI STEFANO, Roberto, GALLO, Klaus. **Los curas de la Revolución: vidas de eclesiásticos en los orígenes de la Nación**. Buenos Aires: Emecé, 2002, p. 24.

¹¹⁹ Impressa pela *Imprenta de los Expositos*, depois *Imprenta de la Independencia*, a *Gaceta de Buenos Ayres* havia sido criada pela primeira Junta de Gobierno em 1810 e foi inicialmente redatada por Mariano Moreno. Além de textos de opinião, como essa série intitulada "Educación Pública", a *Gaceta* emitia informes da guerra, divulgava decretos oficiais do governo e avisos de ordem pública. A *Gaceta de Buenos Ayres* havia sido fundada pela Primeira Junta de Gobierno, logo após a Revolução de Maio. Foi publicada entre 2 de junho de 1810 e 12 de setembro de 1821 e auxiliou a difusão dos ideais revolucionários de 1810. Ao todo foram 160 números publicados até 1820 e 72 números até 1821. Muitos editores passaram pela sua edição. Entre eles estiveram importantes personalidades tais como Mariano Moreno (1810), Bernardo de Monteagudo (1812), Camilo Henriquez (1815) e Manuel Antonio Castro (1821). Além disso, vale observar que a *Imprenta de los Expositos* era uma antiga imprensa da cidade, que funcionava desde 1780 a serviço do Vice-Rei e, no início do século XIX, e passou a atender as demandas do governo independente.

Segundo o jornal portenho, a escola francesa teria se estabelecido há apenas quatro meses e já havia de 300 a 400 meninos que nelas estudavam gratuitamente e adquiriam conhecimentos extraordinários: liam, escreviam e contavam. Eram crianças que não sabiam nem segurar no lápis quando entraram e em pouco tempo já escreviam com regularidade e “todos manifestam amor ao estudo”.¹²⁰ Como escreviam primeiro na areia e depois na ardósia para então chegar ao papel, o método é destacado como sendo bastante econômico pois garantia a economia de materiais e de professores também. Um único professor regia toda uma sala de aula e os alunos se dividiam entre os monitores, que eram alunos mais adiantados. O relato afirmava ainda que “tudo se faz nessa escola por um método e ordem inalteráveis, com o maior silêncio, e por meio da imitação, que é uma das coisas que primeiro se exercitam as crianças.”¹²¹ Os alunos se mantinham quietos, sentados para escrever, reuniam-se em pequenos grupos para aprender a leitura e a doutrina cristã sem castigos físicos, o que era considerável louvável.

¹²⁰ No original: “todos manifiestan amor al estúdio”. **Gaceta de Buenos Ayres**. Buenos Ayres: Real Imprenta de Niños Expósitos, 1810-1821. Edição de 24 de março de 1819, p. 506.

¹²¹ No original: “todo se hace en esta escuela por un método y orden inalterable, con el mayor silencio, y por medio de la imitación que es una de las cosas que primero se ejercitan los niños”. *Ibidem*, p. 506.

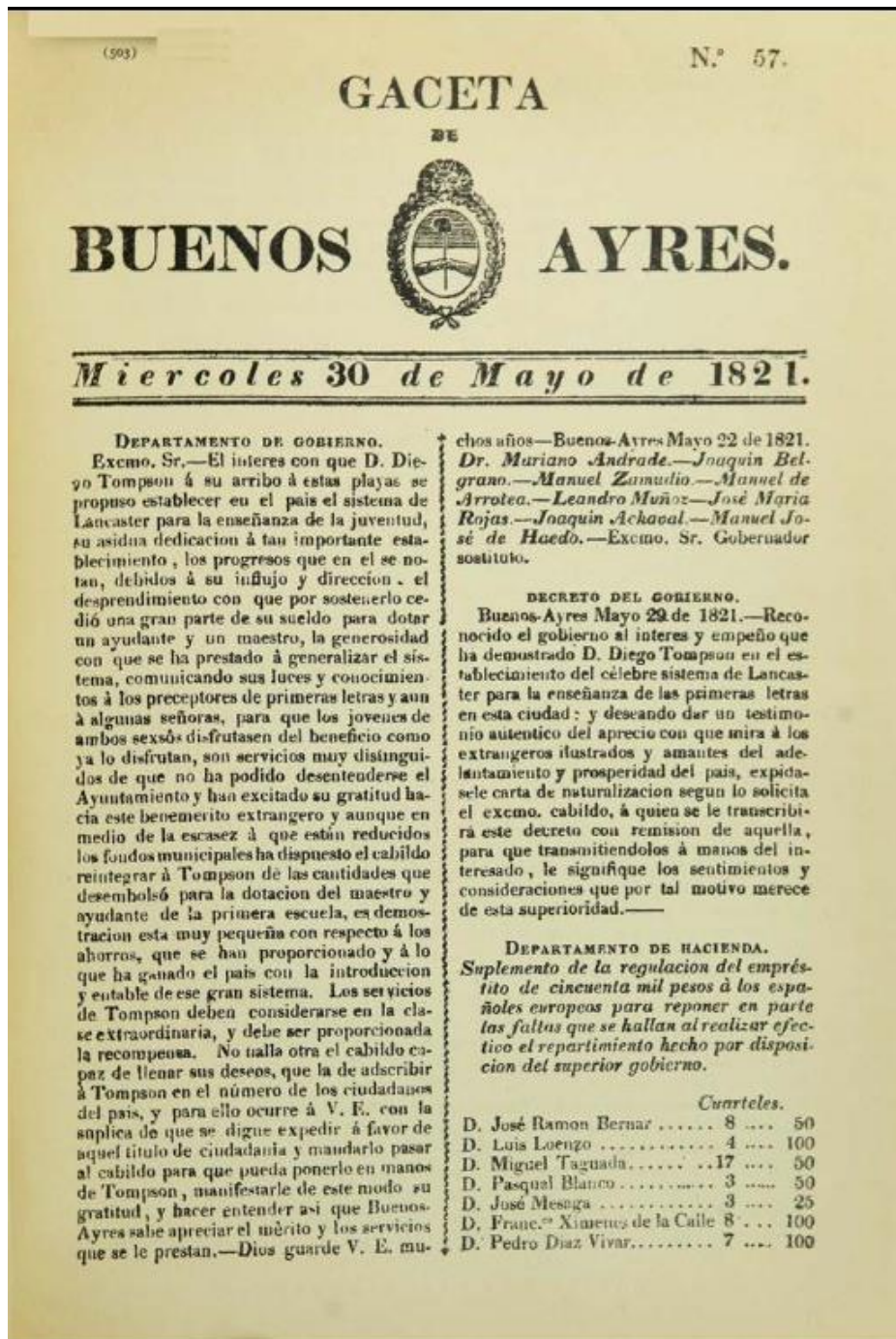


Figura 5

Capa da Gaceta de Buenos Aires.

Fonte: *Gaceta de Buenos Ayres*. Buenos Ayres: Real Imprenta de Niños Expósitos, 1810-1821. Edição de 7 de fevereiro de 1821. p. 179

Alguns anos mais tarde, no mês de fevereiro de 1821, provavelmente já editada pelo jurista Manuel Antonio Castro (1772-1832), a *Gaceta de Buenos Ayres* publicou em três de seus números semanais uma série sobre a Educação Pública. Esse era o primeiro ano da administração de Martín Rodríguez nas Províncias Unidas do Prata. Seu governo pretendia colocar em prática, com a ajuda do ministro de Buenos Aires Bernardino Rivadavia, uma série de reformas que centralizariam o controle do Estado nos âmbitos religiosos, financeiros e educacionais. Segundo o jornal, a Educação havia sido abandonada com a guerra, com a agitação e com as convulsões nos últimos anos, mas que era tão necessária, tão nobre, tão digna dos cuidados paternais do governo que abandoná-la era o mesmo que renunciar à felicidade presente, futura e da pátria. O suposto "atraso" era sentido pelo editor da *Gaceta* como um problema primordial naquele momento em toda a América do Sul.

Há poucos dias, que um estrangeiro respeitável pela sua classe, e destino, também por sua ilustração em matéria política [...] [disse] “meu amigo: para que a planta querida da liberdade civil possa se manter é necessário que o espírito público (que é seu terreno) seja mantido por uma moral geral, e cultivado por uma instrução cuidadosa e sábia em tudo que diz respeito ao bem comum. Entre vocês, os americanos do sul, está muito atrasada a educação geral, e este será um constante estorvo ao nobre desígnio, à heroica tarefa, que tem entre as mãos. Nesse momento, que os [...] americanos descuidaram da ilustração geral, se extinguiria o espírito público, que sustenta nossas instituições e perderíamos para sempre a preciosa liberdade que hoje possuímos¹²².

Condição primordial para a liberdade civil, essa situação não condizia com a heroica tarefa de construção de um espírito público por meio da ilustração. Em tom de denúncia, o jornal destacava que “homens honrados, e de fortuna, cidadãos capazes de exercer serviços úteis para sua pátria não sabem ler um papel público, não tem estímulos que movam seu espírito, em seus peitos se extinguem os mais nobres desejos, por não são fomentados, nem se conservam.”¹²³ Segundo o jornal, era impossível construir um país

¹²² No original: “Pocos días ha, que un extranjero respetable por su clase, y destino, también por su ilustración en materia política [...] [dice] "mi amigo: para que la planta querida de la libertad civil pueda mantenerse, es necesario, que el espíritu público (que es su terreno) sea mantenido por una moral general, y cultivado por una instrucción cuidadosa y sabia en todo lo que respecta al bien común. Entre uds los americanos del sud está muy atrasada la educación general, y este será un constante estorbo al noble desígnio, á la heroica empresa, que tienen entre manos. En el momento, que los [...] americanos descuidaran [sic] de la ilustración general, se extinguiría el espíritu público, que sostiene nuestras instituciones y perderíamos para siempre la preciosa libertad, que hoy poseímos” **Gaceta de Buenos Ayres**. Buenos Ayres: Real Imprenta de Niños Expósitos, 1810-1821. Edição de 7 de fevereiro de 1821, p. 179.

¹²³ No original: “hombres honrados, y de fortuna, ciudadanos capaces de hacer servicios útiles à su patria no saben leer un papel público, no tienen estímulos que pongan en movimiento su espíritu, en sus pechos se extinguen los más nobres deseos, porque no se fomentan, ni se conservan.” Ibidem, p. 179.

sem valorizar essa instituição pois, considerava-se que a educação pública era o ramo da mais alta necessidade para a felicidade comum.

Na edição do dia 14 de fevereiro, o editor indicou os malefícios que causava a falta de educação pública no país. Acreditava, assim como Hipólito da Costa, que o ócio era o principal indício de que a instrução estava abandonada. Meninos que, ao invés de estarem na escola aprendendo coisas relacionadas a sua idade, estavam condenados à ignorância como serventes, aprendizes de artesão, vendendo cigarros e frutas. A juventude, por seu lado, ao invés de instruir-se nas artes, na literatura e na ciência se dissipava em entretenimentos perigosos, passando os dias e as noites nos cafés e nos jogos ao invés de formar-se em bons costumes. Crianças e jovens adquiriam, portanto, maneiras incivis e desconhecem a moral. O editor questionava: Como esperar, então, que fossem bons cidadãos?

O que é um bom cidadão? É um homem que possui as virtudes necessárias para a ordem, e conservação da sociedade em que vive. É ele quem deve saber ser um bom pai de família, bom filho, bom esposo, bom amigo e cumprir honradamente os deveres, que lhe impõem as leis da sua pátria. Aquele que escandalosamente quebra essas obrigações sociais é um mau cidadão, e será irremediavelmente um mau cidadão o que passou sua infância no ócio, sua juventude na distração. A educação pública é a que unicamente pode precaver este gênero de males, que são a origem fecunda das nossas desgraças. A educação pública é o objeto mais digno do zelo de um governo sábio, liberal e justo. A educação pública está ligada com o destino da pátria.¹²⁴

Vale destacar, a partir desse trecho, o vínculo direto que o editor do jornal portenho estabeleceu entre cidadania e educação. A educação era associada à pátria, à lei e às obrigações sociais de um governo sábio, liberal e justo e, portanto, altas expectativas foram depositadas na criação de um sistema público de ensino. Caberia às escolas corrigir os erros de antigos governos imperfeitos e transformar os antigos súditos em novos cidadãos, por meio da educação e da liberdade, até o estabelecimento de sociedades plenamente republicanas.¹²⁵ Logo, a *Gaceta de Buenos Ayres* atribuía à Educação a

¹²⁴ No original: “Que es un buen ciudadano? Es un hombre que posee las virtudes necesarias para el orden, y conservación de la sociedad, en que vive. Es el que sabe ser buen padre de familias, buen hijo, buen esposo, buen amigo, y llenar honradamente los deberes, que le imponen las leyes de su patria. El que escandalosamente quebranta estas obligaciones sociales es un mal ciudadano, y será irremediavelmente un mal ciudadano el que ha pasado su infancia en la ociosidad, su juventud en la disipación. La educación pública es la que únicamente puede precaver este género de males, que son el origen fecundo de nuestras desgraças. La educación pública es el objeto más digno del zelo de un gobierno sabio, liberal, y justo. La educación pública está ligada con la suerte de la patria”. *Gaceta de Buenos Ayres*. Buenos Ayres: Real Imprenta de Niños Expósitos, 1810-1821. Edição de 7 de fevereiro de 1821, p.184.

¹²⁵ ROJAS, Rafael. *Las Repúblicas de Aire. Utopía y Desencanto en la Revolución de Hispanoamérica*. México: Taurus, 2009, p. 321.

condição de arma política para a edificação de uma República emancipada. Esse seria o projeto que Bernardino Rivadavia tentaria levar a cabo nos anos seguintes. No entanto, a cidadania referida pelo jornal não dizia respeito à participação política, mas sim à conduta individual frente ao coletivo. A boa cidadania é aquela que emana da moral.

Assim como *El Censor*, a *Gaceta* dialogava com as conturbações sociais e políticas do contexto rio-platense do primeiro terço do século XIX. O método de ensino mútuo aparecia nas páginas desses jornais como a solução eficaz apresentada pela modernidade europeia para a construção de sociedades liberais e ilustradas, por isso seus editores se valiam de relatos estado-unidenses, franceses e ingleses para construir sua legitimidade. Aos poucos, a construção de escolas públicas lancasterianas tornava-se a base do discurso educacional dos editores daqueles jornais. Mas esse argumento muitas vezes não bastou para convencer seus leitores católicos sobre a viabilidade de um método de ensino protestante na América do Sul.

1.4. A querela religiosa nos jornais

As peculiaridades da divulgação de um método de ensino protestante em regiões católicas também apareceram nas páginas da imprensa independentista. No mesmo ano dessa série publicada pela *Gaceta*, o jornal *El Argos* (1821-1825), também de Buenos Aires, descreveu o encontro entre Lancaster e o rei Jorge IV, então regente do Império Britânico¹²⁶.

LANCASTER, esse homem a quem a Inglaterra, e sucessivamente as demais nações civilizadas devem a invenção e o estabelecimento destas escolas, pertence àquela seita honrada, mas singular, que entre eles mesmo se chamam de amigos, mas a quem os demais ingleses deram o sobrenome ou apelido de Quákeros, que quer dizer Agitadores. Muitas particularidades se referem a esses homens, como por exemplo a que negam dar o título de Majestade ou Senhor, e também não tiram o chapéu para ninguém, somente a Deus. Quando o Rev. Atual, Jorge IV, que então era regente quis ver pessoalmente Lancaster, esse estipulou que devia estar na corte de chapéu, sem dar outro tratamento ao regente que não o de tu, o que de fato aconteceu. - O príncipe regente teve muito

¹²⁶ *El Argos*, depois *El Argos de Buenos Aires*, foi fundado pelo imigrante inglês Santiago Spencer Wilde em 1821. Seus editores foram SANTIAGO Wilde, Ignacio Núñez, Manuel Moreno, Estaban de Luca e Gregorio Funes, da *Sociedad Literaria*. Foi o primeiro periódico portenho a ter uma sessão de crítica teatral. Foi impresso na Imprenta de la Independencia, Niños Expósitos e del Estado.

juízo, para não se privar, por pura cerimônia de honrar um homem que qualquer que fosse sua seita já tinha feito tão bem a seus vassallos.¹²⁷

O imigrante inglês Santiago Spencer Wilde (1773-1854), principal editor de *El Argos* afirmava ainda que havia outras seitas como essas na Inglaterra, que não se curvavam diante de ninguém. Ele noticiava que no Brasil havia sido firmado um tratado que pedia a esses protestantes que apenas tirassem o chapéu quando passasse alguma procissão religiosa com a imagem do Senhor nas ruas. Segundo ele, “é certo que S.M.F., que não pretende ter direito de se colocar entre os mortais mais sábios da terra, declarou que era mais político condescender com essas pretensões, que privar seus extensos domínios de colonos industriais”.¹²⁸

O editor se referia aos Tratados de Aliança e Amizade, de Comércio e Navegação assinados entre a Coroa Portuguesa – tratada por S. M. F. (Sua Majestade Fidelíssima) – e a Inglaterra, em 1810. Na ocasião da vinda da família imperial portuguesa para a América, os ingleses pediram uma série de vantagens como o direito a extraterritorialidade, o direito de construir cemitérios e templos protestantes, a garantia de que a Inquisição não seria instalada no Brasil e a colocação de produtos ingleses nos portos portugueses com redução de taxa alfandegária. Partindo dessa base jurídica, em 1819 foram fundados no Rio de Janeiro uma capela anglicana e um cemitério protestante. Posteriormente, a Constituição imperial de 1824 conservou o catolicismo como religião oficial, mas concedeu liberdade religiosa aos não católicos e declarou que não se poderia perseguir ninguém por motivos religiosos.¹²⁹

¹²⁷ No original: “LANCASTER este hombre à quien la Inglaterra, y sucesivamente las demás naciones civilizadas deben la invención y el establecimiento de estas escuelas, pertenece á aquella secta honrada, pero singular que entre ellos mismos se llama de los amigos, más á quienes los demás ingleses han dado el sobrenombre ò apodo de Quákeros, que quiere decir tembladores. Muchas particularidades se refieren de estos hombres, como por ejemplo la de que niegan á dar título de majestad, ni de señor, y también que á nadie sacan el sombrero sino á Dios. Cuando el rey actual, Jorge 4º, que entonces era regente quiso ver personalmente á Lancaster, este estipuló que había de estar en la corte con el sombrero puesto, sin darle más tratamiento al regente que el de tú; y en efecto verificó - El príncipe tuvo demasiado juicio para no privarse, por pura ceremonia, de honrar á un hombre que cualquiera que fuese la secta á que pertenecía, había hecho tanto bien á sus vasallos”. *El Argos de Buenos Aires*, n° 2, del sábado 19 de mayo de 1821 In: **El Argos de Buenos Ayres**. Buenos Ayres: Imprenta de la Independencia, 1821-1825. s.n.

¹²⁸ No original: “se asegura que S. M. F., sin embargo, que no pretende tener derecho à colocarse entre los mortales más sabios de la tierra, declaró que era más político condescender con estas pretensiones, que privar á sus extensos dominios, de pobladores industriais.” *Ibidem*, s.n.

¹²⁹ BASTIÁN, Jean-Pierre. **Protestantismo y modernidad latinoamericana: historia de unas minorías religiosas activas en América Latina**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 79.

NUM. 2º.

EL ARGOS.

DE

BUENOS



AYRES.

SABADO 19 DE MAYO DE 1821.

Agredamos la buena acogida que la provincia ha dado á nuestro primer número; esta nos estimará á redoblar nuestros esfuerzos para no desmerecer jamás un privilegio que nos es tan honroso.

ARTÍCULO COMUNICADO.



Mihr Argos. ¿Tendrá V. acaso parentesco con aquel célebre torero suyo de los antiguos tiempos, cuyos ojos ajar trasplantados por la mano diestra de la cueva Júpiter, si V. tiene en efecto descendencia tan ilustre, ha hecho muy mal en callarcela: al menos oportuno podrá nuestra curiosidad penetrante en silencio. Cuando uno se propone escribir para instruir ó entretener á sus lectores, todos esperan saber no solo cuánto ojos tiene, sino también si gasta anteojos, y hasta el color de sus pupilas.

Pero amigo mío, si antes que de primo, ó cuando menos de nieto padrino, seia padre un defecto tan feo: efecto que no puede disimularse por cuanto hay en esta vida; y es que á pesar de su antiguo parentesco, no solo no se ha querido profesar, sino también error los que en las circunstancias mas críticas. ¿Por los ojos Sr. Argos de mi apellido, no hizo V. otro tanto! ¡mi V. que hoy anhela que tor y coquer en Buenos Ayres! El hecho de haberse el jefe instruido en su oficio de torero, es constante; obeso respecto al mismo, al nacimiento hay equívocos; pero antes de meterlos en carta, se me permitirá referir el suceso sencillamente ó mis propias palabras.

Para advertirlos han de saber ustedes que hace un día en que el amo-dos Júpiter se casó con una niña llamada Es, con tanta rapidez como se casaron los jóvenes del día. La niña Es sacóse honradamente los zapatos de su amante; mas cuando que Júpiter heroso y espuma juega el uso de aquellos tiempos del mismo Júpiter, tira la moza y se descubre el pastel. ¿Que hace entonces la zorra Júpiter? lejo del esposo al bosque en donde estaba escondida la tierra y hermosa Es—Júpiter siempre abeta interpeca por lo pres-

ta una esposa sabe entre la rabia divina de su amante, y el santo mortal de su querido, y ¿mas! hace que esta se transforme en su cara. Si osaritis, como osaron—la linda Es de prima que era de los argos, vino á ser de golpe una hermosa van herosa, blanca cual mi herencia.

Pero ¿pensar cogerlo de tal modo á una esposa zelosa! tituba: No ignora Júpiter que poco antes habia hecho muy mala trampa, y por consiguiente que la mala no seria mas que algun artículo del marido: hace que la mala se desige, y ró la cara; mas al recordar tan solo que poco antes el mismo Júpiter se habia transformado en toro para llevarse á la bella preciosa Europa, fácil se figurase como pronto corria Júpiter en la cuenta, y lo que se guardaba de dejarlo con la cara, Salsaburgo diestralmente suata pasado, y jugada á quien pertenecía aquel precioso animal: por de contado que el esposo, siempre supiere era regular que la ignorara: mas entonces la diosa fugativa toma á la pobre cara, y la entrega para custodiarla á cierto pastor que tenia cinco ojos, de los cuales, uno cuando duraba, usaba corrala mas que cincuenta. Pues se le llama este pastor era Argos.

Así como Júpiter por estar á su amante de la custodia del Argos, y por desconfiarla de los curros que á presé suyo le habia colocado, se desige, y no curros, á otro dios que era su propio hijo aunque copioso, y tan temido como su señor padre: esto se llamaba Mercurio. Dios de saber misterios que este hijo como que era un dios primario, usaba talo á punto sin llevar en la mano una varita loca, vistosa, sencilla de dos pegafas rubias; esta varita se llamaba Caduceo y pasaba (cual un sin número de asuntos multi-políticos) la propiedad de obedecer á la gente. Bajo esas Mercurio á la tierra con su Caduceo, y como que tenía á un ambo más la misma que en la cabeza, es visto que se dilatarla notable en figura á donde pertenecía la bella Es: entra á confundirse con el pastor Argos temiendo así y anegó su varita, así como aquel joven instruido que recibía su saguamudo; y cuando que una tra otros se le cierran los ojos que y que á tanto cruel carga Mercurio con la cara y se la lleva.

Hay personas en este siglo insólito, Sr. Argos, que

Figura 6
Capa de El Argos de Buenos Aires.
Fonte: **El Argos de Buenos Ayres**. Buenos Ayres: Imprenta de la Independencia, 1821-1825, s.n

Ao valer-se do exemplo brasileiro, Wilde sugeria que os *quacres*, tais como Joseph Lancaster, eram aceitos e tolerados por grandes figuras políticas de seu tempo como os reis regentes da Inglaterra e do Brasil, mas ainda eram criticados erroneamente pelos portenhos. Segundo *El Argos*, os benefícios a serem tirados da presença dessa seita e de suas escolas eram mais vantajosos do que se omitir diante deles devido às suas peculiaridades.

Segundo o historiador francês Jean-Pierre Bastián (1994), os primeiros protestantes que vieram para a América Latina se limitaram a trabalhar a favor da difusão da Bíblia e a ocupar atividades comerciais, médicas ou diplomáticas.

Tendo isso em conta, a difusão da Bíblia devia servir para ilustrar as massas, porém não para introduzir mudanças políticas e sociais ou para ir em busca de opções protestantes. Na medida em que a ação dos propagandistas protestantes se manteve dentro dos limites de um liberalismo moderado foi bem acolhida por governos liberais precários e instáveis. Por outro lado, é verdade que esses agentes viveram submetidos à pressão e a oposição de um clero conservador majoritário.¹³⁰

Essas ações foram sucedidas por medidas legais de proteção aos protestantes, como ainda observa Bastián, Nas Províncias Unidas do Rio da Prata, o tratado de amizade e Comércio com a Inglaterra foi firmada apenas em 1825; nele foi incluído uma cláusula que concedia a liberdade de culto para os cidadãos ingleses. Posteriormente, na Constituição de Rivadavia, em 1826, um artigo estipulou a tolerância religiosa. No Chile, em 1819, Bernardo O'Higgins autorizou o estabelecimento de um cemitério para os não católicos e, em 1833, a liberdade de culto para os estrangeiros.

A figura de Joseph Lancaster, contudo, intrigava os rio-platenses nesses anos. No primeiro número do jornal *La Matrona Comentadora de los cuatro periodistas*, de 1821, a editora, uma personagem fictícia criada pelo padre Francisco de Paula Castañeda (1776-1832) informava sobre a criação de uma escola junto ao convento franciscano da cidade de Buenos Aires. Ela indicava o método de ensino mútuo como o mais adequado para esse estabelecimento devido ao fato de que “tantos prodígios está fazendo nas nações cultas europeias”.¹³¹ Ainda em sua visão, “nenhuma nação no globo está mais necessitada

¹³⁰ BASTIÁN, Jean-Pierre. **Protestantismo y modernidad latinoamericana: historia de unas minorías religiosas activas en América Latina**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 76.

¹³¹ No original: “tantos prodígios está haciendo em las naciones cultas de Europa”. CASTAÑEDA, Francisco de Paula. **La matrona comentadora de los cuatro periodistas**. Buenos Aires: Impr. de la Independencia, 1821-1824, número 1, p. 30.

de simplificar e uniformizar o ensino que a América do Sul”.¹³² No segundo número do jornal, após muitos elogios sobre a aplicação do método de ensino mútuo nos países mais avançados do mundo, a editora criticou os professores de Buenos Aires que

mantêm seu método em antigo e, sem levar em consideração às razões, se opõe à novidade, seja ela qual for, por não ter trabalho de aprender para ensinar com mais frutos, e com muito menos trabalho; mas, para essa resistência alegam um pretexto muito específico, que é o da religião, minha obrigação é desfazê-lo, para que mais adiante peçam desculpas. (...) Dizem que Lancaster foi um herege, e que eles seguem os métodos dos católicos, porque estão felizes com a religião que herdaram de seus anciãos.¹³³

Na opinião da *Matrona*, tal medo era infundado e baseado na ignorância. Segundo ela, o método de Lancaster havia sido inventado por um professor católico chamado Monsieur Paulet, súdito de Luís XVI, e que a Revolução Francesa havia interrompido sua difusão. Lancaster não havia sido o criador, mas o promotor desse método denominado originalmente de *método de ensino recíproco*. Seu verdadeiro pai, conforme essa narrativa, havia sido retirado da milícia francesa em 1780 e se dedicado, com recursos próprios até obter ajuda do rei, a ensinar jovens pobres católicos. Ainda segundo essa versão, os ingleses teriam conhecido esse método de ensino da revolução na França e, Dr. Bell, fundado uma escola de ensino recíproco em 1786 aos moldes do que havia tido notícia. Em 1798, Lancaster teria aberto sua escola confessando francamente que seguia o método do Dr. Bell. O periódico afirmava ainda que “Lancaster empregou tantos esforços para dar credibilidade a sua instituição, quanto foi a negligência do cavaleiro Paulet e de Dr. Bell em lhe dar credibilidade e defender como sua invenção; por isso o método não se chama de Paulet, nem de Dr. Bell, mas sim de Lancaster”.¹³⁴

De fato, entre tantas disputas pela autoria do método de ensino na Europa, todas envolvendo a legitimidade de seu criador de acordo com a religião que professava, a da experiência do soldado aposentado Mr. Paulet circulou timidamente na França. O relato

¹³² No original: “ninguna nación en el orbe está mas necesitada de simplificar, y uniformar la enseñanza que Sud-América”. CASTAÑEDA, Francisco de Paula. **La matrona comentadora de los cuatro periodistas**. Buenos Aires: Impr. de la Independencia, 1821-1824, número 1, p. 16.

¹³³ No original: “sostienen su antiguo método, y sin atender razones se oponen à la novedad sea la que fuere, por no tener el trabajo de aprender para enseñar con más fruto, y con mucho menos trabajo; pero por cuanto para esta su resistencia alegan un pretexto muy especioso cual es el de la religión, obligación mía es deshacerlo para quien adelante carezcan de una disculpa, (...) Dicen que Lancaster fue un hereje, y que ellos siguen el método de los católicos, porque están contentos con la religión que han heredado de sus mayores.”. *Ibidem*, p. 29.

¹³⁴ No original: “Lancaster empleo tanta actividad para acreditar su institución cuanta fue la negligencia del caballero Paulet, y del Dr. Bell en acreditar, y preconizar las suyas; por eso es que el método no se llama de Paulet, ni del Dr. Bell, sino de Lancaster.” *Ibidem*, p. 32.

de um visitante a essa escola havia sido publicado no *Literary Repository* em 1778 e, ao que indica a historiografia, era desconhecido por Lancaster até 1808. Segundo o historiador McGarry (1985), ao ser introduzido ao texto, o *quacre* notou que o sistema de juris e governo dos alunos utilizado pelo francês era semelhante ao de Bell e logo acusou seu rival de plágio.¹³⁵ Esses embates publicados em periódicos ingleses do princípio do século XIX provavelmente chegaram ao editor portenho que o simplificou em seu jornal para dar ênfase à sua suposta origem católica.

La matrona comentadora adotou o lado francês, e católico, da disputa, indicando que os esforços sul-americanos em promover *o método de ensino recíproco* eram necessários, e esperava que ele fosse “um condutor elétrico de virtudes nacionais, que nos uniformize, nos una, e nos provincialize em poucos anos”.¹³⁶ Seria sábio, em seu ponto de vista, que se imprimissem catecismos patrióticos que fossem entregues às escolas para que meninos e meninas fossem “apóstolos do verdadeiro patriotismo, e no seio de suas famílias, serão outros tantos catequistas de seus pais e anciãos, os quais não poderiam louvar menos a Deus ao ver-se superados por seus filhos”.¹³⁷

Quanto à história de Lancaster, *La Matrona Comentadora* indica o quanto ele se contentava apenas em entregar Bíblias nas mãos de crianças, sem incliná-los a nenhuma seita. Reiterava que todo o clero da Inglaterra que havia feito oposição a Lancaster agora o acolhia, uma vez que ele havia monopolizado toda a educação do país sem guiar as crianças na religião dominante.

Essa inquietação, típica de pessoas devotas e zelosas, foi se acalmando a partir do que, por experiência viram e observaram que os educandos saem da escola tão sem vícios, que uns entram sem a menor violência na Igreja, e todos geralmente seguiam sem repugnância a religião de seus pais.¹³⁸

¹³⁵ MCGARRY, Kevin. **Joseph Lancaster and the British and Foreign School Society: The evolution of an educational organization from 1798 to 1846**. Presented in candidature for the Degree of Philosophiae Doctor of The University of Wales. 1985, p. 84.

¹³⁶ No original: un conductor eléctrico de virtudes nacionales, que nos uniforme à todos, nos una, y nos provincialice en pocos años”. CASTAÑEDA, Francisco de Paula. **La matrona comentadora de los cuatro periodistas**. Buenos Aires: Impr. de la Independencia, 1821-1824, número 1, p. 35.

¹³⁷ No original: “apóstoles del verdadero patriotismo, y en el seno de sus familias serán otros tantos catequistas de sus padres y mayores, los cuales no podrán menos de alabar à Dios al verse aventajados de sus mismos hijos”. Ibidem, p. 35.

¹³⁸ No original: “Pero esta inquietud, propia de personas devotas y zelosas, fue calmando insensiblemente luego que por experiencia vieron, y observaron que los educandos salían de la escuela tan sin resabios, que unos entraban sin la menor violencia en la clerecía, y todos generalmente seguían sin repugnancia la religión de sus padres”. Ibidem, p. 36.

A versão da criação do método de ensino mútuo divulgada pelo periódico de Castañeda pretendia combater os argumentos que circulavam em Buenos Aires de que o método de ensino mútuo era anti-católico. Principal assunto debatido em *La Matrona Comentadora*, o método de ensino lancasteriano era veementemente defendido pelo frei franciscano que, ao longo de toda sua vida defendeu a criação de escolas públicas elementares. Sua trajetória pessoal e jornalística merece atenção.

Casteñada foi professor e defensor da escola pública. Em uma carta para o periódico *Los amigos de la Patria y de la Juventud* ele afirmou que gostaria de dizer um dia que “em Buenos Aires cada casa era uma escola, cada vizinho um professor, e cada professor um sábio.”¹³⁹ Em 1815, fundou *La Sociedad Filantrópica de Amantes de la Educación*. Em 1821, colaborou com a criação da primeira escola lancasteriana em Buenos Aires com a ajuda de James Thomson (1788-1854) – um viajante escocês protestante enviado pela BFSS para divulgar o método de ensino mútuo e vender Bíblias na América do Sul (tema do capítulo 3).¹⁴⁰ Em 1823, após ser condenado à prisão e exilado devido ao teor violento de suas críticas às reformas rivadavianas, Castañeda fundou uma escola em San José del Rincón, próximo a Santa Fe. Sua escola foi muito concorrida pelas crianças da região e, inclusive, teve alunos indígenas do Chaco. Depois, foi convidado para fundar uma escola em Entre-Ríos, onde ensinou latim e filosofia. Faleceu no exílio, na cidade Paraná, nessa província, em 1832.

O periodismo de Casteñada é um elemento bastante particular na história da imprensa da América do Sul. Primeiro pela quantidade de periódicos editados, em nove anos o frei publicou 24 jornais diferentes utilizando nomes fictícios. E, segundo, pela ironia contida nas polêmicas levantadas em suas páginas. Provavelmente de origem mestiça, Castañeda era visto como louco e demente por alguns de seus contemporâneos.¹⁴¹ Foi um crítico combativo à política reformista defendida por Rivadavia nos anos de 1820, embora se posicionasse ao lado dos centralistas. Se por um lado o periódico oficial do governo, *La Gaceta de Buenos Aires*, apresentava um estilo de escrita formal e culto para seus leitores, os jornais do franciscano eram seu contraponto por serem satíricos e, muitas

¹³⁹ Los Amigos de la Patria y de la Juventud 15 Dezembro 1815, Apud MACINTYRE, Iona D. **Women, Independence and print cultura in 1820s Buenos Aires**. Thesis submitted to the University of Nottingham for the degree of Doctor of Philosophy, April 2007, p. 92.

¹⁴⁰ A trajetória de James Thomson na América do Sul será abordada no capítulo 3 desta tese.

¹⁴¹ Segundo Macintyre, "a common thread running through twentieth-century accounts of Castañeda's life is the assumption of mental illness. José Ingenieros regards him as 'un lunático franciscano, atrayente por las rabelesianas licencias de su prensa' who inadvertently aided the Federalist cause and the ascendancy of Rosas in his condemnation of the Rivadavians. Ingenieros believes that the Buenos Aires government was correct to prohibit him from publishing his writings." MACINTYRE, Iona D. **op. cit.**, p. 96.

vezes, publicados na forma de libelos, como panfletos políticos, populares e acessíveis.¹⁴² Enquanto redigia *La Matrona comentadora*, em 1820, ele escreveu outros oito periódicos ao mesmo tempo. Seus jornais tinham títulos cômicos e pouco convencionais para a época como, por exemplo, *El Paralipomenon del Suplemento de Teofilantrópico-mistico-político, dedicado a las matronas argentinas y por medio de ellas a todas las personas de su sexo que pueblan hoy la faz de la tierra y la poblarán en la sucesión de los siglos*.

La Matrona representava uma mulher adulta, associada a valores femininos que, tradicionalmente, eram considerados respeitáveis, como: a modéstia, a austeridade e a devoção a um único marido e aos filhos. Na ficção jornalística de Castañeda, *La Matrona Comentadora* era dirigido por uma assembleia de mulheres cujo objetivo era tratar de temas atuais necessários para o esclarecimento de seus maridos. Para isso, o frei criou outros quatro periódicos ficcionais e atribuiu sua direção a personagens masculinos que representavam padres. Esses clérigos deveriam informar os maridos dessas senhoras sobre os acontecimentos do mundo e formar suas opiniões, durante os quarenta anos em que as esposas pretendiam se ausentar..¹⁴³ A partir daí, Castañeda imaginou a elaboração de um congresso constituinte composto apenas por *Matronas*, que de trezentas chegaram a setecentos e setenta e sete, dirigidas por um único homem, o Teofilantrópico, com voz, porém sem voto. Ele imprimiu até mesmo as atas desse congresso.

Segundo Macintyre, a inspiração do frei franciscano era provavelmente a peça do grego Aristophanes, *As Mulheres na Assembleia* ou *A Revolução das Mulheres*, em que uma assembleia de mulheres explorava os defeitos da democracia. Tanto as personagens femininas de Aristophanes quanto as de Castañeda não confiavam nos homens que haviam falhado em suas responsabilidades de autoridade e de governo.¹⁴⁴

Castañeda era criativo e envolvia seu público leitor por meio de intrigas que refletiam o pensamento da sociedade portenha. A narrativa da *Matrona* sobre a criação do *método de ensino recíproco* e os elogios à eficácia do sistema educacional lancasteriano foram rebatidos pela carta de uma leitora também ficcional, que representa uma caricatura das críticas comumente feitas a esse método de ensino em Buenos Aires. No terceiro número da série sobre educação, a personagem de uma senhora católica e

¹⁴² HERRERO, Fabián. “Francisco de Paula Castañeda (1776-1832) Sobre algunas líneas bárbaras en su discurso público.” In CALVO, Nancy, DI STEFANO, Roberto, GALLO, Klaus. **Los curas de la Revolución: vidas de eclesiásticos en los orígenes de la Nación**. Buenos Aires: Emecé, 2002, p. 253.

¹⁴³ Ibidem, p. 253.

¹⁴⁴ MACINTYRE, Iona D. **Women, Independence and print cultura in 1820s Buenos Aires**. Thesis submitted to the University of Nottingham for the degree of Doctor of Philosophy, April 2007.

professora, que se considerava totalmente prática, atestava conhecer a escola lancasteriana estabelecida no convento franciscano e a comparava com a outra escola que existia ali dirigida por um Irmão. Em sua perspectiva sobre os dois estabelecimentos pontuou que,

As crianças lancastrinas não sabem como ajudar na missa, e os não lancastrinos ajudam a todos os padres da comunidade, e às vezes são tão pequenos que não conseguem carregar o missal. As crianças lancastrinas, por estarem no convento, nunca vão à missa, e os não lancastrinos vão todos os dias em duas fileiras carregando uma bandeira em triunfo, e ouvem sua missa com a maior devoção, interioridade e decência. As crianças lancastrinas, antes que se abram a escola, agitam toda a vizinhança, e, ao sair da escola, a perturbam mais, porque saem jogando e brincando; os não lancastrinos ao contrário saem em filas segundo os bairros a que pertencem e comandados por uma pessoa que zela e cuida deles.¹⁴⁵

A acusação sobre o mal comportamento dos *meninos lancastrinos* foi respondida pela *Matrona* na mesma edição. Ela voltou as denúncias feitas pela professora aos docentes. Em sua visão, o método lancasteriano não estava relacionado com a desordem ou a falta de fé das crianças, mas sim eram os maus professores que não sabiam instruir corretamente seus alunos e desperdiçavam tempo com outros métodos considerados por ela antiquados.

Se separamos, pois, o precioso do vil, seremos semelhantes à Deus que tudo o faz com sabedoria; supunha V., que o irmão leigo fosse um descuidado que não cumprisse com sua obrigação, e nesse caso a escola seria malgobernada, fosse qual fosse o método de ensino.

A questão, portanto, deve se reduzir a perguntar com qual método as crianças aprenderiam com mais facilidade, e em menos tempo a doutrina cristã, o ajudar a missa, o ir em procissão, e outras mil coisas? A essa pergunta respondo decididamente que com o método de Lancaster eles aprenderiam tudo melhor, e em menos tempo porque nos

¹⁴⁵ No original: “Los niños lancastrinos no saben ayudar à misa, y los no lancastrinos ayudan á todos los padres de la comunidad, y á veces son tan pequeños que no pueden con el misal. Los niños lancastrinos, siendo así que están en el convento, jamás por jamás van à misa, y los no lancastrinos todos los días infaliblemente van en dos filas llevando un pendón en triunfo, y oyen su misa con la mayor devoción, interioridad, y decencia. Los niños lancastrinos, antes que se les abra la escuela, alborotan todo el barrio, y al salir de la escuela lo alborotan más, porque salen jugando, y retozando; los no lancastrinos al contrario salen en filas según los barrios à que pertenecen y comandados por un preboste que los zela, y los cuida. En esta virtud yo deshará que V. S. hablase menos, y se dejase de ridiculizar à las señoras maestras, porque bien está San Pedro en Roma, y no es cosa de andar mudando camisas, por quitarme allá esas pajas, para quedarnos después sin el pan, y sin el trusque, ó como aquel otro caballero flamenco del siglo quince que no aprehendió en toda su vida el credo porque había oído decir que iban à quitar” CASTAÑEDA, Francisco de Paula. **La matrona comentadora de los cuatro periodistas**. Buenos Aires: Impr. de la Independencia, 1821-1824. p. 39-40.

outros métodos tendem a se perder se divertindo em mil necessidades, sem que os professores possam remediá-los.¹⁴⁶

Para a *Matrona*, e também para Castañeda, as vantagens do ensino mútuo em termos educacionais se sobressaíam às querelas religiosas de seu tempo. Em seu ponto de vista “seria uma festa (...) ver que as professoras das escolas(...) [cooperavam] com os desejos do governo, da municipalidade e da nação para uniformizar a educação afim de livrar-se de educações arbitrárias e métodos peculiares”.¹⁴⁷ Afinal, “as nações cultas adotaram [esse método] não somente sem violência, sem repugnância, sem escrúpulos, mas também com alegria e com orgulho”.¹⁴⁸ E, referindo-se ao comportamento das professoras que se opunham a esse sistema, dizia que seria “muito justo deixar às escuras as velhas obstinadas que fecham os olhos preguiçosos para obscurecer as luzes de tão sólidas e práticas razões”.¹⁴⁹

Utilizando o humor, Castañeda se valeu da construção de personagens estereotipadas femininas para fazer a defesa do método de ensino mútuo das críticas religiosas. Mas por que utilizar essas personagens para falar sobre educação? Em seus textos, as mulheres são tão criticadas quanto os homens. Segundo Macintyre,

O uso de uma editora mulher e da Assembleia de Mulheres em *La Matrona Comentadora* foi um dos métodos de Castañeda para criticar duramente as falhas do governo argentino. Além disso, ele combate as ideias liberais acusando os liberais de falta de firmeza, feminilidade e fraqueza. O quadro narrativo das mulheres editoras zomba da incapacidade pública dos homens públicos enquanto conferia às mulheres força moral e virtude religiosa. Os assuntos que ele abordava na publicação foram centrais para a construção nacional tanto quanto a educação (em particular o método de ensino lancasteriano), a Igreja, a filosofia e o papel exercido pela imprensa.¹⁵⁰

¹⁴⁶ No original: “Si separamos pues lo precioso de lo vil seremos semejantes à Dios que todo lo hace con sabiduría; suponga V., que el hermano lego fuese un descuidado que no cumpliese con su obligación; en ese caso la escuela iría mal gobernada, fuese cual fuese el método de su enseñanza. La cuestión ¿pues debe reducirse á preguntar con cual método aprenderían los niños con más facilidad, y en menos tiempo la doctrina cristiana, el ayudar á misa, el ir en procesión, y otras mil cosas? A esta pregunta respondo decididamente que con el método de Lancaster lo aprehenderían todo mejor, y en menos tiempo porque en los otros métodos suelen perder los niños divirtiéndose en mil necesidades sin que los maestros puedan remediarlo”. CASTAÑEDA, Francisco de Paula. **La matrona comentadora de los cuatro periodistas**. Buenos Aires: Impr. de la Independencia, 1821-1824. p. 41.

¹⁴⁷ No original: “será una fiesta, y (...) las maestras de escuelas (...) á los deseos del gobierno, de la municipalidad, y de la nación toda que está empeñada en uniformar la educación para librarse de educaciones arbitrarias, y de métodos estrafalarios.” Ibidem, p. 42.

¹⁴⁸ No original: “las naciones cultas la han adoptado no solo sin violencia, sin repugnancia, sin escrúpulo, sino también con alegría, y con jactancia”. Ibidem, p. 42.

¹⁴⁹ No original: “muy justo será dejar á obscuras a las viejas obstinadas que cierran sus ojos lagañosos para mover la luz de tan sólidas, y practicas razones”. Ibidem, p. 42.

¹⁵⁰ No original: “the use of the female editor and the women’s assembly in *La Matrona Comentadora* was one of Castañeda’s method of lambasting the failings of the Argentine government. Moreover, he combats

Logo, Castañeda não promovia em seus jornais uma discussão de gênero, mas uma crítica à política de sua época. No caso da aplicação do método lancasteriano de ensino, o frei franciscano se posicionava ao lado do governo. Bernardino Rivadavia não poupou esforços para implantar esse sistema de ensino em Buenos Aires, como analisaremos nos próximos capítulo. Em 1821, determinou que a recém-criada *Universidad de Buenos Aires* cuidasse da instrução pública, destituindo o *Cabildo* dessa função. Os esforços centralizadores das reformas rivadavianas sugeriram, para as escolas de primeiras letras, a adoção do método lancasteriano de ensino. Portanto, as opiniões políticas de Castañeda e de Rivadavia eram semelhantes nesse ponto.

Nos números seguintes de *La Matrona Comentadora*, Castañeda noticia a criação de uma *Sociedad Lancasteriana* em Buenos Aires. Tema que será abordado no capítulo 4, onde retomarei essa fonte. Por ora, destaco que esse grupo de filantropos tinha a incumbência de cuidar da implantação e manutenção das escolas mútuas na cidade. Assim como ele acreditava que o sucesso da Inglaterra com esse sistema de ensino havia derivado da união do clero em difundir as ideias educacionais de Lancaster sem ressalvas quanto a sua religião, defendia que só uma atitude semelhante poderia salvaguardar o ensino na América do Sul.

Logo, assim como Henríquez, a filiação religiosa de Castañeda não o impediu de fazer a defesa explícita ao método de ensino mútuo. De teor polêmico, os jornais desse frei franciscano davam urgência ao estabelecimento de uma política educacional que envolvesse toda a sociedade.

Ao publicar discussões de cunho político-educacional, os jornais das Independências buscaram angariar apoio para a implantação de escolas lancasterianas na América do Sul. Era lugar-comum nas páginas da imprensa, o relato do sucesso do método de ensino mútuo na Europa e nos Estados Unidos. *La Gaceta de Buenos Aires* e

liberal ideas by accusing liberal men of infirmity, effeminacy and weakness. The narrative frame of the woman editor mocks the incapability of public men while it credits women with moral strength and religious virtue. The issues he addresses in the publication were central to nation-building such as education (in particular the Lancaster teaching method), the Church, philosophy and the role of the press". MACINTYRE, Iona D. **Women, Independence and print cultura in 1820s Buenos Aires**. Thesis submitted to the University of Nottingham for the degree of Doctor of Philosophy, April 2007, p. 126.

O Correio Braziliense, selecionaram e traduziram fragmentos de textos sobre estabelecimentos europeus de ensino. Já *El Censor*, *El Argos* e *La Matrona Comentadora* construíram narrativas, às vezes em forma de anedotas, para envolver o leitor na polêmica educacional. Todos defendiam que a garantia da eficácia do ensino mútuo era a resposta para o problema da formação dos cidadãos na América do Sul.

Mas, embora tenha sido pensado a princípio como um sistema político-educacional para atender alunos das camadas mais baixas da população, muitas vezes o método de ensino mútuo foi visto pelos periodistas como uma forma de educação universal. Essa visão se deve, sobretudo, à suposta lógica de ensinar por meio de uma técnica certa que acompanhava sua divulgação. Propagado como uma fórmula quase fabril de educação de nações consideradas cultas, o método lancasteriano atraiu esses homens sul-americanos que pensavam a organização social a partir de uma racionalidade ilustrada própria do liberalismo. O bem-público e a felicidade geral se sobressaíam nesse discurso.

Logo, Hipólito, Henríquez, Castro, Wilde e Castañeda defendiam que para ilustrar toda a população bastava a construção de escolas lancasterianas e, então, indivíduos virtuosos e letrados passariam a ser cidadãos. Porém havia implicações religiosas, políticas e mesmo práticas na implantação dessas escolas que não passaram despercebidas. Ao mesmo tempo que a matriz protestante do método de ensino mútuo lhe conferia atributos de racionalidade e virtude para a formação de uma vida regrada, disciplinada e competitiva próprios da modernidade, a leitura direta da Bíblia na grade de ensino incomodava. Essa ambiguidade acompanha toda a trajetória do método de ensino mútuo na América. O entusiasmo pedagógico encontrava um obstáculo direto quando encontrava discursos religiosos pautados no catolicismo local.

À exceção de Castañeda, autor de *La Matrona Comentadora*, os demais editores não eram professores e, em suas trajetórias pessoais, não se dedicaram à Educação. Ao assumir a função de jornalistas, algo muito recente na história da América, viram a oportunidade de “ilustrar” seus leitores a partir de debates pedagógicos. Em seus textos, revelavam o pensamento presente nos círculos letrados da sociedade: sobre a escolarização de crianças pobres, bem como ideias pré-concebidas sobre esses alunos – ociosos, preguiçosos, vadios e vulneráveis ao crime. Na visão desses periodistas, essa era uma questão de ordem pública que não abrangia somente o Estado – uma concepção ainda difusa de poder naqueles anos – mas toda a sociedade. Nesse sentido, sugeriam que

cidadãos beneficentes se reunissem em Associações para discutir as questões educacionais de maneira coesa e angariassem fundos para a formação de novas escolas.

Nos próximos capítulos, tratarei especificamente da trajetória de construção das Associações lancasterianas europeias e suas relações com a América do Sul. Noto que a partir dos periódicos aqui analisados, formou-se uma opinião pública razoavelmente favorável às investidas dessas Sociedades que, por sua vez, tinham lógicas próprias de funcionamento e estavam envolvidas nas profundas crises socioeconômicas da Restauração. Essas Sociedades encontraram um subterfúgio nos territórios sul-americanos para apaziguar seus próprios problemas administrativos e construir um discurso de legitimidade para suas escolas mútuas. Por outro lado, a elite letrada da América do Sul buscava nas Sociedades europeias e em seus agentes o apoio político internacional necessário para afirmar as Independências e angariar fundos para a construção de novas escolas. Essas relações, por vezes incertas e não tão claras, ajudam a dar luz ao debate sobre a circulação das ideias educativas envolvendo a concepção de instrução pública nesse primeiro terço do século XIX.

CAPÍTULO 2

Pontes transatlânticas: as Associações europeias de ensino mútuo e os mediadores da América do Sul



Figura 7

Annual Meeting of the British and Foreign School Society - Lord John Russeel, M. P., in the Chair. Fonte: **The Illustrated London News**, May 14, 1853, p. 369.

É impensável o que uma nação poderia se tornar se um sistema próspero de educação fosse universalmente adotado; combinando instrução moral e religiosa com hábitos de subordinação; sendo estabelecidas em vários seminários bem regulamentados; não apenas em escolas regulares, mas também em escolas de iniciação para crianças, em oficinas e estabelecimentos similares.¹⁵¹

Joseph Lancaster

¹⁵¹ No original: “It is inconceivable what a nation this might become, if a prosper system of education was universally adopted; combing moral and religious instruction with habits of subordination; laying the foundation in a number of well-regulated seminaries, not only in day schools, but also initiator schools for children, in workhouses, and similar establishments”. LANCASTER, Joseph. **Improvements in education at it respects the industrious classes of the community, containing, among other important particulars, an account of the institution for the Education of one thousand poor children, Borough Road, Southwar; and of the new system of education on which it is conducted.** London: Printed and sold by Darton and Harvey, Gracechurch-Street; sold also by W. Hatchard, Piccadilly, 1805. p. 172.

2.1. O plano de ensino mútuo da *British and Foreign School Society*

É impensável escrever uma história sobre a circulação das ideias de ensino mútuo na América do Sul sem apresentar, mesmo que sucintamente, a *British and Foreign School Society* (BFSS) e a *Société pour l'instruction élémentaire*. Responsáveis pela institucionalização das práticas de ensino lancasterianas, essas Associações transformaram o ensino mútuo num plano e ambicionaram exportá-lo para a maior quantidade de países possíveis. Neste capítulo, trarei um pouco do histórico de formação de ambas e como elas constituíram redes de contato na América do Sul. O objetivo central é problematizar, a partir das narrativas da história dessas Associações, os debates ligados à formulação do plano de ensino mútuo no primeiro terço do século XIX e suas relações com atores políticos sul-americanos. A hipótese que pretendo desenvolver aqui é que nos intercâmbios da Europa e da América do Sul ocorreram trocas de ideias e experiências que permitiram a formulação de uma nova concepção pedagógica. Tratava-se do desenvolvimento do conceito de *educação universal* atrelada ao ensino mútuo. Essa ideia, partia do pressuposto que todas as classes sociais poderiam ser educadas, independentemente de qual país pertencessem, nos valores da modernidade utilizando esse método de ensino.¹⁵²

Para desenvolver esses argumentos, o capítulo está dividido em quatro partes seguindo a cronologia dos eventos. Inicialmente, apresentarei a fundação da *British and Foreign School Society* e dos primeiros contatos de Joseph Lancaster com um círculo de atores políticos sul-americanos, em Londres. Depois, passarei à história da *Société pour l'instruction élémentaire* e suas relações com o Brasil durante o período joanino.

Diferentemente do capítulo anterior, em que me detive na análise de um único tipo de fonte histórica, os periódicos, aqui, devido à incompletude do conjunto de documentos das Associações, me valerei da análise de: cartas, memórias, documentos soltos manuscritos e impressos pelas Associações e ainda, boletins de notícias para os sócios. A documentação referente à *British and Foreign School Society*, consultada em Londres, no arquivo da *Brunel's University* estava parcialmente danificada pelos ataques aéreos da Segunda Guerra Mundial. Apesar dos esforços arquivísticos em recuperá-la, acredito que

¹⁵² Utilizo a concepção de classe social dos documentos históricos referentes ao ensino mútuo nos relatórios da BFSS e da *Société pour l'instruction élémentaire*. O termo não tem a conotação de classe social típica do marxismo, que se desenvolveria algumas décadas depois.

grande parte do material referente à América do Sul, que me interessava mais diretamente, estava incompleto. A imagem da primeira página do capítulo é um exemplo disso. Parte dela estava queimada pelos incêndios da década de 1940. Já a documentação da *Société pour l'insctruction élémentaire* foi destruída quase que completamente no incêndio do *Hotel de Ville* (a prefeitura), de Paris, em 1871. No entanto, é possível consultar os boletins impressos de ambas as Sociedades, fontes riquíssimas para os historiadores da educação. Disponíveis hoje (inclusive digital para acesso), eles foram produzidos a partir de 1814 e são textos bastante instigantes, compostos por correspondências e relatórios tanto de professores, como de agentes de ensino do mundo todo. Por isso, utilizei das associações: cartas, memórias e documentos soltos, apenas para completar ou contrastar as informações presentes nos boletins.

Como dito anteriormente, a história do plano de ensino mútuo está entrelaçada à formação da *British and Foreign School Society*. Tendo como pano de fundo a miséria que atingia as crianças londrinas, a iniciativa em criar o plano de ensino mútuo estava alicerçada em cinco pilares fundamentais: a filantropia social, o associativismo, o utilitarismo, protestantismo e o expansionismo, que serão apresentados brevemente nessa ordem logo a seguir. Ademais, é válido observar como a história da Associação inglesa em seus primeiros anos está atrelada à biografia do próprio Joseph Lancaster, um dos compiladores do método de ensino mútuo.

Em 1798, Lancaster fundou a primeira escola de ensino mútuo em Londres, no bairro operário de *Borough Road*. A paisagem ao redor de sua escola era marcada por uma crise social profunda que permeava o crescimento das grandes cidades europeias durante a era industrial.¹⁵³ Segundo Thompson (1987), a Inglaterra dos anos 1790 enfrentava uma série de calamidades econômicas e sociais: guerras contra a França, agitações políticas, colheitas arruinadas; e um ambiente de pobreza, fome e miséria. A condição de vida das crianças não era boa; desprotegidas pela lei ou pela opinião pública¹⁵⁴. Nas palavras de Joseph Lancaster,

¹⁵³ BRESCIANI, Maria Stella Martins. **Londres e Paris no Século XIX: o espetáculo da pobreza**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

¹⁵⁴ THOMPSON, Edward E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Entre 1790-1800 havia uma terrível escassez em Londres. O preço do pão era alto para os necessitados, de modo a tornar a pressão sobre muitas famílias igual à fome. Naquela época, o número de alunos de J.L. estava afundando por falta de comida e ausências da escola por falta de roupa.¹⁵⁵

Esse era o cenário no qual ocorreu a fundação da primeira escola de ensino mútuo no bairro operário de *Borough Road*, em 1798. O objetivo inicial de seu estabelecimento de ensino era educar as crianças que transitavam nas ruas enquanto seus pais trabalhavam nas fábricas. Segundo os biógrafos de Lancaster, essa instituição era fruto de sua iniciativa individual e só foi possível graças ao pouco capital de que dispunha seu pai. É frequente que ele seja retratado com um indivíduo virtuoso e perspicaz, mas vítima de má sorte.¹⁵⁶



Figura 8

Joseph Lancaster. Do retrato de Jogn Hazlitt, da National Potrait Gallery.

Fonte: SALMON, David. **Joseph Lancaster**. London: Published for The British and Foreign School Society by Longmans, Green and Co., 1904, Frontispício s.n..¹⁵⁷

Projetada para ser gratuita, a escola de *Borough Road* precisava de donativos para funcionar. Para isso, Lancaster passou a depender de fundos de doações da nobreza interessada na instrução dos pobres. Ademais, ele contava com o apoio dos *quacres*, um grupo não conformista que havia ganhado força numérica nas últimas décadas do século

¹⁵⁵ No original: “In 1790-1800 dreadful scarcity existed in London. The price of bread operated on the needy so as to make the pressure on many families equal to famine. At that time the number of J.L. ’s pupils were sinking under the want of food or absent from school for want of clothing. LANCSATER, Joseph. **Epitome of some ot the Chief Events and Transactions in the Life of Joseph Lancaster containing an accoount of the rise and progress of the Lancasterian System of Education and the author’s future prospects of usefulness to mankind**, written by himself and published to promote the education of his family.” New-Haven, printend for the author by Baldwin & Peck. Sold also in New York by Cervil & Xo. Broadway. and C. J. Gayler, 192, Water-street, 1833, p. 7.

¹⁵⁶ SALMON, David. **Joseph Lancaster**. London: Published for The British and Foreign School Society by Longmans, Green and Co., 1904.

¹⁵⁷ A imagem está no Frontispício do livro citado na nota anterior, sem numeração. Ibidem. s.n.

XVIII.¹⁵⁸ Em ambos os casos, era a ideia de filantropia social, o primeiro alicerce para a fundação da BFSS, que impulsionava a empreitada de Lancaster.

No entanto, o sistema de financiamento escolar por meio de doações filantrópicas abre uma questão de ordem prática: como garantir recursos eficientes se esse grupo era composto por uma nobreza em crise, na Europa pós-guerras napoleônicas e de religiosos segregados pelos anglicanos ingleses? Como veremos ao longo deste e do próximo capítulo, a falta de recursos financeiros acompanhou toda a história do método de ensino mútuo, inclusive na América do Sul.

O primeiro sinal de que os problemas econômicos atrapalhariam os projetos de Lancaster foi o crescimento de suas dívidas logo após a criação da escola. Mesmo com a ajuda financeira recolhida de seus apoiadores, seus débitos só aumentavam. Conforme David Salmon, biógrafo de Lancaster, isso ocorria devido à ambição de Lancaster em expandir seu projeto educacional e criar novos estabelecimentos de ensino.¹⁵⁹

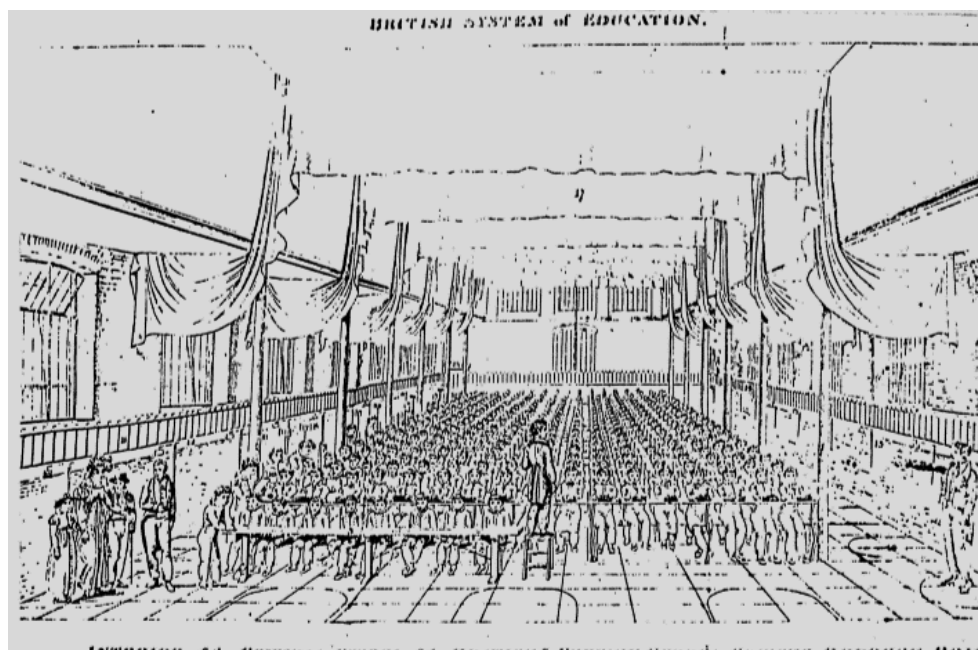


Figura 9

Representação do interior de uma sala de aula mútua.

Fonte: MCGARRY, Kevin. **Joseph Lancaster and the British and Foreign School Society: The evolution of an educational organization from 1798 to 1846.** Presented in candidature for the Degree of Philosophiae Doctor of The University of Wales. 1985

¹⁵⁸ A partir de 1750, a dissidência religiosa na Inglaterra aumentou. Muitos estabelecimentos desafiaram o monopólio da Igreja Anglicana. O número de congregações não-conformistas dobrou entre 1749 e 1800. MCGARRY, Kevin. **Joseph Lancaster and the British and Foreign School Society: The evolution of an educational organization from 1798 to 1846.** Presented in candidature for the Degree of Philosophiae Doctor of The University of Wales. 1985, p. 15.

¹⁵⁹ Os biógrafos de Joseph Lancaster frequentemente se referiram a ele como alguém com dificuldade em administrar recursos financeiros e bastante ambicioso. SALMON, David. **Joseph Lancaster.** London: Published for The British and Foreign School Society by Longmans, Green and Co., 1904.

Sua primeira tentativa de angariar mais fundos foi publicar panfletos e manuais de ensino. Embora esse material não trouxesse novidades pedagógicas – como já vimos no capítulo 1, a utilização de monitores já era hábito em muitas escolas europeias nesse período – seus leitores ficaram impressionados pela ideia de um “plano” ou “sistema educacional”. O que Lancaster propunha era formar uma rede de escolas em escala mundial que resolvesse o problema da educação das crianças pobres e elevasse a moral da população. Segundo ele, em **Improvements in education**, publicado em 1803 e reeditado em 1805, ao aplicar minuciosamente suas instruções, as nações reduziriam a ociosidade da infância e da juventude, o que em princípio levaria a camada baixa da população ao crime.¹⁶⁰

Mas as publicações não resolveram seu déficit. Pelo contrário, conforme sua popularidade aumentava, seus projetos se tornavam cada vez maiores e complicavam suas finanças. McGarry conta que, em março de 1807, Lancaster foi preso por dívidas. Foram seus amigos, Joseph Fox (1775-1816) e William Allen (1770-1843), que o tiraram da prisão. Fox havia conhecido Lancaster em uma de suas palestras sobre o método monitorial. Ele era um cirurgião dentista que trabalhava no *Guys Hospital* junto com Allen, químico, cirurgião e cientista. Ambos garantiram a ligação de Lancaster com membros da nobreza como o Duque de Kent, o Duque de Wellington e até mesmo com os czares da Rússia.¹⁶¹

Em 1808, Fox, Allen e Lancaster fundaram a primeira Sociedade destinada a promover o método de ensino mútuo, a *Society for promoting the Royal British or Lancastrian System for the Education of the Poor*, uma rede de homens poderosos e influentes na política, nas finanças e na religião¹⁶²; o intuito era recolher fundos destinados ao sistema de Lancaster, nos filiados incluíam-se católicos, dissidentes

¹⁶⁰ LANCASTER, Joseph. **Improvements in education at it respects the industrious classes of the community, containing, among other importante particulars, na account of the institution for the Education of one thousand poor children, Borough Road, Southwar; and of the new system of education on which it is conduted.** London: Printed and sold by Darton and Harvey, Gracechurch-Street; sold also by W. Hatchard, Piccadilly, 1805.

¹⁶¹ MCGARRY, Kevin. **Joseph Lancaster and the British and Foreign School Society: The evolution of an educational organization from 1798 to 1846.** Presented in candidature for the Degree of Philosophiae Doctor of The Univerity of Wales. 1985, p. 43-44.

¹⁶² LANCASTER, Joseph. **Address of the Committee of the Institute for Promoting the British System for the Education of the Labouring and Manufacturing Classes of Society of Every Religious Persuasion ...** London, 1813, pp. 3-5.

religiosos cristãos e *quacres*.¹⁶³ Já no mês de maio daquele mesmo ano, o aniversário do rei foi celebrado com os pupilos de *Borough Road* numa cerimônia de recolhimento de doações. Esse grupo foi responsável por alicerçar o segundo pilar de formação da BFSS, o associativismo.

A ideia de se reunir em associações para esses homens, membros de uma nova burguesia e dotados de uma sensibilidade típica da Europa pós-revolucionária, significava abrir um novo espaço para uma atuação pública diferente na sociedade do século XIX. Segundo Hilsdorf,

Tolerância, humanismo, filantropia e benemerência para com os pobres, doentes e infelizes compunham também a sensibilidade iluminista, não religiosa, dos inícios do século XIX. Combinada ao traço mental do pragmatismo, lembra Falcon, resultou em um movimento racionalista de assistência e educação das massas com duas características: ser uma responsabilidade pública, ao invés de atribuição das Igrejas, e ser ativo, no sentido de ir ao encontro dos pobres e infelizes para assisti-los e educa-los, “individualmente, em alguns casos, mas regra geral através de associações voluntárias”.¹⁶⁴

As associações cresciam na Europa iluminista do início do século XIX. Esse fenômeno se ligava às novas possibilidades de atuação política que florescia naqueles anos e ganhava materialidade nesses grupos. Inicialmente fruto de uma resposta para a crise financeira da escola de Lancaster, a formação da sociedade que daria origem à BFSS ligava-se a esse contexto, por isso foi muito rápida a adesão de novos membros a instituição.

Não tardou muito para o grupo de filósofos utilitários ingleses passasse a apoiar o plano de ensino mútuo.¹⁶⁵ Como indica Hilsdorf, o crescimento de um pensamento pragmático e racionalista fazia parte justamente do contexto do associativismo e, na Inglaterra, eram os utilitaristas que mais defendiam esse debate no meio público. Segundo o historiador Bartle, num estudo sobre a relação entre os seguidores de Lancaster e Bentham,

¹⁶³ BINNS, Henry Bryan. **A century of Education: Being the Centenary History of the British and Foreign School Society, 1808-1908**. London: J. M. Dent & Co. 29 Bedford Street, Strand. 1908.

¹⁶⁴ HILSDORF, Maria Lucia. “O ensino mútuo na província de São Paulo: primeiros apontamentos.” In: BASTOS, Maria Helena Camara e FÁRIA FILHO, Luciano (org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 201.

¹⁶⁵ A partir do relatório de 1816, o nome de Jeremy Bentham e de James Mill aparecem como sócios e contribuidores da BFSS. BFSS. **Report of the British and Foreign School Society, Late the Lancasterian Institution**, London: Printed by Richard and Arthur Taylor, Shoe Lane; 1816, p. 63.

Havia um número crescente de filantropos e reformadores sociais de muitas formas de opinião liberal, com os benthamistas em primeiro plano, que viam a educação universal como um passo vital para a abolição da pobreza e da ignorância e para o avanço de uma ampla reforma política e social. Não é de surpreender, portanto, que os benthamistas tenham assumido o movimento lancasteriano com entusiasmo.¹⁶⁶

O utilitarismo é um conjunto de teorias defendidas especialmente por Jeremy Bentham (1748-1832) e John Stuart Mill (1806-1873), na Inglaterra do século XIX. É baseado no princípio de que a boa ação ou a boa regra de conduta devem ser caracterizadas pela utilidade e pelo prazer que causam a um indivíduo, e ainda, a como ele estende isso a coletividade. Embora haja muitos tipos de utilitarismo e essa corrente filosófica tenha mudado ao longo do tempo, para essa tese, nos interessa particularmente entender o pensamento educacional dos utilitaristas ingleses.¹⁶⁷

Assim como muitos grupos na época, os utilitários acreditavam que a educação era uma arma no combate aos problemas sociais. Havia uma crença generalizada de que a crescente criminalidade dos núcleos urbanos só diminuiria a partir da implantação de um sistema eficiente de escolas destinadas à instrução das camadas mais baixas da população. Na Inglaterra, Thomas Malthus (1766-1834), Samuel Whitbread (1720-1796), Jeremy Bentham, James Mill (1773-1836) e, posteriormente, seu filho John Stuart Mill compartilhavam da ideia de que um povo instruído construiria um ambiente de paz e tranquilidade social. Na cidade de Londres, do início do século XIX, o panorama da miséria, segundo eles, só seria resolvido quando as crianças fossem instruídas e adquirissem ofícios cabíveis para o desenvolvimento da indústria.¹⁶⁸

¹⁶⁶ No original: “there was a growing number of philanthropists and social reformers of many shades of liberal opinion, with the Benthamites in the forefront, who saw universal education as a vital step towards the abolition of poverty and ignorance and the furtherance of widespread political and social reform. It is not surprising therefore that the Benthamites should have taken up the Lancasterian movement with enthusiasm.” BARTLE, George F. “Benthamites and Lancasterians—The Relationship between the followers of Bentham and the British and Foreign School Society during the early years of Popular Education.” In: *Utilitas*, 1991, p. 276.

¹⁶⁷ “O termo Utilitarismo não é um termo de significação unívoco e preciso. Usado inicialmente por J. Bentham e por S. J. Mill para denotar o próprio sistema de ética normativa, e adotado para toda a concepção ético-política dos dois pensadores ingleses e dos seus discípulos, o termo, ao longo do tempo, assumiu uma notável variedade de significados e hoje é usado para designar toda uma série de doutrinas ou teorias, seja de natureza fática, seja de caráter normativa, que é importante distinguir com clareza.” In: BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora UNB, 1998 [11ª edição], p. 1274.

¹⁶⁸ MCGARRY, Kevin. *Joseph Lancaster and the British and Foreign School Society: The evolution of an educational organization from 1798 to 1846*. Presented in candidature for the Degree of Philosophiae Doctor of The University of Wales. 1985.

A lógica racional da pedagogia desenvolvida por Joseph Lancaster parecia se enquadrar na forma de pensamento dos utilitários. A técnica do ensino mútuo era de fácil aplicação nos círculos mais pobres da sociedade e teoricamente era pouco dispendiosa. Além disso, a arquitetura escolar e os rituais previstos no método escolar lancasteriano se ligavam à visão de mundo *benthaminiana*, especialmente no que ele havia descrito em **O Panóptico**, publicado em 1785. Nesse livro, Bentham imaginou um esquema arquitetônico para uma prisão que permanecesse em vigília constante.¹⁶⁹ Segundo Foucault (1975), Bentham e Lancaster colaboraram na mesma intensidade para o desenvolvimento de instituições educativas voltadas, sobretudo, para a formação de uma sociedade disciplinar.¹⁷⁰

Outro ponto que vale destacar sobre o vínculo entre os utilitários e a associação de ensino mútuo inglesa era a ideia de que a forma de financiamento escolar, por meio da filantropia social, garantiria o caráter público, mas não estatal e nem religioso, da educação elementar daqueles anos. Esse aspecto abre a discussão sobre que órgão público seria responsável pelas escolas na Inglaterra dos oitocentos, que envolvia principalmente o crescimento das ideias liberais na época, especialmente do utilitarismo, o terceiro pilar que alicerçou a BFSS.

Inspirado nesse debate, o filósofo John Stuart Mill, em **A Liberdade**, de 1859, num momento posterior ao da criação da BFSS, refletiu sobre como a instrução pública estatal poderia comprometer a organização de uma sociedade livre. Em suas palavras,

Se a obrigação de impor *educação universal* fosse algum dia admitida, terminariam todas as dificuldades relativas ao que o Estado deveria ensinar, e ao modo como deveria ensinar, dificuldades estas que, por ora, convertem o assunto num mero campo de batalha para os partidos e as seitas, fazendo perderem-se nas querelas sobre educação o tempo e o trabalho que deveriam ser despendidos na educação (...). Poderia deixar aos pais a incumbência de encontrar educação onde e como desejassem, contentando-se em auxiliar a pagar as taxas escolares das classes mais pobres de crianças, ou mesmo arcando com todas as despesas escolares daqueles que não possuem quem o faça (...). Tudo o que se disse sobre a importância da individualidade do caráter e da diversidade nas opiniões e nos modos de conduta envolvem, com a mesma indizível importância, diversidade de educação. Uma educação geral promovida pelo Estado não passa de um mero artifício para moldar pessoas exatamente iguais umas às outras; e como o molde em que as forjam é o que agrada ao poder dominante no governo, seja este uma monarquia, uma teocracia, uma aristocracia ou a maioria da geração existente, quanto mais este poder for eficiente e bem-sucedido,

¹⁶⁹ BENTHAM, Jeremy. [1785] **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

¹⁷⁰ FOUCAULT, Michel. [1975] **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete, Petrópolis, Vozes, 1987.

tanto mais estabelecerá o despotismo sobre o espírito, que tende naturalmente a se estender sobre o corpo.¹⁷¹

Logo, para Mill era necessária a existência de um grande número de instituições escolares diferentes, nas quais as crianças mais pobres estudassem gratuitamente. Mas onde obter os fundos? O filósofo indicava também as disputas entre partidos e grupos religiosos não-conformistas se referindo, especialmente, sobre a rivalidade que atravessou o século XIX, entre as escolas lancasterianas e anglicanas.¹⁷² Segundo McGarry, nessa época, as discordâncias entre as dissidências religiosas e a Igreja Oficial (anglicana) da Inglaterra eram um dos principais elementos do debate educacional. Predominante em todo o Império Britânico ao longo desse século, as escolas de Lancaster alcançaram popularidade a partir das ações empreendidas por homens que, como Mill e seu pai, confrontavam o monopólio da Igreja Anglicana e defendiam políticas liberais.¹⁷³ Vale destacar que os filósofos utilitários contribuíram para a divulgação do plano de ensino mútuo na América do Sul, como veremos ainda nesse capítulo.

No entanto, embora James Mill e Jeremy Bentham apoiassem desde o início as iniciativas de Lancaster, eles defendiam, sobretudo, um currículo secular, ou seja, sem explicações metafísicas. Essas ideias não eram compartilhadas por Allen e Fox, para quem a leitura da Bíblia era essencial para a formação da moral e das virtudes nos alunos pobres. Por isso, Mill e Bentham passaram a colaborar mais diretamente, então, com uma Sociedade auxiliar, a *West London Lancasterian Association*, cujo objetivo era criar escolas na região oeste de Londres, aplicando princípios lancasterianos e utilitaristas.¹⁷⁴ Ambas as sociedades não entraram em conflito uma vez que, como já visto, tanto Mill quanto Bentham interpretavam a presença do método de Lancaster nas escolas como uma oposição ao autoritarismo da Igreja Anglicana.¹⁷⁵

A questão religiosa, particularmente a protestante, é o quarto pilar de formação da BFSS. Uma parte dos fundos financeiros da Associação vinham dos *quacres*; além disso,

¹⁷¹ MILL, John Stuart. **A liberdade; Utilitarismo**; tradução Eunice Ostrensky. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 160.

¹⁷² Segundo Mill, o utilitarismo pode ser definido da seguinte forma: “Toda ação visa a algum fim, e as regras de ação, como parece natural supor, devem tomar todo o seu caráter e aspecto do fim a que são subservientes”. In: *Ibidem*, p. 178.

¹⁷³ MCGARRY, Kevin. **Joseph Lancaster and the British and Foreign School Society: The evolution of an educational organization from 1798 to 1846**. Presented in candidature for the Degree of Philosophiae Doctor of The University of Wales. 1985, p. 82.

¹⁷⁴ BARTLE, George F. “Benthamites and Lancasterians - The Relationship between the followers of Bentham and the British and Foreign School Society during the early years of Popular Education”. In: **Utilitas**, Cambridge, 1991, p. 276.

¹⁷⁵ MCGARRY, **op. cit.** p. 82.

a rivalidade entre Andrew Bell e Joseph Lancaster sobre quem seria o criador do método de ensino mútuo é o maior exemplo de que as escolas lancasterianas estavam intimamente ligadas às disputas religiosas de seu tempo.¹⁷⁶ Segundo os panfletos e periódicos britânicos do início do século XIX envolvidos nessas polêmicas, Bell teria sido o primeiro britânico a fazer experimentos pedagógicos, em Madras, na Índia, a partir da utilização de monitores em sala de aula.¹⁷⁷ Anglicano, recebeu de religiosos o apoio para a criação da *National Society* e do alto clero da Igreja da Inglaterra, para a formação de suas escolas.¹⁷⁸ Lancaster, além de ter sido frequentemente criticado nos periódicos, foi afastado da sociedade que ele mesmo ajudou a criar, como veremos mais adiante. Fenômeno semelhante ocorria com outras Associações favoráveis ao ensino mútuo. No caso da França, as *Écoles de Frères*, fundadas por católicos a partir de Juan Baptiste de la Salle disputaram espaço com a *Société pour l'instruction primaire*, lancasteriana e protestante, como veremos ainda nesse capítulo.¹⁷⁹

Esses casos trazem à tona o fato de que as disputas religiosas percorriam não apenas o espaço de desenvolvimento de novas técnicas de ensino, mas também o da autoridade sobre a fundação e administração de novas instituições.¹⁸⁰ Diferentemente do que pretendia Mill e seu pai, a ideia de filantropia social alicerçada na nobreza e em grupos religiosos alternativos ao poder anglicano não implicava necessariamente na criação de estabelecimentos educativos leigos. Pelo contrário, a escola lancasteriana foi alvo de controversas religiosas tanto na Europa quanto na América. Segundo o historiador

¹⁷⁶ SAUNDERS, A. J. e F.R.E.con.S, **The problem of Religious Education in Public School as Seen in the Bell-Lancaster Controversy**. Christian Literature Society. Madras, Mysore, Calcutta, Allahabad, Rangoon, Colombo, 1919.

¹⁷⁷ TSCHURENEV, Jana. "Missionaries, Empire, and the Cause of Universal Education, 1792–1824." **Empire, Civil Society, and the Beginnings of Colonial Education in India**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

¹⁷⁸ "Este enfrentamiento poseía en la cuestión religiosa a su eje central. La posición de Bell atendía a una visión tradicional en la que a la enseñanza gratuita de la lectoescritura y el cálculo debía adosarse una fuerte enseñanza religiosa. Por el contrario, la posición lancasteriana remitía a una mayor neutralidad de la institución escolar en lo referido a estos aspectos: la cuestión no va a ser menor en el desarrollo del método en América Latina y será una de las causas explícitas del fracaso de la actividad de Lancaster en Caracas". In: NARODOWSKI, Mariano; LÓPEZ, Claudina. El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX. In: In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes(org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 51.

¹⁷⁹ O conflito religioso francês apareceu no relatório de 1816 da BFSS. BFSS. Report of the British and Foreign School Society, Late the Lancasterian Institution, London: Printed by Richard and Arthur Taylor, Shoe Lane; 1816. Ademais, vale citar aqui como referência que a Sociedade francesa foi minuciosamente estudada pela obra de Tronhot, TRONCHOT, Robert Raymond. **L'enseignement mutuel en France, de 1815 à 1833, les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire**. Thèse présentée devant l'université de Paris I, le 30 juin 1972.

¹⁸⁰ FRGS. W. C. Barber. **The religious difficulty in national education**. London: W. Sterat & CO, Holborn Viaduct Steps, EC. Edingurgh and Glasgow: Menzies & Co. 1875.

Paul Sedra, apesar da associação da BFSS ao pensamento utilitário, o ensino mútuo objetivava “integrar todas as pessoas do mundo nos domínios de Deus”.¹⁸¹

No ano de 1814, a Sociedade passou a se chamar *British and Foreign School Society for the Education of the Labouring and Manufacturing Classes of Society of Every Religious Persuasion*.¹⁸² Conforme os relatórios da tesouraria da Associação publicados pela Sociedade, mesmo com os esforços de Lancaster, a situação financeira da Sociedade ainda não havia melhorado, pois Lancaster continuava a fazer planos e dívidas, apesar das insistências de seus amigos para que os gastos fossem cortados. Provavelmente, esse foi o principal motivo do seu afastamento da Associação e a mudança de nome dela. Mais uma vez, a missão, agora encabeçada apenas por Fox e Allen, era angariar fundos junto à nobreza e à burguesia em ascensão. Os recursos obtidos foram utilizados para ampliar a proposta educacional de seu fundador e expandir o sistema especialmente na Grã-Bretanha. Esse é o quinto e último pilar para a construção da BFSS: o expansionismo.



Figura 10

Escola Normal e Escola-modelo da BFSS em Londres, 1842-43.

Fonte: **Minutes of Committee of Conciliation Education**. Londres: Standige & C. Litho, 1842-3 s.n.

¹⁸¹ SEDRA, Paul. “Exposure to the Eyes of God: Monitorial Schools and Evangelicals in Early Nineteenth-Century England” In: **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education** 47, 3, 2011, p. 263.

¹⁸² BFSS. **Report of the British and Foreign School Society, Late the Lancasterian Institution**, London: Printed by Richard and Arthur Taylor, Shoe Lane; 1814.

Os relatórios, no entanto, revelam que houve uma redução nos esforços sistemáticos de criar escolas ao longo do Império.¹⁸³ Em contrapartida ampliou-se o financiamento de missionários que percorreram outras regiões do mundo. Esse fato indicava uma mudança de perspectiva institucional da BFSS. Nos arquivos da Associação, a primeira escola de Lancaster aparece como um "centro de controle de missão" para as peregrinações de seus professores-missionários. Segundo McGarry, essa obsessão dissipou a força econômica da Sociedade e levou a uma confusão desastrosa de objetivos pois, segundo ele, *Borough Road* treinou mais estudantes para São Petersburgo do que para Lancashire.¹⁸⁴

Os boletins da BFSS sempre enfatizaram a grandiosidade do projeto no qual os sócios estavam envolvidos. A atuação social era frequentemente descrita a partir dos números e das contas em todos os relatórios e reuniões dos sócios, seja pelo anseio de tornar o projeto mais objetivo e racional ou, talvez, de impressionar os convidados. Como visto no capítulo anterior, era o tempo da formulação do discurso da ciência e da técnica, que davam legitimidade às ideias de ensino.

A imagem de abertura do capítulo ilustra justamente uma dessas reuniões. Nela é possível observar um amplo salão com um grupo eclético de convidados - homens, mulheres e crianças - organizados num círculo. Extraída de um recorte do jornal *The Illustrated London News* de 14 de maio de 1853 essa representação é parte do arquivo visual da *British and Foreign School Society* (BFSS). A ilustração se refere ao encontro de aniversário da Associação Inglesa o qual contou com a participação especial de personalidades norte-americanas responsáveis por escolas mútuas nos Estados Unidos da América. O secretário inglês, Mr. Henry Dunn, antigo aluno da BFSS e ex-professor de ensino mútuo na Guatemala, leu aos convidados o 48º relatório anual que descrevia a condição da educação na Inglaterra.¹⁸⁵ No breve informe enfatizou, principalmente, a considerável quantidade de alunos admitidos, 842, e o baixo custo das escolas, £1063 3s. Comunicou ainda que novas escolas haviam sido construídas para abrigar 700 crianças, 295 cidades foram visitadas por inspetores, 97 encontros públicos ocorreram, 124

¹⁸³ BFSS. **Report of the British and Foreign School Society, Late the Lancasterian Institution**, London: Printed by Richard and Arthur Taylor, Shoe Lane; 1814.

¹⁸⁴ MCGARRY, Kevin. **Joseph Lancaster and the British and Foreign School Society: The evolution of an educational organization from 1798 to 1846**. Presented in candidature for the Degree of Philosophiae Doctor of The University of Wales. 1985, p. 339.

¹⁸⁵ Nascido em 1801, Dunn foi um pupilo e monitor na escola na segunda década do século. Ele foi enviado para a Guatemala em 1825 e retornou em 1827. Sua missão falhou devido à hostilidade do clero católico. Dunn era um defensor enérgico da Sociedade. Ele acreditava no futuro do ensino como uma profissão.

doações em dinheiro ou material escolar foram feitas. Ademais, comentou que foram empreendidos importantes esforços para promover a educação nas colônias e em países estrangeiros na África, Ásia e América.

Durante toda a história da BFSS no século XIX, os relatórios foram bastante ambíguos. As questões financeiras eram camufladas pela empreitada expansionista do projeto. Acompanhados de problemas econômicos, seus sócios nunca deixaram de valorizar a grandiosidade do projeto e lutar para promovê-lo. Embora a política de angariar fundos incluísse uma série de eventos sociais, sempre noticiados com detalhes nas páginas dos relatórios, como visto no caso da reunião presidida por Henry Dunn em 1853, parece que nunca os esforços eram suficientes para dar conta das ambições da Associação. Uma das estratégias para resolver essa situação foi o incentivo à formação de sociedades auxiliares que deveriam funcionar de maneira relativamente autônoma, mas prestar contas à BFSS. Com o objetivo de fortalecê-las e unificá-las ao redor da causa do ensino mútuo, a Associação inglesa fornecia um relatório que deveria ser preenchido pelos membros das associações locais, o *Hints for the formation and management of school societies*. O material trazia um molde para o preenchimento sobre a formação de novas sociedades.

Em uma REUNIÃO dos habitantes da Cidade B – e sua vizinhança, realizada com o propósito de levar em consideração do Estado dos Filhos da Classe Trabalhadora da Sociedade da referida cidade e suas imediações

_____, na cadeira.

A. Foi apreciado nesta reunião que o estado dos filhos da classe trabalhadora, e a deficiência de sua educação, torna altamente necessário que alguma medida efetiva seja adotada para a melhoria de sua moral, e para lhes proporcionar uma educação apropriada;

RESOLUÇÃO,

A. Que o plano da British and Foreign School Society, por conta de seu princípio liberal, e sua grande simplicidade e economia, parece ser melhor adaptado para esse fim¹⁸⁶

¹⁸⁶ Tradução nossa do trecho: “At a MEETING of the inhabitants of the Town of B--- and its Neighborhood, held for the Purpose of taking into Consideration the State of the Children of the Labouring Class of Society of the said Town and its Vicinity -----, in the Chair. A. It appearing to this meeting, that the state of the children of the labouring class of people, and the deficiency of their education, render it highly needful that some effectual mode be adopted for the improvement of their morals, and for affording them a proper education; RESOLVED, A. That the plan of the British and Foreign School Society, on account of its liberal principle, and its great simplicity and economy, appears to be best adapted to this end.” In: BFSS, **Hints for the formation of Auxiliary Societies in Aid of the British and Foreign School Society**, BFSS, 1814. s.n.

Enfatizava-se o caráter de atendimento às crianças pobres e os preceitos liberais do método de ensino mútuo, pilares sobre os quais a Associação e o plano de ensino mútuo eram construídos. Os encontros dessas associações auxiliares deveriam ser reportados para a BFSS ou para a *Société pour l’instruction élémentaire*, a irmã francesa da Associação inglesa; tais informações compunham a sessão de notícias estrangeiras dos relatórios, a fim de destacar aos apoiadores das Associações a expansão do projeto em prol da causa da *educação universal*.

A partir desse projeto, novas Sociedades foram fundadas em toda a Europa; reunindo fundos oriundos de doações, financiaram a viagem de agentes educacionais para os demais continentes, a fabricação de materiais pedagógicos e a formação de professores em Escolas Normais. Em poucos anos, o método de ensino mútuo tornou-se um fenômeno de grande escala. Da Inglaterra, passou para os Estados Unidos, para as colônias Inglesas no Canadá, Serra Leoa, Calcutá, Cidade do Cabo e Sidnei. Da França, o método se expandiu até a Suíça, Suécia, Dinamarca, Grécia, Espanha, Portugal, Milão, Nápoles, Áustria, Hungria e alguns estados alemães. No leste europeu, o método foi aplicado na Rússia e se alastrou para a Romênia, Bulgária e Turquia. Chegou também ao Egito e às colônias francesas na África. Na América, considera-se que sua expansão se iniciou no Uruguai (1818) e depois passou para a Argentina, Chile, Peru, Grã Colômbia, México, América Central, Caribe e Brasil. O próprio Joseph Lancaster foi diretor de uma escola normal em Caracas (1825), e sua filha e genro se estabeleceram no México para continuar a difusão do sistema.¹⁸⁷

Para McGarry, o desejo de expansão da BFSS passava por duas questões de ordem prática: a primeira, solucionar a crise financeira vivida pela própria Associação a partir da venda de materiais e treinamento de professores estrangeiros. A segunda, legitimar o projeto institucional do plano de ensino mútuo dentro da lógica de funcionamento do Império Britânico. A Associação se valia de uma linguagem imperial, desenvolvida ao longo de todo o século XIX, que caracterizava o restante do mundo como um espaço aberto para a expansão de valores próprios da modernidade europeia, especialmente da britânica. Logo, a ideia de *educação universal* passou a ser formulada justamente no momento em que a BFSS se projetou para o mundo.

¹⁸⁷ ROLDÁN, Eugenia Vera. “Para ‘desnacionalizar’ la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX”. In: **Revista Mexicana de Historia de la Educación**, vol. I, núm. 2, 2013, p. 179.

Porém, o que estava por trás dessa missão expansionista? Seriam os desejos de abrir as portas de todos os países para a leitura da Bíblia ou expandir os valores liberais da modernidade britânica? Em que medida essas ambições eram controversas?

Para mapear um pouco mais os debates que discutem essas questões, passo agora para a análise do contato da América do Sul com a BFSS, na década de 1810, em Londres e a viagem de Joseph Lancaster para Caracas, em 1825.

2.2. Joseph Lancaster e a América do Sul: de Londres para Caracas

Antes mesmo da fundação da BFSS, em 1802, Jeremy Bentham já havia visitado a escola de Joseph Lancaster em *Borough Road*. Provavelmente ciente das notícias que se espalhavam sobre o sucesso da iniciativa do *quacre*, o filósofo utilitário foi acompanhado pelo General Francisco Miranda (1750-1816).¹⁸⁸ Essa visita desdobraria em relações próximas entre Miranda e o professor inglês, o que garantiria o contato dos líderes das Independências da América hispânica com o plano de ensino mútuo. Para compreender melhor a relação estabelecida nesses contatos, apresentarei agora tanto a formação do círculo de hispano-americanos ao redor da residência de Miranda em Londres, quanto seus interesses como grupo ao conhecer o plano de ensino lancasteriano e ainda, a viagem de Joseph Lancaster para Caracas.

Já bastante estudada pelos historiadores da América, a presença de Francisco Miranda em Londres, no início do século XIX, foi fundamental para a elaboração de ideias emancipacionistas, que reverberariam por toda a América.¹⁸⁹ Chamado de “El Precursor” por uma historiografia mais nacionalista das Independências, o caraquenho recebeu em sua residência ao menos uma dezena de hispano-americanos que viajavam para capital do Império britânico. Durante todo o primeiro terço desse século, hispano-

¹⁸⁸ BARTLE, GEORGE F. “Benthamites and Lancasterians—The Relationship between the followers of Bentham and the British and Foreign School Society during the early years of Popular Education.” In: *Utilitas*, 1991.

¹⁸⁹ RODRIGUEZ de ALONSO, Josefina. **El siglo de las luces visto por Francisco Miranda**. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, 1978; RACINE, Karen. **Francisco de Miranda. A Transatlantic life in the age of Revolution**. EUA, 2003; PARRA-PEREZ, C. **Miranda e a Independência do Brasil: homenagem a São Paulo**. Edição do governo da Venezuela, 1978; EGEA, Antonio. **Francisco Miranda**. Madrid: História 16, Ediciones Quorum: Sociedad Estatal para la Ejecución Programas del Quinto Centenario, 1987; O'DONNELL, Fernando O. M. **Francisco Miranda vivendo a República**. Porto Alegre, 1987; GARCÍA, Láutico. **Francisco de Miranda y el antiguo régimen español**. Caracas: Academia Nacional de la Historia, 1961; dentre outros.

americanos buscaram referências na capital do Império Britânico para a formação de seu pensamento intelectual e de contatos que garantiriam o reconhecimento da legitimidade das lutas que eram travadas desse lado do Atlântico.

Segundo Berruezo León, em um estudo pioneiro sobre as relações entre os hispano-americanos em Londres, de 1989, os interesses desse grupo na Inglaterra se dividiram ao longo dos anos. Entre 1800 e 1814, a propaganda política, entre 1815 e 1823, a preocupação com luta armada, entre 1824 e 1830, os propósitos pedagógicos de renovação das novas nações e propaganda nacional e nacionalista.¹⁹⁰ Nessa divisão proposta pela historiadora, o contato desse grupo com a escola de Lancaster ocorreu no primeiro período, o da propaganda política.

No entanto, nem sempre os hispano-americanos obtiveram êxito em suas missões diplomáticas. Do lado dos britânicos, segundo a historiadora, à exceção da Conquista britânica de Trinidad em 1797 e da intenção de conquistar o Rio da Prata em 1806 e 1807, a política a respeito da América foi muito vaga. Em sua análise, percebe que o governo britânico não planejava se apoderar das antigas colônias espanholas, mas sim de abri-las ao comércio e, por isso, buscava relações amigáveis e superficiais com o continente, o era visto como uma unidade.¹⁹¹ Para tal historiadora, seu argumento se prova ao indicar que os americanos residentes em Londres não receberam apoio direto do governo inglês, mas se esforçaram por estabelecer contatos e alguns privilégios. Dentre eles, um dos círculos mais próximos de convívio de Miranda foram os filósofos utilitários.

Ademais, segundo Karine Rancine (2003),

Mill e seu colega filósofo utilitarista Jeremy Bentham se interessariam muito pelos assuntos da América do Sul e pelo sucesso de Miranda em particular. Mill usou sua influência com os editores *Whig* da poderosa *Edinburgh Review* para plantar artigos favoráveis à causa espanhola e americana. O conselho editorial da *Edinburgh Review* refletia a posição liberal dos reformadores do *Whig* e incluía importantes formuladores de opinião pública como o reverendo Sydney Smith, o bibliotecário da Holland House John Allen, os advogados Henry Brougham e Sir Francis Jeffrey. Até 1810, os editores argumentavam consistentemente que a Espanha trouxera seus recentes infortúnios e, portanto, deveria sofrer as consequências; depois dessa data, quando as revoltas na América espanhola se tornaram mais sérias, os revisores de *Edinburgh* moderaram sua posição. William Walton e outros lobistas experientes cortejaram ativamente a imprensa popular em sua batalha pela Independência espanhola-americana; o valor da imprensa positiva e da

¹⁹⁰ BERRUEZO, Maria Teresa León. **La lucha de Hispanoamérica por su independencia en Inglaterra. 1800-1830.** Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica, 1989.

¹⁹¹ *Ibidem*, p. 35-36.

opinião pública favorável foi uma das principais lições que Miranda aprendeu durante seus anos em residência no exterior.¹⁹²

Na formação desse círculo ao redor dos filósofos utilitários se encontrava também Hipólito da Costa, já estudado no primeiro capítulo. Isso mostra que as relações de Miranda não eram exclusivas com os hispano-americanos. Costa traduziu uma sinopse do artigo de Miranda, *Emancipation of Spanish America* publicado na *Edinburgh Review* e pediu referências para escrever sobre a Venezuela. No verão de 1810, Costa incluiu no *Correio Braziliense* algumas cartas sediciosas que Miranda havia enviado as capitais americanas.

Essas interações revelam que Miranda era um personagem bastante influente em seu tempo e foi referência para os americanos que viajavam em missões diplomáticas ou militares a Londres. Sua casa, em *Grafton Street*, uma rua bem localizada no centro da cidade e próxima ao palácio real, converteu-se numa referência de representação da política hispano-americana na Europa. Ao que nos interessa particularmente nessa pesquisa, Joseph Lancaster e Jeremy Bentham eram frequentadores desse círculo e, como veremos, as opiniões do segundo eram mais populares entre os hispano-americanos do que as do primeiro.

Entre 1810 e 1820, estima-se que ao menos dez americanos tenham visitado a escola de Lancaster a partir das indicações do círculo de Miranda. Eram homens que viviam em Londres como diplomatas ou agentes das Independências – para coletar dinheiro e organizar expedições militares – ou mesmo políticos exilados. Eram eles: Lucas Alamán (México), Andrés Bello (Venezuela/Chile), Simón Bolívar (Venezuela/Colômbia/Equador/Peru/Bolívia), Antonio José de Irisarri (América Central/Rio da Prata/Chile), Ignacio Nuñez (Rio da Prata), Vicente Rocafuerte (Equador/México), Marcial Zebadúa (América Central), e José de San Martín (Rio da

¹⁹² No original: “Mill and his fellow utilitarian philosopher Jeremy Bentham would take great interest in South America affairs and in Miranda’s success in particular. Mill used his influence with the Whig editors of the powerful *Edinburgh Review* to plant articles favorable to the Spanish American cause. The *Edinburgh Review*’s editorial board reflected the liberal position of the Whig reformers and included such important public opinion makers as the Reverend Sydney Smith, Holland House librarian John Allen, lawyers Henry Brougham, and Sir Francis Jeffrey. From 1808 to 1810, the editors consistently argued that Spain had brought its recent misfortunes upon itself and thus should be left to suffer the consequences; after that date, as the revolts in Spanish America became more serious, the *Edinburgh Review* reviewers moderated their stance. Miranda, Mill, William Walton, and other savvy lobbyists actively courted the popular press in their battle for Spanish American independence; the value of positive press and favorable public opinion was one of the major lessons Miranda had learned during his years in foreign residence.” RACINE, Karen. **Francisco de Miranda. A Transatlantic life in the age of Revolution.** Wilmington: Scholarly Resources, 2003, p. 182.

Prata/Chile/Peru). A historiadora Eugenia Roldán Vera e Thomas Shupp denominaram esse círculo de *London clique*, fazendo referência à ideia de “ganguê”, um grupo pequeno de pessoas que permanece um tempo juntos e não aceita membros externos.¹⁹³ Em suas palavras,

é possível argumentar que a razão pela qual todos eles e tão ansiosamente adotaram o método enquanto estavam na Inglaterra não era apenas política e cultural, mas também tinha um componente relacional - sua proximidade interna como um grupo. O período de residência em Londres aproximou muito o grupo, pois todos os membros compartilhavam uma linguagem, valores e religião em comum, moravam no mesmo bairro e frequentavam os mesmos círculos sociais. Além disso, estando em um ambiente externo, o grupo foi exposto a um número relativamente baixo de influências de seu contexto circundante, e esse fato significa que essas influências eram mais propensas a ter um efeito mais forte sobre o grupo. Isso explica em parte por que Jeremy Bentham ou Francisco de Miranda, indivíduos que conectaram o grupo às ideias políticas liberais da época, incluindo o método de monitoramento, foram tão influentes para a “camarilha de Londres”.¹⁹⁴

A coesão na tomada de decisões a respeito do ensino, no texto, se dava justamente pela escala de agrupamento, elas eram coletivas. Nessa opinião era muito mais essa lógica de grupo que fez com que o método de ensino mútuo fosse adotado na América espanhola, do que a própria influência da BFSS enquanto mediadora dessa rede de conexões. Nessa análise, os autores potencializam a atuação do *London clique* e das suas redes internas a despeito dos debates circundantes sobre o método mútuo fomentados pelas Associações inglesas.¹⁹⁵

Seus argumentos permitem novamente fazer conjecturas sobre a polêmica da misteriosa existência de uma loja americana, a qual tinha por objetivo da loja a Independência hispano-americana e instauração do regime republicano em todo o continente, como já mencionado no capítulo 1. Segundo Berruezo León, sabe-se que os

¹⁹³ ROLDÁN, Eugenia Vera e SCHUPP, Thomas, “Network Analysis in Comparative Social Sciences.” In: **Comparative Education** 42 (3), August 2006, Pp. 405-429., 2006.

¹⁹⁴ No original: “It is also possible to argue that the reason why they all and so eagerly embraced the method while they were in England were not only political and cultural, but also had a relational component - their internal proximity as a group. The period of their residence in London brought the group very close together, as all their members shared a common language, values, and religion, they lived in the same neighborhood and frequented the same social circles. Moreover, being in a foreign environment, the group was exposed to a relatively low number of influences from their surrounding context, and that fact means that such influences were more likely to have a stronger effect on the group. That partly explains why Jeremy Bentham or Francisco de Miranda, individuals who connected the group to the liberal political ideas of the day including the monitorial method were so influential for the ‘London clique’” Ibidem, p. 79

¹⁹⁵ Ibidem, p. 79.

venezuelanos já pertenciam a lojas antes da ida a Inglaterra, ela levanta a hipótese de que, provavelmente foi por meio dessas que estiveram em contato com Miranda.

Segundo Berruezo León,

A Loja Lautaro teve uma grande influência sobre os revolucionários hispano-americanos. Primeiro, permitiu-lhes conhecer e trocar opiniões sobre o futuro da América Latina. Segundo a participação nessas reuniões serviu para converter futuros líderes hispano-americanos à ideia de Independência. E, finalmente, deixamos o que mais nos interessa destacar. Miranda, fundador da primeira loja em 1798 e continuadora até 1810, é a verdadeira protagonista. Ao redor dele, foram organizadas reuniões clandestinas, cujo centro era sua residência na *Grafton Street*. O precursor tornou possível o encontro de muitos americanos que deveriam desempenhar um papel fundamental na história da América hispânica independente.¹⁹⁶

Os argumentos dos autores, Berruezo León, Roldán Vera e Shupp nos permitem inferir que o círculo de Londres agia com coesão na tomada de decisões a respeito das políticas de seus respectivos países durante o período das Independências. Isso, na visão de Vera, ajudaria a explicar o porquê da adoção sistemática do método de ensino mútuo na América do Sul durante o primeiro terço do século XIX. Mas quais eram as ideias sobre o ensino mútuo que esse grupo defendia? Era um discurso homogêneo a respeito desse método educacional? Ou, de que forma haviam experienciado essas visitas à escola de Lancaster?

Infelizmente, falta documentação sobre as impressões diretas dos hispano-americanos sobre a visita da escola de Lancaster. O único documento que encontramos a esse respeito foi uma carta de Andrés Bello (1781-1865) a Antonio José Irisarri (1786-1868), em que o primeiro relata suas impressões sobre o método lancasteriano. Datada de 11 de setembro de 1820. Nesse documento, Bello comenta que conheceu pessoalmente uma das escolas do método de ensino Bell ou Lancaster. No entanto, ao informar que foi acompanhado por um dos diretores da Sociedade, o Mr. Hope, inferimos que se tratava de uma escola da BFSS. O caraquenho observou tal escola durante três dias e afirmou

¹⁹⁶ No original: “La Logia Lautaro tuvo pues una gran influencia en los revolucionarios hispanoamericanos. En primer lugar, les permitió reunirse e intercambiar sus opiniones sobre el futuro de Hispanoamerica. En segundo lugar, la asistencia a estas reuniones sirvió para convertir a futuros líderes hispanoamericanos al ideario de la Independencia. Y dejamos en última instancia aquello que más nos interesa poner de relieve. Miranda, fundador de aquella primera logia en 1798 y continuador de la misma hasta 1810, es el verdadero protagonista. En torno a el se organizaron aquellos encuentros clandestinos, cuyo centro fue su residencia de Grafton Street. El Precursor hizo posible la reunión de muchos americanos que habían de desempeñar un papel fundamental en la historia de Hispanoamerica independiente.” BERRUEZO, Maria Teresa León. **La lucha de Hispanoamérica por su independencia en Inglaterra. 1800-1830.** Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica, 1989, p. 95

que esse método estava sendo bastante utilizado pelas nações cultas, que com uma grande densidade populacional não tem outros meios de fundar numerosas escolas.

Porém, primeiro devo lhe dizer que sendo o sistema de Bell o mais procurado pelas nações cultas e o que segue com mais proveito nos povos que pela densidade de sua população não estão aptos a fazer grandes desembolsos para fundar numerosas escolas, está convocado por esse motivo a se propagar muito rapidamente na América e a influenciar em seus destinos, se adotado com as precauções que vou expor imediatamente.¹⁹⁷

Andrés Bello fez um cálculo de quantos alunos é possível ensinar por vez e sugeriu a Irisarri que comparasse com a quantidade de alunos que existe no Chile. Em seguida, recomendou esse sistema apenas para a educação elementar e reduzi-la apenas às primeiras letras.

Parece-me que, ao reduzi-lo a esses limites, o sistema não poderá fracassar, porque se o olharmos por outros aspectos, em sua mesma organização se encontram defeitos, que não são poucos e de consideração. Para não estender muito essa carta, citarei o principal e do qual se desprendem todos os demais: os monitores, como se chamam aos estudantes mais preparados encarregados de ensinar a seus discípulos, não estão nem podem estar preparados para os instruir. Aqueles que sabem ler, escrever e contar, entendem muito mal ou o compreendem muito deficientemente. O ensino, neste caso, é confiado à memória dos mesmos monitores que repetem imperfeitamente o que ouviram, com o qual, longe de avançar até o desenvolvimento do espírito de crítica dos jovens, esse sistema, procedimento ou plano, o dificulta por todo extremo. Você concorda comigo que um ensino que não procura aumentar e desenvolver a observação e outras nobres faculdades, não pode ser completo nem produzir o menor proveito. Com isso e o anterior que fica exposto, poderá você apreciar até onde me compadece o sistema de Bell, e até onde igualmente creio que seja contrário a seu verdadeiro objetivo. Não tenho mais nada que acrescentar a você agora sobre este assunto, e suplico a Você que me considere como sempre seu atento amigo.¹⁹⁸

¹⁹⁷ No original: “Pero antes debo decirle que siendo el sistema de Bell el más socorrido por las naciones cultas y el que se sigue con más provecho en los pueblos que por la densidad de su población no están en aptitud de hacer grandes desembolsos para fundar numerosas escuelas, está llamado por esta causa a propagarse muy rápidamente en América y a influir en sus destinos, si se le adopta con aquellas precauciones que expondré en seguida”. In: FIGUEROA, Luis B. Prieto. **Andrés Bello Educador**. Caracas: Ediciones de la dirección de imprenta y publicaciones del Congreso Nacional, 1966. Apéndice. s.n.

¹⁹⁸ No original: “Me parece que reduciéndolo a estos límites, el sistema no podrá fracasar, porque si lo miramos por otro de sus aspectos, en su misma organización se encuentran sus defectos, que son no pocos y de consideración. Para no dar demasiada extensión a esta carta, citaré el principal y de cual se desprenden todos los demás: los monitores, como se llama a los estudiantes más preparados encargados de enseñar a sus discípulos, no están ni pueden estar preparados para instruirlos. Los que saben fuera de saber leer, escribir y contar, lo entienden mal o lo comprenden muy deficientemente. La enseñanza en este caso queda confiada a la memoria de los mismos monitores que repiten imperfectamente lo que han oído, con lo cual, lejos de avanzar hacia el desarrollo del espíritu de crítica de los jóvenes, este sistema, procedimiento o plan, lo dificulta por todo externo. Ud. Convendrá conmigo que una enseñanza que no procura acrecentar y

Crítico ao sistema lancasteriano, Bello concebia a educação, como muitos de seu tempo, voltada para o aperfeiçoamento da moral, especialmente ao civismo. Defendia que as escolas deveriam se pautar no estudo constitucional, como parte integrante de uma educação geral. O caraquenho indicava que eram os artigos da Constituição que os alunos deveriam saber de memória para dar prosseguimento a elaboração de um corpo político eficaz. Sem isso, “não podemos cumprir jamais com nossas funções como membros [do país] nem teremos para a conservação de nossos direitos o zelo que deve nos animar, nem veremos jamais aceso esse espírito público, que é um dos princípios de vitalidade das nações.”¹⁹⁹

Em sua observação da escola londrina, fica claro que não confiou na técnica pedagógica empregada ali para atingir seus objetivos. Bello via a educação como meio para formar integralmente o indivíduo como cidadão e o método de ensino mútuo parecia uma ferramenta útil apenas para o letramento superficial de estudantes. O caraquenho reconheceu ainda sua viabilidade em locais com uma grande densidade populacional e atribuiu a essa característica o motivo de sua circulação entre as nações europeias.

Segundo Berruezo León, Bello e Irisarri eram personagens que frequentemente apareciam juntos no círculo londrino de hispano-americanos. Em sua análise do período, a historiadora indica que as personalidades de ambos contrastavam pois, enquanto Bello era introvertido, Irisarri era de *fácil palabra*.²⁰⁰ Segundo seus estudos, ambos trocaram muitas informações sobre política e diplomacia, foi nesse contexto que Andrés Bello

desarrollar la observación y otras nobles facultades, no puede ser completa ni producir en el porvenir el menor provecho. / Con esto y lo anterior que queda expuesto, podrá Ud. apreciar hasta dónde me complace el sistema de Bell, y hasta dónde igualmente lo creo contrario a su verdadero objeto. / No tengo nada más que agregar a Ud. Por ahora sobre este particular, y suplico a Ud. Considerarme como siempre su atento amigo.” FIGUEROA, Luis B. Prieto. **Andrés Bello Educador**. Caracas: Ediciones de la dirección de imprenta y publicaciones del Congreso Nacional, 1966. Apéndice.

¹⁹⁹ No original: “Regidos por un sistema popular representativo, forma cada uno parte de ese pueblo en quien reside la soberanía, y muy difícil o imposible es conducirse con acierto en esta posición social, si se ignora lo que podemos exigir y lo que puede exigir de nosotros la sociedad. El estudio de la Constitución debe, por consiguiente, formar una parte integrante de la educación general, no con la profundidad necesaria para adquirir un conocimiento pleno del derecho constitucional, sino recomendando sólo a la memoria sus artículos, para ponerse al cabo de la organización del cuerpo político a que pertenecemos. Sin esto, continuaba, no podemos cumplir jamás con nuestras funciones como miembros de él ni tendremos por la conservación de nuestros derechos el celo que debe animarnos, ni veremos jamás encendido ese espíritu público, que es uno de los principios de la vitalidad de las naciones.” Ibidem, p. 20.

²⁰⁰ BERRUEZO, María Teresa León. **La lucha de Hispanoamérica por su independencia en Inglaterra. 1800-1830**. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica, 1989, p. 224.

ajudou Irisarri a emitir um informe sobre o sistema de ensino lancasteriano que o governo de Chile havia pedido a seu enviado.²⁰¹

No ano seguinte a carta de Bello, Irisarri recomendou a Bernardo O'Higgins, então presidente do Chile, a aplicação do método de ensino mútuo em Santiago. O'Higgins pediu por uma carta que a BFSS lhe enviasse um professor treinado para essa missão. Dentre os candidatos disponíveis, Irisarri indicou Anthony Eaton, um professor que sabia espanhol e foi pago pelo governo chileno para aprender o método de ensino mútuo em *Borough Road*. Eaton seria responsável pelo estabelecimento de escolas lancasterianas em Santiago, destinadas à educação elementar de crianças pobres e de filhos da elite chilena. Embora a presença do britânico no Chile seja um assunto do capítulo 3, observo, de antemão, que o Chile foi o único país hispano-americano a financiar o treinamento pela BFSS de um professor de ensino mútuo.

O que esses eventos mostram é que embora a opinião de Bello fosse crítica ao método de ensino lancasteriano, sua viabilidade de aplicação naquele momento poderia ser discutida, mesmo diante das circunstâncias políticas conturbadas nos países recém-emancipados na hispano-América. Provavelmente, Irisarri se agarrou a esse argumento técnico e prático de seu interlocutor para fazer recomendações ao seu governo. Nenhum dos dois diplomatas parece ter feito declarações veementes sobre os benefícios da adoção do método de ensino mútuo naquele período ou terem se tornado porta-vozes das propagandas da BFSS.

Além da visita de Bello à escola de Lancaster, a documentação consultada nos permite fazer algumas conjecturas sobre o que pensavam Bernardino Rivadavia e Simón Bolívar, em Londres, sobre as escolas lancasterianas. Sobre Rivadavia, é possível dispor da sua correspondência com Jeremy Bentham, de prólogos de manuais de ensino publicados em Buenos Aires na década de 1820 e de seu discurso de fundação das Sociedades Lancasterianas de Buenos Aires. De Bolívar, a correspondência com Joseph Lancaster e Simón Rodríguez contém alguns indícios sobre sua opinião.

No caso de Rivadavia, sua estadia em Londres entre 1815 e 1821 não coincidiu com as visitas feitas a *Borough Road* pelo grupo hispano-americano, que ocorreram sobretudo no ano de 1810. Mas, foi por meio de sua proximidade com Jeremy Bentham

²⁰¹ BAEZA, Andrés Ruz. "One Local Dimension of a Global Project: The Introduction of the Monitorial System of Education in Post-Independent Chile, 1821–1833." In: **Bulletin of Latin American Research**, Vol. 36, No. 3, 2017, p. 344.

que ele se tornaria um entusiasta da causa do ensino mútuo.²⁰² Segundo a biografia de Klaus Gallo sobre Rivadavia, foi durante o ano de 1815 que o portenho se aproximou de Bentham. Esse encontro deu início a uma longa troca de cartas, nas quais o inglês influenciou diretamente a formação do pensamento político de seu correspondente. O historiador nota que o texto **Traité de Législation Civile et Pénale** (1802) foi um dos que mais circulava no ambiente em que transitava Rivadavia. Posteriormente, os jornais portenhos – como *El Centinela* e *La Abeja Argentina*, propagandistas do governo de Rivadavia na década de 1820 em Buenos Aires – referiam-se ao inglês como "Sublime Bentham" e publicaram extratos de sua obra.²⁰³ Diante desse pano de fundo, é que Bentham recomendou a Rivadavia a adoção do método lancasteriano nas escolas de Buenos Aires, ao que seu interlocutor acatou com entusiasmo.

Em 1823, em ocasião da fundação da *Sociedad de Beneficencia*, Rivadavia dizia que: “Em um país como o nosso, em que a população é tão pequena, e que por isso mesmo é tão necessária a indústria, facilmente se calcula quanto importa que a educação prepare as pessoas a render todo o serviço que dispõe a prosperidade delas mesmas e ao engrandecimento de nossa pátria”.²⁰⁴ Acrescentava que o novo método de ensino mútuo, adotado no país, iria contribuir para o sucesso dessa empreitada. Sua ideia sobre educação se ligava diretamente à filosofia *benthamiana*, para quem os homens devem se ligar a atividades úteis que lhes deem prazer, afim de conseguir fazer o bem para toda sua comunidade.²⁰⁵ Isso nos mostra que sua aceitação do método mútuo passava muito mais pelo discurso de Bentham do que pelo da BFSS, embora o portenho tenha colaborado com a criação de uma Sociedade Lancasteriana em Buenos Aires, seguindo as recomendações da filial inglesa.

Mesmo diante das críticas que o método de ensino mútuo recebia dos professores portenhos, caracterizadas sobretudo pelas imprecisões sobre a aplicação do método e a falta de financiamento da educação pública, Rivadavia defendia que sua adoção colocaria Buenos Aires ao lado das nações ilustradas da Europa. Segundo ele, no prólogo da

²⁰² A correspondência entre Bentham e Rivadavia, entre os anos de 1818 e 1824, está disponível nos arquivos da *British Library* e da *University College*.

²⁰³ GALLO, Klaus. **Bernardino Rivadavia**. Buenos Aires: Edhasa, 2012, p. 49.

²⁰⁴ No original: “En un país como el nuestro, en que la población es tan diminuta, y en que por lo mismo es tan necesaria la industria, fácilmente se calcula cuanto importa el que la educación prepare las personas á rendir todo el servicio que reclama la prosperidad de ellas mismas y el engrandecimiento de nuestra patria” QUIGNON, Madame. **Resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo, y costura por Madame Quignon Traducido del francés al idioma español por la sra. Da. Isabel Casamayor de Luca, secretaria de la Sociedad de Beneficencia**. Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1823.

²⁰⁵ BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UNB, 1998 [11ª edição], p. 1274.

tradução de um manual de ensino mútuo: “por outro lado, os partidários do método antigo, que são todos os professores das demais escolas, e a gente vulgar e não vulgar acostumada a criticar sem conhecimento de causa, não deixam de aproveitar qualquer ocasião para desacreditar o do ensino mútuo.”²⁰⁶ Logo, diferentemente de Bello, o portenho era um defensor assíduo dessa técnica de ensino em seu país. Como visto, em mais de uma vez, colocou-se favorável à versatilidade de aplicação do método de ensino mútuo e, conforme será abordado no capítulo 3, fez o possível para o sucesso da missão do enviado da BFSS, James Thomson, em Buenos Aires.

Já a opinião de Simón Bolívar sobre o método de ensino lancasteriano parece ter oscilado ao longo dos anos, conforme a documentação. Segundo o próprio Joseph Lancaster, Bolívar visitou sua escola pessoalmente em *Borough Road* em 1810. Contudo, ao convidá-lo para estabelecer uma escola na sua cidade natal, Caracas, em 1825, o Libertador não se dedicou a isso.²⁰⁷ A relação entre Bolívar e Lancaster foi documentada pelo inglês em sua autobiografia publicada em 1833.²⁰⁸ Escrito em terceira pessoa, esse documento foi elaborado nos Estados Unidos com finalidades memorialísticas de seu autor. Lancaster considerava seus feitos importantes demais para serem esquecidos ou remanejados por seus críticos.

Segundo ele, sua aproximação com a América do Sul foi devido a interesses britânicos. Lancaster afirma que numa reunião pública conduzida pelo Duque de Kent em 1810, quando recebeu o conselho seguinte:

ele deveria estar pronto o tempo todo para contribuir com seu trabalho pessoal, e que quando o sistema estivesse se estabelecido ao longo de todo o Império Britânico, ele deveria estar pronto para ir aos cantos mais remotos do mundo, para contribuir ainda com a extensão de seus benefícios.²⁰⁹

²⁰⁶ No original: "Por otra parte los partidarios del método antiguo, que lo son todos los maestros de las demás escuelas, y la gente vulgar y no vulgar acostumbrada a criticar sin conocimiento de causa, no han dejado de aprovechar cualquiera ocasión para desacreditar el de enseñanza mutua". LABORDE, Alexandre. **Plan de enseñanza para las escuelas de primeras letras Laborde**, Alexandre Louis Joseph de Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1823.

²⁰⁷ Sobre Bolívar e a Independência ver: FREDRIGO, Fabiana. **Guerras e escrita a correspondência de Simón Bolívar (1799-1830)**. São Paulo: Editora Unesp, 2010; PAMPLONA, Marco A., MADER, Maria Elisa (orgs.) **Revoluções de Independência e nacionalismos nas Américas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4v. 2008; LYNCH, John **Simón Bolívar: a life** New Haven: Yale University Press, 2006, entre outros.

²⁰⁸ LANCASTER, Joseph. **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 Lancastrian System of Education and the author's future prospects of usefulness to mankind**, written by himself and published to promote the education of his family. New-Haven, printed for the author by Baldwin & Peck. Sold also in New York by Cervil & Xo. Broadway. and C. J. Gayler, 192, Water-street, 1833.

²⁰⁹ No original: “he should be at all times ready to contribute his personal labor, and that when the system was established throughout the British empire, he should be ready to go to the remotest corner of the world, to contribute still to the extension of its benefit.” In: LANCASTER, Joseph. **Epitome of some of the Chief**

Lancaster diz ter cumprido sua missão nos Estados Unidos, América do Sul e Canadá nos últimos quinze anos de sua vida. Mas, segundo sua autobiografia, os documentos a respeito da Colômbia mostram que “nem tudo que brilha é ouro”.²¹⁰ Lancaster se referiu de maneira bastante negativa à experiência na América do Sul, provavelmente devido à promessa de pagamento feita por Bolívar desde o início, algo que nunca se cumpriu. Ele começou a narrar suas memórias a esse respeito, inclusive, transcrevendo a carta em que Bolívar lhe garantia o pagamento de vinte mil dólares por meio de um cheque a ser descontado em Londres por agentes do Peru.

Em 1824, já fora da BFSS, Lancaster narrou que estava em Baltimore convalescendo de uma doença, quando um agente de Bolívar lhe encontrou e lhe fez a proposta de se mudar para Caracas, devido ao bom clima que poderia lhe fazer bem para a saúde. Inicialmente, ele pretendia ir ao Sul da França, convencido por amigos e médicos; porém, suspendeu a viagem diante da proposta de Bolívar. Segundo ele próprio, recebeu várias cartas do *Libertador* dizendo que o pagamento era seguro. Seu amigo Witt Clint o encorajou dizendo, “Vá em frente, meu amigo, e prospere. Espalhando as sementes da educação, você dissemina a virtude e prepara o homem para a liberdade e ordem social.”²¹¹

Em uma carta de Lancaster para Bolívar, ele afirmava que desejava introduzir seu sistema de educação em Caracas, “aperfeiçoando e reformando entre a juventude dessa nação”. E conclui dizendo que: “E espero, que já que meu sistema excitou em sua mente um interesse tão vivo e poderoso quando estava em Londres, receberá agora sua aprovação e seu apoio pessoal.”²¹²

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, written by himself and published to promote the education of his family. New-Haven, printed for the author by Baldwin & Peck. Sold also in New York by Cervil & Xo. Broadway. and C. J. Gayler, 192, Water-street, 1833.

²¹⁰ No original: "all is not gold that glitters". Ibidem, s.n.

²¹¹ No original: “Go on, my friend, and prosper. In sowing the seeds of education, you disseminate virtue, and fit men for liberty and social order. You have my best wishes; and any thing I can do for you individually, or for the great cause in which you are engaged, shall be cheerfully done” Ibidem, p. 37.

²¹² No original: ‘perfeccionando y reformando entre la juventud de esa nación’. E concluí dizendo que: ‘Y espero, que ya que mi sistema excitó en tu mente un interés tan vivo e poderoso cuando estabas en Londres, recibirá ahora tu aprobación definitiva y tu apoyo personal. NARODOWSKI, Mariano; LÓPEZ, Claudina. “El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX”. In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes(org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Edupf, 1999, p. 58-59.

Caracas era uma das cidades da recém-formada Grã-Colômbia, cuja capital era Bogotá. Quando Bolívar conheceu Lancaster se entusiasmou com o método e queria formar professores em sua cidade natal. Segundo Vera,

O marco institucional favorecia o método: a assembleia constitucional havia aprovado a fundação de três Escolas Normais de ensino mútuo em Bogotá, Caracas e Quito em 1821. Ademais, a lei de escolas elementares do 6 de agosto de 1821 estabelecia que o método de ensino seria unificado para todas as escolas de ambos o sexo. Em 1822, se especificou o mecanismo pelo qual as províncias deveriam enviar professores para aprender o novo método nas cidades centrais. No famoso plano de estudos de 1826, finalmente se colocou data limite para seu estabelecimento o natal de 1827 para a formação de pelo menos uma escola mútua em cada distrito.²¹³

Em 1822, foi apresentado um projeto que mudaria o sistema de ensino da única escola de Caracas para o ensino mútuo. A cidade não tinha muitas rendas, passou por um terremoto em 1812 e pela guerra de Independência em 1819. O professor que pode lecionar foi o irmão de Andrés Bello, Carlos Bello que assumiu suas funções em julho de 1823 sob a vigilância de uma *Junta Protectora* escolhida pelo *Cabildo*. Ao que indica a historiografia, a cidade recebeu com muita alegria a notícia da chegada de Lancaster, mas lamentava não ter recursos financeiros para atender as suas exigências. Os habitantes da cidade fizeram doações para conseguir trazer Lancaster e sua família de Baltimore para Caracas. Os contribuintes eram pessoas que faziam parte das iniciativas associativas da cidade, mostrando a ampla capacidade mobilizadora das novas sociabilidades.²¹⁴

No entanto, o pagamento prometido por Lancaster não chegou. Bolívar chegou a receber Joseph Lancaster em pessoa em Caracas, seus professores e seus monitores. Segundo Lancaster: “Naquele momento, Bolívar, a partir de seu próprio consentimento, voluntariamente fez um discurso público dirigido a todos os partidos e respeitáveis companhias então reunidas; e novamente expressou sua voluntária, decidida e positiva aprovação de todas as medidas de Lancaster nos mais fortes e solícitos termos.”²¹⁵ Mas,

²¹³ No original: ““El marco institucional favorecía al método: la asamblea constitucional había aprobado la fundación de tres Escuelas Normales de enseñanza mutua en Bogotá, Caracas y Quito en 1821. Además, la ley de escuelas elementales del 6 de agosto de 1821 establecía que el método de enseñanza sería unificado para todas las escuelas de ambos sexos. En 1822 se precisó el mecanismo por el cual las provincias deberían enviar maestros a aprender el nuevo método a las ciudades de cabecera. En el famoso plan de estudios de 1826, finalmente, se ponía como fecha límite a navidad de 1827 para la formación de al menos una escuela mutua en cada distrito” CARUSO, Marcelo e ROLDÁN, Eugenia Vera. The impact of new sociability: civil society, communicative recursion and educational change in the postcolonial Latin America In: **Revista brasileira de História da Educação**, v. 11, n.2 (26), maio-ago 2011, p. 26-27.

²¹⁴ HERES, Fernandez **La escuela caraqueña de Joseph Lancaster**, San Cristobal, 1989.

²¹⁵ No original: "At that time, Bolivar, of his own accord, voluntarily made a public speech, addressed to the parties and respectable company then assembled; and again expressed his voluntary, decided and

a ação não depreendeu em esforços práticos do Libertador em honrar a promessa que havia feito a Lancaster e a fornecer o material que ele havia pedido para a fundação de uma Universidade Lancasteriana ali.

Gabriel García Márquez relata em **El General en su laberinto** (2003) a situação de Bolívar em relação a Lancaster

A terceira [carta de Bolívar] foi para o ministro da Colômbia em Londres, o poeta José Fernandez de Madrid, pedindo-lhe que pagasse uma letra que o general havia dado em favor de Sir Robert Wilson, e outra do professor inglês Lancaster, a quem devia vinte mil pesos por implantar seu inédito sistema de ensino mútuo. “Minha honra está comprometida nisso”, lhe dizia.²¹⁶

Além dessas circunstâncias, o desânimo de Lancaster na cidade aumentou quando ele alegou ter tido problemas em Caracas, sua mulher havia sofrido um atentado. Em sua autobiografia, ele descreve que nesse instante fez tudo o que pode para deixar o país. McGarry conta outras versões dessa história narram nas quais Lancaster havia agredido uma mulher que jogou um balde de água sobre sua esposa durante a celebração de uma festa.²¹⁷ Outros autores descrevem como o método de Lancaster teve problemas em Caracas em relação, especialmente, ao ensino religioso.²¹⁸

Em ocasião de sua partida, Bolívar recomendou que tudo que lhe pertencesse fosse expropriado e passasse a pertencer ao governo. A reação do inglês foi a seguinte:

Sim, ele ordenou Joseph Lancaster a fazer uma ação desonesta, em cuja lembrança, se esse ditador, esse homem de sangue, tivesse uma partícula de vergonha na sua alma de ferro ou seu coração corrupto, seu rosto negro teria corado e se tornado branco e vermelho! Sim, o ditador o ordenou a dar toda a propriedade que tinha pela qual aquele homem

positive approbation of all Joseph Lancaster's measures in the strongest and most explicit terms." In: LANCASTER, Joseph. **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**, written by himself and published to promote the education of his family. New-Haven, printed for the author by Baldwin & Peck. Sold also in New York by Cervil & Xo. Broadway. and C. J. Gayler, 192, Water-street, 1833.

²¹⁶ No original: “La tercera [carta de Bolívar] fue para el ministro de Colombia en Londres, el poeta José Fernandez de Madrid, pidiéndole que pagara una letra que el general había girado en favor de Sir Robert Wilson, y otra del profesor inglés Lancaster, a quien se le debía veinte mil pesos por implantar en Caracas su novedoso sistema de educación mutua. ‘Mi honor está comprometido en ello’ le decía” GARCIA MARQUEZ, Gabriel. **El General en su laberinto**. Debolsillo, 2003 [7ed].

²¹⁷ MCGARRY, Kevin. **Joseph Lancaster and the British and Foreign School Society: The evolution of an educational organization from 1798 to 1846**. Presented in candidature for the Degree of Philosophiae Doctor of The University of Wales. 1985.

²¹⁸ NARODOWSKI, Mariano; LÓPEZ, Claudina. “El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX.” In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes(org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

não tinha pago nada! E pela sua declaração, não tinha nem a intenção de pagar.²¹⁹

A ira de Lancaster se refere a uma possível falta de postura de Bolívar diante de sua estadia ali em Caracas. Embora as finanças da Grã-Colômbia estivessem comprometidas naqueles anos pós-guerra, podemos inferir que a escola lancasteriana não era a prioridade na política educacional do Libertador naquele momento. As investidas públicas de Bolívar a favor do método de ensino mútuo foram feitas naqueles anos com a represália de seu antigo professor, Simón Rodríguez. Em cartas para seu aluno, ele insistiu para que o *Libertador* abandonasse seu interesse pelas escolas de Lancaster. Nesse período, o professor de Bolívar, inspirado nas ideias de Rousseau, aproximou sua prática educativa do modo elaborado por Pestalozzi.²²⁰ Para Rodríguez, também a ignorância era a causa de todos os males e, portanto, considerava a educação como um dos primeiros deveres do Estado. Entretanto, sua teoria sobre educação estava muito longe do método lancasteriano. Concebia a educação não apenas como uma formação receptiva, mas também como ativa e criadora, no qual o contato do professor com a criança é imprescindível.²²¹

Dessa forma, conforme analisa Weinberg, Rodríguez se tornou um grande opositor ao método de ensino mútuo na América. Em *Consejos de amigo dados al Colegio de Latacuanga*, ele escrevia que

Ensino mútuo é um disparate. Lancaster o inventou, para fazer aprender a Bíblia de memória. Os discípulos vão à escola.... A Aprender!... Não a ensinar! Nem a ajudar a ensinar. Dar gritos e fazer barulho não é aprender a ler nem a escrever. Mandar recitar, de memória o que não se entende é fazer papagaios, para que... pela vida... sejam charlatães.²²²

²¹⁹ No original: "Yes, he commanded Joseph Lancaster to do a dishonest action, at the recollection of which, if this dictator, this man of blood, had ever had a particle of shame in his iron soul or corrupt heart, his black face would have blushed both red and white! Yes, the Dictator commanded him to give to property for which that man never had paid one farthing! for which his declaration amounted to an intention never to pay" In: LANCASTER, Joseph. **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**, written by himself and published to promote the education of his family. New-Haven, printed for the author by Baldwin & Peck. Sold also in New York by Cervil & Xo. Broadway. and C. J. Gayler, 192, Water-street, 1833.

²²⁰ PRADO, Maria Lígia Coelho. "Simón Rodríguez, mestre de primeiras letras, e as idéias sem fronteiras." In FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

²²¹ CORTS GINER, M. Isabel; CALDERÓN ESPAÑA, M. a. Consolación. El método de enseñanza mutua. Su difusión en la América Colonial Española. In: **Historia de la Educación**. vol XIV-XV, 1995-96, p. 299.

²²² No original: "Enseñanza mutua es un disparate. Lancaster la inventó, para hacer aprender la Biblia de Memoria. Los discípulos van a la escuela... A aprender!... No a Enseñar! Ni a ayudar a enseñar. Dar gritos y hacer ringorranos no es aprender a leer ni a escribir. Mandar recitar, de memoria lo que no se entiende es hacer papagallos, para que... por la vida... sean charlatanes." WINBERG, Gregorio. **Sarmiento, Bello**,

Embora seja difícil precisar se Bolívar teria deixado Lancaster e o método lancasteriano em segundo plano a partir da oposição de Simón Rodríguez, a aplicação desse sistema de ensino em Caracas parece ter se depreendido também a partir dos esforços da população local para receber o professor inglês. Conforme vimos no capítulo 1, não eram apenas os líderes da Independência que estavam em contato com o método de ensino mútuo, mas também um público letrado que almejava se aproximar das ações políticas empreendidas na Europa e nos Estados Unidos.

O que esses três casos nos mostram é que a política da BFSS não alcançou de maneira unânime os políticos liberais hispano-americanos do círculo de Miranda em Londres. Em cada caso, as especificidades individuais dos atores políticos citados – José Antonio Irisarri, Andrés Bello, Bernardino Rivadavia e Simón Bolívar – se sobressaíam ao plano de educação universal da Associação inglesa. Embora as visitas públicas à escola de *Borough Road* intentassem funcionar como propaganda viva do método de ensino mútuo e do projeto da BFSS, as dinâmicas locais americanas não permitiam uma simples transposição dessa prática pedagógica além-mar, nem no discurso político e, esses diplomatas sabiam disso.

Embora a *educação universal* estivesse sendo cunhada como um valor, ou melhor, um conceito para a propagação do plano de ensino mútuo nesse momento, nem sempre o projeto da BFSS foi lido dessa forma por seus interlocutores. E, mais ainda, embora houvesse uma identidade de grupo entre eles, havia diferenças na recepção do projeto. Talvez por esses motivos é que a BFSS tenha enviado, em 1818, o missionário escocês James Thomson numa missão pedagógica e bíblica na América do Sul, justamente com o objetivo de estreitar os laços com o continente. Sua viagem será analisada detalhadamente no capítulo 3. Por ora, passo para a análise da aproximação da BFSS com a França, o que lhe garantiu o estabelecimento de escolas mútuas na América Portuguesa.

2.3. Alexandre Laborde e o espírito de Associação em Paris: a *Société pour l'instruction élémentaire*

De volta à Europa, considero que o segundo contato mais importante da BFSS para a circulação do método de ensino mútuo na América do Sul ocorreu no ano de 1815,

Mariategui y otros ensayos Academia Nacional de Educacion Las ideas lancasterianos en Simon Bolivar y Simon Rodriguez. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1999, p. 90.

quando a Associação recebeu a visita de franceses interessados em aprender mais sobre o modelo educacional inglês para modernizar o país. Nesse grupo, estavam Alexandre Laborde (1773-1842), o barão Josephie-Marie de Gerando (1772-1842), o geógrafo Edme-François Jomard (1815-1850) e o economista Jean-Baptiste Say (1767-1832).

Essa visita foi relatada por Laborde em 1815, em seu *Plan d'Éducation*; posteriormente, em 1823, foi traduzido em Buenos Aires – na forma de um manual – sendo uma versão espanhol.²²³ Nesse texto, o francês narrou quando esteve em uma escola em Winchester. A descrição se iniciou com sua chegada na escola logo após o almoço e sua observação das crianças brincando no pátio. Ressaltou que em caso de visitas públicas às escolas, era recorrente não avisar o professor para que os alunos não fossem preparados previamente e agissem com naturalidade. Sendo assim, Laborde descreveu como se acercou dos meninos na rua para perguntar como eles aprendiam e se surpreendeu, por meio de perguntas feitas sobre a Bíblia, com a velocidade nas respostas das crianças. Para agradecer, o autor diz ter dado dinheiro para aos alunos comprarem doces como um prêmio por seus talentos.²²⁴

Logo após conhecer a escola inglesa, no mesmo ano, em Paris, Laborde e seus companheiros de viagem fundaram a *Société pour l'instruction élémentaire* aos moldes da BFSS. As motivações individuais dos integrantes dessa associação passavam pelo desejo da expansão da educação pública e da filantropia. De Gérando, presidente da associação, era, no momento da Restauração, o secretário geral da *Société d'encouragement pour l'industrie nationale* e, em 1820, publicou um livro sobre filantropia, **Le visiteur du pauvre**. Charles-Philibert de Lasteyrie (1759-1849), vice-presidente, não havia visitado pessoalmente as escolas inglesas, mas foi um importante autor dos manuais de ensino mútuo que circularam dentro e fora da França.²²⁵ O segundo vice-presidente escolhido era Say, que, assim como Jeremy Bentham, se destacava na época por suas obras de economia, além de ser um grande defensor do método de ensino lancasteriano. Laborde, secretário geral da Associação, era membro da Academia de

²²³ LABORDE, Alexandre. **Plan d'Éducation pour les enfants pauvres**, d'après les deux méthodes combinés du Docteur Bell et de M. Lancaster. 3^a édition. Paris, Librairie de Gide Fils, 1819.

²²⁴ LABORDE, Alexandre. **Plan de enseñanza para las escuelas de primeras letras de Conde de Laborde**. Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1823.

²²⁵ LASTEYRIE, Charles-Philibert de (1759-1849). **Nouveau système d'éducation et d'enseignement, ou l'Enseignement mutuel appliqué aux langues, aux sciences et aux arts. Exposé de ce système ; Histoire des méthodes sur lesquelles il est basé ; de son État en France ; de ses Avantages et de l'importance de l'adopter dans les Écoles de différents degrés. Nouvelle édition augmentée. Par M. Le Comte de Lasteyrie, Membre de plusieurs Sociétés Savantes et Philanthropiques, etc.** Paris, L. Colas, imprimeur-Libraire de la Société pour l'instruction élémentaire, Rue Dauphine, n° 32, 1819.

Ciências e Ciências da Educação, autor de obras filosóficas de cunho filosófico e filantrópico como **De l'esprit d'association dans tous les intérêts de la Communauté, ou essai sur le complément du bien-être et de la richesse en France par le complément des institutions**, de 1818. Edme-François Jomard, segundo vice-presidente e secretário da Sociedade, era integrante da *Société d'encouragement pour l'industrie nationale* e escreveu obras sobre cálculo e engenharia. Além disso, vale mencionar que ele foi encarregado pessoalmente de cuidar da difusão do “plano de ensino mútuo” nos domínios egípcios e recebeu inúmeros alunos na Escola Normal de Paris, além de enviar material para esse país.²²⁶

Todos eles eram personalidades importantes e conhecidas no círculo letrado francês. Alguns faziam parte das Academias de Ciências que, desde o século XVII, formava pensadores influentes na política francesa.²²⁷ Essa nova maneira de atuar publicamente a favor da causa educacional esteve presente em toda a história da *Société pour l'instruction élémentaire*. Assim como a BFSS, a Sociedade francesa não se limitou apenas à educação dos pobres de seu país. Talvez, a principal realização da Sociedade lancasteriana francesa seja a fundação de Escolas Normais incumbidas da formação de professores franceses e estrangeiros. Por meio dessas instituições, foram compilados manuais de ensino que eram utilizados em escolas-modelo por toda a França. A ideia de internacionalizar o ensino mútuo presente na BFSS foi empregada em larga escala pela *Société* que, muitas vezes, serviu de modelo para a sociedade inglesa. No relatório de 1824 da BFSS foi noticiado que a escola normal de Paris, desde 1822 atendeu e formou: 70 professores, 12 estrangeiros, sendo 2 gregos, 2 sardenhos, 2 espanhóis, 1 português e 1 brasileiro.²²⁸ Infelizmente, carecemos de maiores informações sobre a identidade desses estrangeiros, que poderia nos fornecer pistas sobre quem eram os personagens que viajavam para a França para aprender na Escola Normal de Paris.

²²⁶ D'EFERT, Renaud. “Jomard, Francœur et les autres... Des polytechniciens engagés dans le développement de l'instruction élémentaire (1815-1850)”. In: **Bulletin de la Sabix**, 54, 2014.

²²⁷ BADINTER, Elisabeth. **As paixões intelectuais. Vontade de Poder: 1762-1778**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009.

²²⁸ Extracts from the last Report of the Society for promoting Elementary Instruction in France, read at a General Meeting of the Society held July the 30th, 1823, the Duke de Doudeauville, Peer of France in the Chair. In: BFSS, **Nineteenth Report of the British and Foreign School Society, to the General Meeting, May 10, 1824**. London: Printed by Ricard Taylor, Shoe-Lane. [Delivered to subscribers Gratis]. Sold by Longman and Co. Paternoster-Row; Nisbet, Berners Street; and at the Society's House, Borough Road, 1824, p. 94.



Figura 11

Sala de aula mútua.

Fonte: SOCIÉTÉ. *Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire*, Tome X, Paris, 1838, s.n.

Assim como para o estudo da BFSS, a fonte mais precisa para analisar as atividades da Sociedade francesa são os relatórios publicados anualmente. Chamado de *Journal d'éducation*, o boletim da *Société* passou a ser impresso e distribuído para os sócios a partir de 1816. O objetivo do periódico era noticiar o avanço do ensino mútuo e promover debates de ordem educacional.²²⁹ Para isso, utilizava para compor seu texto principal documentos como: atas de reuniões, correspondência interna e externa, publicações em impressos estrangeiros. A redação era sempre entusiasta à causa do ensino mútuo e opiniões divergentes não eram difundidas nos veículos principais dessas associações.²³⁰

No discurso inaugural da Associação, transcrito no primeiro boletim do *Journal*, De Gerando afirmava que a instrução do povo deveria ocorrer por motivos econômicos e morais e que a instrução deveria ser proporcional à condição social. Segundo o historiador francês Chalopin (2011), a escola mútua na França era a tradução de um espírito

²²⁹ Muitos textos foram publicados em paralelo a esse boletim, fomentando a polêmica sobre a viabilidade e legitimidade do sistema de ensino mútuo na França. Entre eles, THOUARS, Dupetit, AUBERT, Georges Laurent. *L'homme machine, ou l'Enseignement mutuel*. Paris: impr. de A. Boucher, s.d.

²³⁰ Além da oposição religiosa, o método de ensino mútuo recebeu também críticas pedagógicas. Em 1819, na França Curet publicou um livro bastante negativo sobre as escolas primárias que seguiam o método mútuo. Segundo ele, "La morale de l'enseignement mutuel est nulle, puisqu'il y a aucun moment qui lui soit appliqué. On ne peut donc dans les établissements de ce genre, ni étudier le caractère des enfants, ni par conséquent les réprimander sur les vices auxquels leur âge les rend enclins ; ni leur développer de temps à autre les dogmes on mystères de notre religion". CURET, Jean Baptiste-Aug. *De le enseignement mutuel, de son Parallèle avec la Méthode des Écoles Primaires, et celles des Frères de la Doctrine Chrétienne; et de l'inconvenance de cette nouvelle Méthode appliquée aux jeunes Demoiselles*. Par Curt (Jn. Bapt. Aug.) de Narbonne, membre correspondant de l'Académie Royale des Inscriptions, Science, et Belles-Lettres de la Ville de Toulouse. Beziers, Chez Hypolite BOUSQUET, Imprimeur-Libraire, 1819, p. 25.

filantrópico que veio da Inglaterra e se associava com a formação de um novo tipo de burguesia que ambicionava ocupar o lugar caritativo que antes era da Igreja. A tentativa de modernização desse grupo passava pela ideia de transplantar modelos educacionais. É válido observar que, nesse momento político, havia uma reaproximação entre os dois países, principalmente após o Tratado de Paris, de 1814, o que ajuda a contextualizar as relações de amizade entre a BFSS e a Société.²³¹

Ainda no plano de fundo dessas relações, é importante destacar que ambas as instituições faziam parte de um grande conjunto de associações que surgiram como contrapartida ao período da Restauração na Europa.²³² Segundo o relatório francês, transcrito em 1824 pela BFSS, o objetivo das mesmas era o benefício da humanidade e, para isso, se previa que “nenhum espírito partidário deve existir na realização das boas ações: uma língua e um sentimento devem prevalecer nas mentes daqueles que zelam em promover os melhores interesses da humanidade”.²³³ Entre esses interesses estavam o de propagar os princípios de religião ou de moralidade cristã que eram essenciais para a boa ordem da sociedade, a prosperidade pública, a obediência às leis e aos deveres. Logo, o discurso que compunha o plano de ensino mútuo colocava a educação religiosa a serviço da política pública, especialmente aquelas de caráter liberal.²³⁴

Assim como nos discursos presentes nos relatórios da BFSS, a empreitada universal da *Société pour l'instruction élémentaire* em difundir o ensino mútuo pelo globo, aparecia nos discursos franceses ligada à dois pilares: a instrução de todas as classes e a transposição das fronteiras estrangeiras. Copio, a seguir, o excerto que explicita mais enfaticamente essas duas ideias.

A cada ano, a Sociedade gosta de ouvir a história do progresso da *educação universal* (...). Não é suficiente espalhar a instrução entre nós em todas as classes, ainda se deseja que ela se espalhe um dia em todos

²³¹ O Tratado de Paris colocou fim à guerra entre a França e a Sexta Coligação - Reino Unido, Rússia, Áustria, Suécia e Prússia. CHALOPIN, Michel. **L'enseignement mutuel en Bretagne: Quand les écoliers bretons faisaient la classe**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011, p. 22.

²³² A Restauração Francesa foi um período entre 1814 e 1830 em que houve uma monarquia constitucional na França, de caráter conservador e católico. FURET, François. **Revolutionary France, 1770-1880**. Malden, MA: Blackwell, 2006.

²³³ No original: “no party spirit should exist in the performance of good actions : one language and one feeling should pervade the minds of those who are zealous in promoting the best interests of mankind” In: BFSS, **Nineteenth Report of the British and Foreign School Society, to the General Meeting**, May 10, 1824. London: Printed by Ricard Taylor, Shoe-Lane. [Delivered to subscribers Gratis]. Sold by Longman and Co. Paternoster-Row; Nisbet, Berners Street; and at the Society’s House, Borough Road, 1824, p. 92

²³⁴ MÈGE, Jean-Baptiste (r pseud. J-B. - M. de Saint-Amand, Dr.). **Réflexions sur les institutions libérales en général, et sur l'enseignement mutuel en particulier; discours prononcé à Meulan, le 21 juin 1819, pour l'inauguration de l'école d'enseignement mutuel, par le Dr Mège, premier fondateur de cette école, membre de plusieurs sociétés médicales et littéraires, etc.**, 1819.

os países com os quais a França mantém relações. De fato, por que deveríamos ser indiferentes ao destino das regiões estrangeiras, mesmo as mais bárbaras? Mesmo supondo que alguém se comporte pelos cálculos do egoísmo, mal colorido por um falso patriotismo, ou por um sentimento nacional exagerado e exclusivo, não é, especialmente, particularmente interessante, óbvio dos povos da Europa e das nações cristãs, para estender suas relações comerciais em todos os lugares? Não devemos, somente nessa visão, esforçar-se por dar, ao longo do tempo, algumas *ideias de civilização*, alguns princípios de *ordem e moralidade*, respeito à dignidade humana, a esses pobres africanos, por exemplo, que costumávamos forçar, e talvez ainda agora, a vender seus filhos para nós como animais da alma; para esses americanos, também tratados como escravos pelos espanhóis por séculos; para os orientais sobre os quais sabemos muito pouco, sob uma luz real, apenas desde que a filosofia carregou sua tocha nessas terras distantes? Agora, essa melhoria só pode ser obtida treinando escolas, propagando procedimentos aprimorados. Muitas dessas escolas foram organizadas em todas as partes do mundo.²³⁵

O trecho é válido para identificarmos como a *Société* qualificava sua missão semelhante às expedições civilizatórias. Para seus membros, a educação universal não era apenas a instrução de todas as classes, mas a de todos os países que se relacionavam com a França. A ambição era justamente propagar pelo mundo as ideias de civilização, ordem e moralidade a povos sobre os quais eles tinham pouquíssimas informações. O argumento utilizado para o convencimento da importância dessa tarefa era o da filantropia dos sócios. A *Société* apostava no sentimento de beneficência dos franceses. Era o que Laborde havia chamado de “espírito de associação”. Em seu livro, publicado em 1818, ele afirmava:

O que considero como princípio de associação é uma tendência de homens esclarecidos e trabalhadores se reunirem por qualquer operação que seja de grande interesse para a sociedade e que possa ser tratada sob a forma de Conselhos de administração, empresas de comércio, de milícias em defesa do território, de maneira a unir as vantagens do

²³⁵ No original: “ Chaque année, la Société aime à entendre, le récit des progrès de l’éducation universelle. Aujourd’hui, malgré tout l’intérêt attaché à ce tableau, nous serons forcés d’être succincts. Ce n’est pas assez de répandre chez nous l’instruction dans toutes les classes, vous désirez encore qu’elle se propage un jour dans toutes les contrées avec lesquelles la France entretient des rapports. En effet, pourquoi serait-on indifférent au sort des régions étrangères, même les plus barbares ? A supposer même qu’on se conduisît par les calculs de l’égoïsme, mal coloré par un faux patriotisme, ou par un sentiment national exagéré et exclusif, n’est-il encore, aujourd’hui surtout, de l’intérêt le plus évident des peuples de l’Europe et des nations chrétiennes, d’étendre partout leurs relations commerciales ? Ne doit-on pas, dans cette vue seule, faire des efforts pour donner, avec le temps quelques idées de civilisation, quelques principes d’ordre et de morale, de respect pour la dignité humaine, à ces pauvres Africains, par exemple, que nous forçons jadis, et peut-être encore à présent, à nous vendre leurs enfants comme des bêtes de somme; à ces Américains, traités aussi en esclaves par les Espagnols pendant des siècles; à ces Orientaux que nous ne connaissons un peu, sous un vrai jour, que depuis que la philosophie a porté son flambeau dans ces contrées lointaines? Or, cette amélioration ne peut être obtenue que par la formation des écoles, par la propagation des procédés perfectionnés. Heureusement un grand nombre de ces écoles, a été organisé dans toutes les parties du globe ”. SOCIÉTÉ, **BULLETIN de la Société pour l’instruction élémentaire**. Tome IV. Année 1832. A Paris, au bureau de la société pour l’instruction élémentaire, rue Taranne, n° 12. p. 169. Grifos nossos.

federalismo à unidade central de ação, a deliberação de pensamento, o conjunto de esforços para a ação.²³⁶

A ideia de se reunir em Associações, para Laborde, derivava do pensamento das Luzes. Ele acreditava que essas instituições formavam corpos sociais de um federalismo que recorria a uma unidade central para a execução de ações que favorecessem o bem comum. Era a ampliação de um ideal democrático em que a opinião, liberdade de pensamento e de escolha atuariam em todos os departamentos da vida pública, que garantiria o estabelecimento de um governo delegativo.²³⁷

Provavelmente a partir de sua vivência na maçonaria e de suas viagens para a Inglaterra, o que Laborde propunha era a organização de novas instituições políticas a partir da ideia de Associação. A população deveria cuidar dos mais variados assuntos públicos como a indústria, a agricultura, a educação, a balança comercial, as dívidas e até mesmo o calçamento urbano. O autor questionava a existência de um governo centralizado e autoritário. Ao imaginar o "espírito de associação" presente, ele acreditava na existência de uma ajuda mútua entre todas classes, para o benefício dos interesses de todos. Em suas palavras, “Quando todos participam do bem ou do mal em geral, e contribuem com todos os seus esforços para o bem-estar de sua família e de seu país, não há motivo de vergonha.”²³⁸ E ainda,

O mundo é uma grande Maçonaria, onde os graus superiores sabem apenas as principais coisas, mas onde os irmãos que servem devem ser iniciados, para que possam agradar a instituição e esperem ter sucesso como os outros. Nesse tipo de associação, os homens não são

²³⁶ Segundo ele, “O governo delegativo não é, repito, uma combinação incerta, uma utopia imaginária; ele existe, ele sempre existiu; é para que povos inteiros devam seu bem-estar e suas riquezas; nós já o tivemos: o que falta, para além da vontade de o possuir, é conhecê-lo bem para aperfeiçoá-lo e, ficarmos felizes o suficiente para estabelecê-lo e sermos sábios o suficiente para mantê-lo. “ No original, “Ce que je considère comme principe d’association est une tendance des hommes éclairés et laborieux à se réunir pour toute opération qui intéresse fortement la société et qui peut se traiter sous la forme de conseil dans l’administration, de compagnies dans le commerce, de milice dans la défense du territoire, de manière à unir les avantages du fédéralisme à l’unité centrale d’action, la délibération à la pensée, l’ensemble des efforts à l’exécution.” LABORDE, Alexandre de. **De l’esprit de l’association dans tous les intérêts de la communauté, ou essai sur le complément du bien-être et de la richesse en France par le complément des institutions**. A Paris, chez guides fils, libraire, Rue Saint Marc Feydeau, n° 20, De l’imprimerie de J. Smith., 1818, p. 60.

²³⁷ No original: “ Le gouvernement déléгатif n’est point, je le répète, une combinaison incertaine, une utopie imaginaire; il existe, il a existé de tout temps; c’est à lui que des peuples entiers doivent leur bien-être et leurs richesses; nous les possédons: que nous manque-t-il, si ce n’est de vouloir le posséder, de le bien connaître pour le perfectionner, et, puisque nous avons été assez heureux pour le voir s’établir, être assez sages pour le conserver. ” Ibidem, p. 37.

²³⁸ No original: “ Quand tout le monde participe au bien ou au mal général, et contribue de tous ses efforts au bien-être de sa famille et à celui de son pays, il n’est point de rang honteux ”. LABORDE, Alexandre de. **De l’esprit de l’association dans tous les intérêts de la communauté, ou essai sur le complément du bien-être et de la richesse en France par le complément des institutions**. A Paris, chez guides fils, libraire, Rue Saint Marc Feydeau, n° 20, De l’imprimerie de J. Smith., 1818, p. 20.

superiores; eles são mais altos, não são diferentes; são distintos, também não são iguais, são semelhantes; distinções arbitrárias seriam vergonhosas para sua dignidade, desigualdade injusta para seu talento; a similaridade por si só concorda com sua razão.²³⁹

Nessa analogia, Laborde referia-se à divisão dos graus maçônicos, uma hierarquia escalonada de evolução dentro dos Ritos existentes da instituição. Essa divisão, herdada das guildas medievais, concebe a ordem institucional a partir da divisão de três grupos: aprendiz maçom, companheiro maçom e mestre maçom, o grau mais elevado que permite ao indivíduo ocupar qualquer posto dentro da ordem²⁴⁰. A mobilidade dentro das Lojas maçônicas é obtida por meio do conhecimento, algo que para Laborde deveria inspirar a divisão social dentro do governo delegativo.

Sua obra estava organizada em quatro partes: a primeira apresenta as relações de trabalho com os governos, os obstáculos que ainda enfrentavam com a ação administrativa e os desenvolvimentos que poderia adquirir; a segunda estabelece o princípio de associação e sua marcha progressiva para criar, aumentar e defender produtos; a terceira e a quarta são as consequências dos dois primeiros; um mostra os efeitos do princípio da associação nos interesses gerais da sociedade; o outro, os efeitos desse mesmo princípio sobre os interesses privados ou os diferentes ramos da indústria dos homens.²⁴¹

Em sua visão, a participação direta dos indivíduos na organização da sociedade, para garantir a todos os cidadãos o bem-comum e a felicidade, deveria incluir a instrução

²³⁹ LABORDE, Alexandre de. **De l'esprit de l'association dans tous les intérêts de la communauté, ou essai sur le complément du bien-être et de la richesse en France par le complément des institutions**. A Paris, chez guides fils, libraire, Rue Saint Marc Feydeau, n° 20, De l'imprimerie de J. Smith., 1818, p. 460.

²⁴⁰ CAMINO, Rizzardo da. **Rito Escocês Antigo e Aceito Loja de Perfeição** (Graus 1.º ao 33.º), Madras Editora Ltda., 1999 (2.ª Ed.).

²⁴¹ Sua obra está dividida da seguinte forma: no primeiro os capítulos se dividem em quatro: "Da paixão do trabalho, fonte do bem-estar e da riqueza"; "Do governo representativo, ou sobretudo delegativo, somente favorável ao bem-estar e à riqueza"; "Da influência do governo delegativo sobre o bem-estar e a riqueza dos povos antigos e modernos"; "Da insuficiência do governo delegativo pelo bem-estar e a riqueza, se a administração for centralizada". O segundo livro é composto das seguintes partes: "Do espírito geral de associação"; "As associações municipais pela criação de produtos"; "As associações industriais pelo aumento dos produtos". O terceiro livro se chama "Os efeitos do espírito de associação sobre os interesses gerais da comunidade" e se divide em: "Primeiro efeito: Da criação do crédito público e da confiança mútua", "Segundo efeito: Consolidação e mobilização da dívida pública"; Terceiro efeito: Colonização dos capitais estrangeiros". O quarto e último livro se intitula "Os efeitos do espírito de associação sobre os interesses privados da comunidade" e seus capítulos estão organizados em "A agricultura", "As manufaturas", "O comércio", "Os trabalhos de utilidade pública nas cidades", "As Associações pela instrução geral entre os homens"; "As associações acadêmicas e literárias"; As Associações de beneficência"; "As associações secretas", "As sociedades populares" e "Conclusão".

pública. É aí que entra, em sua opinião, o estabelecimento do sistema de ensino lancasteriano nas escolas públicas para as crianças pobres da França.

A Sociedade fundada em Paris em 1815, para introduzir e propagar o sistema de ensino mútuo, passou, em menos de dois anos, de quinze ou vinte assinantes para quase mil. Por todos os lados, as sociedades se formam nos departamentos mais ou menos sobre as mesmas bases, e se correspondem com ela; o zelo dos membros que o compõem, sua união, seu sucesso, é suficiente para provar quantas, conforme o que dizemos, são as vantagens do princípio de associação. As vantagens de uma instrução geral, uma vez reconhecidas, ainda não são aproveitadas se não foram empregues todos os esforços para empregá-lo, e se não for utilizado o sistema de associação para [usufruir das] maravilhosas vantagens do método de ensino mútuo que acaba de ser introduzido na França.²⁴²

A introdução do sistema lancasteriano na França por Laborde e seus companheiros fazia parte de um projeto maior de mudança na estrutura política. A ambição desse grupo era que as Sociedades pouco a pouco ocupassem o espaço público que havia sido herdado da Revolução Francesa, colaborassem para a ordem e prosperidade social.²⁴³ Dessa

²⁴² No original: “ La société fondée à Paris en 1815, pour introduire et propager le système d’enseignement mutuel, est parvenue, en moins de deux ans, de quinze ou vingt souscripteurs, à près de mille. De tout côtés, des sociétés se forment dans les départements à peu près sur les mêmes bases, et correspondent avec elle; le zèle des membres qui la composent, leur union, leurs succès, suffisent pour prouver combien ce que nous avons dit des avantages du principe d’association est encore au-dessous de la vérité. Les avantages d’une instruction générale une fois reconnus, on n’a encore rien fait si tous les efforts ne se portent pas à les réaliser, et c’est encore au système d’association (1) que ces merveilleux avantages seront et à l’excellente méthode de l’enseignement mutuel qui vient de s’introduire en France”. LABORDE, Alexandre de. **De l’esprit de l’association dans tous les intérêts de la communauté, ou essai sur le complément du bien-être et de la richesse en France par le complément des institutions**. A Paris, chez guides fils, libraire, Rue Saint Marc Feydeau, n° 20, De l’imprimerie de J. Smith., 1818, p. 60.

²⁴³ Foi frequente o envio de relatórios públicos da Associação Francesa ao governo, informando sobre o impacto social positivo das escolas mútuas. A ideia central desses documentos era que o ensino lancasteriano colocava a população mais pobre em contato com ensinamentos morais que a afastaria da criminalidade. Por exemplo, LABORDE, Alexandre. **Rapport a s. exc. Le ministre de l’intérieur sur les prisons de paris et les améliorations dont elles sont susceptibles**; par le Comte Alexandre de La Borde, membre du conseil général des prisons de France et honoraire de la Société des prisons de Londres, A Paris, de l’imprimerie Royale. 1817 ; ALBUFÉRA, MM de le Maréchal ; BROGLIE, Duc de ; MOLLIEN, Comte de ; SAINTE-AULAIRE, Comte de ; LABORDE, Le Comte de **Rapport fait au conseil général des prisons, dans la séance du 8 juin 1819, par la Commission nommé dans son sein par S. Ex. le Ministre de l’Intérieur, pour s’occuper de l’instruction primaire. Membres de la Commission**: MM. De le Maréchal Duc D’Albuféra, le Duc de Broglie, le Comte Mollien, le Comte de Sainte-Aulaire, le Comte de la Borde, adjoint et rapporteur; 1819. OUPPERT, B. **Du ministère de la guerre de sous-officiers**, et des écoles regimentales d’enseignement mutuel, par B. Ouppert, fondateur du journal des prisons et d’écoles régimentaires, etc. Se vend au profit de l’eux- Concierge ROUSSELOT, destitué pour sou humanité les prisonniers. Prix: 1 fr. A Paris, Chez l’auteur, quai Malaquais, n° 15; Moutardier, Libraire, Rue Git-le-cœur, n° 4: et tous les libraires du palais royal, 1827 e JOMARD, Edme François (1777-1862). **Du nombre des délits criminels comparé à l’état de l’instruction primaire par un membre de la société formée à Paris pour l’amélioration de l’enseignement élémentaire**. Paris, Chez L. Cola, Libraire de la Société pour l’instruction élémentaire, rue Dauphine, n° 32, et chez égron, Libraire, rue des Noyers, n° 37. 1827.

forma, as Sociedades permitiam que a atuação política, social e econômica de homens letrados fora dos antigos círculos religiosos ou nobiliárquicos do Antigo Regime.

O historiador francês Chalopin (2011), na análise sobre a implantação do método de ensino mútuo na Bretanha, observa, entretanto, que havia contradições nessa nova atuação. Segundo ele,

Vemos que todos esses filantropos são homens empreendedores e modernos. Eles entenderam que a educação do povo é necessária para o progresso econômico da França. Pertencentes à classe dominante, eles também se preocupam em moralizar um povo que pode parecer perigoso. Assim, trata-se, por um lado, de eliminar o crime e a delinquência das ruas, mas também de evitar essa irrupção do povo nos assuntos políticos, como havia acontecido no período revolucionário. Essa visão, que é economicamente moderna, mas socialmente conservadora, dá origem a uma concepção de educação popular que deve acima de tudo ser moral e ter objetivos limitados.²⁴⁴

A educação moral e limitada das camadas pobres não era um discurso inédito na história francesa. Conforme a historiadora francesa Anne Querrien, desde antes da Revolução havia na França o anseio de educar as camadas mais baixas da população. Ela cita o *Plan d'éducation de Paris*, de 1761, em que Turgot (1727-1781) afirmava que era necessário dar a todos os sujeitos uma educação que lhes mostrasse os deveres que eles tinham em relação à sociedade.²⁴⁵ Mas, segundo Querrien, a única “tecnologia educacional” coletiva do período era da Igreja. Conforme ela, naqueles anos, o Estado não possuía consistência material capaz de criar um aparato educativo, mas tinha interesses claros: educar as pessoas para informá-las de suas funções.²⁴⁶

No entanto, diante da projeção de educar as camadas mais baixas da população e promover a instrução universal, os membros da *Société pour l'instruction élémentaire* lidavam com as ambiguidades sociais de seu tempo e, especialmente, de seu discurso.

²⁴⁴ No original: “ On voit que tous ces philanthropes sont des hommes entreprenants et modernes. Ils ont compris que l'instruction du peuple est nécessaire au progrès économique de la France. Appartenant à la classe dirigeant, ils se soucient également de moraliser un peuple qui peut apparaître comme dangereux. Ainsi, il s'agit, d'une part, d'éliminer le crime et la délinquance des rues mais également d'éviter cette irruption du peuple dans les affaires politiques comme cela avait été le cas durant la période révolutionnaire. De cette vision à la fois économiquement moderne mais socialement conservatrice naît une conception de l'instruction populaire qui doit être avant tout morale et limitée dans ses buts ”. CHALOPIN, Michel. **L'enseignement mutuel en Bretagne**: Quand les écoliers bretons faisaient la classe. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011, p. 26.

²⁴⁵ Anne Robert Jacques Turgot foi um economista e estadista francês adepto à linha de pensamento da fisiocracia. Autor de **Le Conciliateur** (1754) **Lettres sur la tolérance civile** (1754), **Réflexions sur la formation et la distribution des richesses** (1766) e **Lettres sur la liberté de commerce des grains** (1770). ROTHBARD, Murray N. “O brilhantismo de Turgot Parte I.” In: **Revista interdisciplinar de filosofia, direito e economia**, vol III, Nº 1 janeiro - junho, 2015.

²⁴⁶ QUERRIEN, Anne. **L'école mutuelle: une pédagogie trop efficace?** Paris, 2005, p. 61-2.

Educar os pobres poderia representar um perigo social, na medida em que era corrente a ideia de que homens e mulheres instruídos poderiam eventualmente buscar melhores condições que aquelas para as quais eles pareciam fadados.

Laborde sabia que era lugar comum nos debates educacionais de sua época o argumento de "que a instrução é perigosa nas classes baixas da sociedade, e que ainda ela havia sido uma das causas principais da (...) revolução".²⁴⁷ Ele rebatia essa ideia dizendo que, ao contrário, era a ignorância era a causa de todos os males. A pouca instrução de muitos indivíduos os levava a acreditar num grupo pequeno de pessoas que pregavam falsas teorias. Em seu **Plan d'éducation** de 1815, Laborde destacava que

O conhecimento da verdade, das artes úteis e dos preceitos da religião e da moral, nunca jamais poderão ser perigosos: por que eles deveriam ser negados ao infeliz que pelo comum se encontra neles seu apoio ou seu alívio?; ou ao desventurado que leva sobre seus ombros o peso da carga imposta ao homem, que é a de ganhar o pão com o suor de seu rosto? Se a nação lhe deu forças para seu trabalhoso estado, a boa criação lhe facilitará o esforço e o brio necessários: se a ignorância lhe impediu conhecer suas faculdades, a instrução lhe ensinará a fazer bom uso delas; e em vez da servil paciência com que apenas se sustenta embrutecendo-se, a virtude lhe elevará encorajando-os. Então, se ele empurrar o arado que o honra, ele levará com resignação a carga que o céu lhe impôs, e satisfeito com o estado que Deus lhe deu, ele descansará confiante em sua infinita bondade: ele não irá, não, a procurar um destino que não lhe corresponda, porque saberá que seu primeiro dever consiste no cumprimento de sua obrigação. Este é o homem instruído em qualquer nação, profissão ou estado; esse é o cristão, esse é o verdadeiro sábio.²⁴⁸

A relação entre o estabelecimento de escolas lancasterianas por meio de associações filantrópicas e o governo delegativo trouxeram para o plano de ensino mútuo

²⁴⁷ No original: "que la instruccion es peligrosa en las clases bajas de la sociedad, y que aun ella ha sido una de las causas principales de nuestra revolucion." LABORDE, Alexandre Louis Joseph. **Del Plan publicado en francés en 1815 por el Sr. Conde de Laborde según los Métodos combinados del Dr. Bell y del Sr. Lancaster, por una traducción castellana anónima de 1816**; Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1823, p. IX.

²⁴⁸ No original: "El conocimiento de la verdad, el de las artes útiles y el de los preceptos de la religión y de la moral, nunca jamás podrán ser peligrosos: ¿por qué pues se le han de negar al desdichado que por lo común se encuentra en ellos su apoyo y su alivio; ni al desventurado que lleva sobre sus hombros el peso de la carga impuesta al hombre, que es la de ganar el pan con el sudor de su rostro? Si la nación le dió fuerzas para su trabajoso estado, la buena crianza le facilitará el esfuerzo y el brío necesarios: si la ignorancia le impidió conocer sus facultades, la instrucción le enseñará a saber hacer buen uso de ellas; y en vez de la servil paciencia con que apenas se sostiene embruteciéndose, la virtud le elevará animándoles. Entonces, sí que empujando ufado el arado que le honra, llevará con resignación la carga que el cielo le ha impuesto, y contento con el estado que Dios le há dado, descansará confiado en su infinita bondad: no irá, no, a buscar destino que no le corresponda, porque sabrá que su primer deber consiste en el cumplimiento de su obligación. Este es el hombre instruido en cualquiera nación, profesión ó estado; este el cristiano, este el verdadero sabio." Ibidem, p. IX.

francês um novo elemento que não estava previsto no discurso inglês: a *educação universal* para a cidadania. Imbuídos de um pensamento republicano, mas também em consonância com a tônica de combate aos problemas sociais por meio da instrução pública presente no discurso inglês; na França, os textos sobre o ensino vinham acompanhados por dados mais explícitos que indicavam a queda da criminalidade em regiões onde as escolas mútuas eram implantadas. Semeando a ideia de uma educação para deveres, Laborde e os filantropos franceses se preocupavam em como as crianças pobres poderiam ser inseridas na sociedade.

O projeto de educação de Laborde defendido a partir da Associação lancasteriana francesa atendia a essa exigência. Aos poucos, a *Société* adquiriu grandes proporções. Em 1816 havia 65 escolas mútuas na França e em 1820 esse número já havia subido para 807.²⁴⁹ Para a criação das escolas nos demais departamentos da França, foram utilizados os manuais de ensino, que eram cada vez mais populares no país. A Sociedade de Nantes, por exemplo, utilizou o *Manuel pratique* redigido por Nyon e o **Guide des fondateurs et des maîtres**, escrito por Bally que, em 1818, foi reeditado com o nome de **Guide de l'enseignement mutuel**. Em 1819, a diretora da Escola de Halle encarregada do curso normal de aspirantes a mestras²⁵⁰, Madame Quignon, também assinou a autoria de um manual de educação, mas destinado para escolas de meninas.²⁵¹ Esses livros enfatizavam, acima de tudo, os movimentos a serem impostos às crianças, sua regularidade, uniformidade e disciplina. Esses manuais, ou fragmentos deles, foram traduzidos para várias línguas, inclusive para o espanhol e para o português, como veremos no capítulo 4. São textos importantes para entendermos a apropriação francesa do método de ensino mútuo e, muitos deles, naquele momento, inspirados na concepção educacional de uma *educação universal* voltada para a cidadania de Laborde.

Por ora, analisarei as esparsas relações entre a Sociedade lancasteriana francesa e o Brasil. De antemão, noto que houve duas vias para esse contato: os imigrantes franceses e o envio de professores pelo governo para estudar na Escola Normal em Paris.

²⁴⁹ CHALOPIN, Michel. **L'enseignement mutuel en Bretagne**: Quand les écoliers bretons faisaient la classe. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011, p. 26.

²⁵⁰ O título do cargo em francês é *Directrice de l'École de la Halle aux Draps, chargée du Cours Normal des Aspirantes Maîtresses*.

²⁵¹ Esse manual era uma resposta a publicações que julgavam inadequada a instrução de meninas na França. CURET, Jean Baptiste-Aug. **De le enseignement mutuel, de son Parallèle avec la Méthode des Écoles Primaires, et celles des Frères de la Doctrine Chrétienne; et de l'inconvenance de cette nouvelle Méthode appliquée aux jeunes Demoiselles**. Par Curt (Jn. Bapt. Aug.) de Narbonne, membre correspondant de l'Académie Royale des Inscriptions, Science, et Belles-Lettres de la Ville de Toulouse. Beziers, Chez Hypolite BOUSQUET, Imprimeur-Libraire, 1819.



Figura 12

Interior de uma escola de ensino mútuo situada na Rue Du Port-Mahon no momento do exercício de escrita.

Fonte: J.B. Brès, 1818 ²⁵²

2.4. Os imigrantes franceses, os professores brasileiros em Paris e as escolas para negros na América Portuguesa

No dia 22 de maio de 1819, Pierre Geogres Scøy-Montbéliard (1771-1847), o Conde de Scøy, então morador no Rio de Janeiro, enviou uma carta ao presidente da *Société pour l'instruction élémentaire* de Paris. Transcrevo-a integralmente:

Senhor Presidente,

Eu tomei o cuidado de envolver o Brasil nos benefícios do ensino mútuo, principalmente aplicando-o aos jovens negros de ambos os sexos, que são sequestrados nas costas da África e cujas faculdades morais são quase nulas. Já obtive resultados que me prometem felicidades. As ideias se fixam e o amor próprio se desenvolve pelo

²⁵² Na inscrição abaixo da imagem lê-se: "Lecomte, Lasteyrie Représentation d'une salle de classe de l'école d'enseignement mutuel durant une séance d'écriture : les élèves sont assis sur leur banc et sont entourés par des surveillants. Le maître est debout sur l'estrade et deux élèves se chargent de l'exercice. Des visiteurs observent l'ensemble des huit classes et rencontrent un sujet particulièrement brillant. Sous la lithographie, un poème de "J. B. Brès (Instr. élém.)". Segundo a catalogação do INRP, "L'Ecole de la rue du Port-Mahon (N°4 dans le Ile) de M. Morin accueillait 180 élèves. Mots-clés : Scènes scolaires dans les écoles primaires de garçons et EPS Méthodes pédagogiques actives (y compris la coopération scolaire, classes vertes, méthode Freinet)" In: <http://www.inrp.fr/>, acessado em 13/02/2017.

desejo de ser monitor, por mais difícil que seja formá-los. Até agora tive que fazer todas as tabelas à mão e compô-las. De acordo com as formalidades aduaneiras e a censura aos objetos impressos, não pude superar as dificuldades para a introdução daquilo que a sociedade poderia enviar, dois exemplares de todas as tabelas, e de tudo mais o que ela publica, principalmente ao que é relativo à instrução das meninas, uma parte que é muito importante nessa região. Esta remessa deve ser realizada pelo Ministério e ser endereçada ao cônsul francês, então eu reembolsarei os custos e despesas. O destino dos negros é tão infeliz, que adoçá-la entrará, sem dúvida, nas visões filantrópicas da sociedade. Pela instrução, eles conseguem levantar os fundos necessários para o resgate de sua pessoa e de seus filhos. Não acrescentarei nada a esta observação. Assim que meus ensaios tiverem a aprovação do governo, enviarei uma cópia da ata para a Sociedade e informarei os resultados dos meus esforços, que superarão, espero, todos os obstáculos. Eu tenho a honra, etc.

Assinado,
o Conde de Scey.²⁵³

Dois aspectos merecem destaque nesse documento. Primeiro, quem era o Conde de Scey e como ele se tornou professor de ensino mútuo no Rio de Janeiro. Segundo, como ocorreu a formação de uma escola para negros escravizados por sua iniciativa individual. Discutiremos ambos a seguir.

Sabemos que o Mr. le Conde de Scey, tinha então 48 anos, ocupava o ofício de mecânico e havia chegado no Brasil no dia 20 de abril de 1819.²⁵⁴ Ele foi instalado na rua do Ouvidor, uma das mais elegantes do Rio de Janeiro de seu tempo²⁵⁵, com o Sr. Gondin

²⁵³ No original: “ Monsieur le président, / Je me suis occupé á faire participer le Brésil aux bienfaits de l’enseignement mutuel, en en faisant principalement l’application aux jeunes nègres de l’un et l’autre sexe, que sont enlevés sur les côtes d’Afrique, et dot les facultés morales sont presque nulles. J’ai déjà obtenu des résultats qui m’en promettent d’heureux. Les idées se fixent et l’amour-propre se développe par l’envie d’être moniteur quelque difficile qu’il soit de les former. Jusqu’à présent, j’ai dû faire tous les tableaux á la main et les composer moi-même. D’après les formalités de la douane et la censure sur les objets imprimés, je ne pourrais surmonter les difficultés pour l’introduction qu’autant que la société pourrait me faire parvenir un ou deux exemplaires de tous les tableaux, et de tout ce qu’elle fait publier, principalement en ce qui est relatif à l’instruction des jeunes filles, partie que j’ai peu suivie et qui est très-importante dans cette contrée. Il faudrait que cet envoi eût lieu par l’entremise du ministère et fût adressé au consul de France, auquel je rembourserais les frais et déboursés. / Le sort des nègres est si malheureux que concourir à l’adoucir entrera sans doute dans les vues philanthropiques de la société. Par l’instruction ils parviennent á réunir les fonds nécessaires pour le rachat de leur personne et leurs enfants. Je n’ajouterais rien à cette observation. / Dès que mes essais auront eu l’approbation du gouvernement, j’adresserai copie du procès-verbal à la société, et je l’informerai des résultats de mes efforts, qui vaincraient, je l’espère, tous les obstacles. / J’ai l’honneur, etc. / Signé, le comte de Scey ”. Lettre de M. de Comte de Scey, à M. le président de la société pour l’instruction élémentaire de Paris. Rio de Janeiro, le 22 mai 1819. In: SOCIÉTÉ, **Journal d’éducation publié par la Société formée a Paris pour l’amélioration de l’enseignement élémentaire**. Tome Huitième. Avril- Septième 1819. A Paris, Chez L. Colas, Imprimeur-Libraire de la Société, Rue Dauphine, n° 32, 1819, p. 215.

²⁵⁴ AULER, Guilherme. Os franceses residentes no Brasil (1808-1822), Rio de Janeiro, 1960. Apud. BASTOS, Maria Helena Camara. “A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX)”. **Cadernos de História da Educação** (Online), v. 15, p. 743-768, 2016.

²⁵⁵ VIDAL, Laurent; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **Franceses no Brasil - séculos XIX e XX**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

e foi um dos primeiros professores do método mútuo de ensino no Brasil. Antes da Restauração, ele teve uma carreira política na região de Borgonha, na França. Foi deputado e prefeito em Doubs e oficial de justiça em Dole. Colaborou com o marechal Victor-François de Broglie (1718-1804) durante a Revolução Francesa e foi oficial da casa do rei.²⁵⁶ Ao que temos notícia, sua carreira política na França se ligava ao aperfeiçoamento do Exército. Em 1818, escreveu a emenda *Développements de l'amendement proposé par le Cte de Scey,.. sur le projet de loi de recrutement de l'armée*.²⁵⁷

O Conde de Scey não estava sozinho. Na empreitada de fundação de escolas do método mútuo de ensino no Rio de Janeiro a primeira referência no *Journal d'éducation* é do ano de 1817, sobre a entrada de um professor chamado M. Cournad que seria responsável por introduzir o método de ensino mútuo no Brasil. Segundo o boletim, “uma questão foi solicitada pelo governo do Brasil, e o jovem Sr. Cournand, filho do professor com esse nome, que também fez excelentes estudos, dedicou-se a essa missão.”²⁵⁸ Logo ele teria sido enviado a pedido do governo brasileiro.²⁵⁹ Seu pai era Antoine Cournand (1747-1814), poeta e professor de literatura francesa no Collège de France, membro do Clube dos Jacobinos durante a Revolução. Infelizmente não temos notícias precisas se seu filho chegou a estabelecer escolas ou se veio ao Rio de Janeiro.

Nesse mesmo boletim, em agosto de 1820, foi publicada outra carta do Conde de Scey datada do dia 4 de junho informando que “o Conde de Gestas seguiu o meu exemplo em sua terra, e todos os seus escravos receberam os conhecimentos elementares sobre a língua francesa e portuguesa, educação religiosa, e ganhou muito com isso”. Conforme a pesquisa de Maria Helena Camara Bastos, o Conde de Gestas era então um francês de

²⁵⁶ Esse episódio se refere à entrada das tropas alemãs em Paris durante a Revolução Francesa. M. LE DUC DE BRLOGLIE E LE BARON DE STAËL (org.). **Considérations sur les principaux événements de la Révolution Française, ouvrage posthume de Madame la Baronne de Staël**. Second édition. Paris: Delaunay Libraire, Bossange et Masson, 1818, p. 229.

²⁵⁷ SCEY-MONTBÉLIARD, Pierre Georges. **Développements de l'amendement proposé par le Cte de Scey, sur le projet de loi de recrutement de l'armée** (28 janvier 1818) [Texte imprimé] / Chambre des Députés. Paris: impr. de J.-L. Chanson, 1818.

²⁵⁸ SOCIÉTÉ, **Journal D'Éducation, Publié Par La Société Formée A Paris Pour L'Amélioration De L'Enseignement Élémentaire**. Tome Troisième. Octobre 1816-Mars 1817. A Paris. Chez L Cola, 1816, p. 33-34.

²⁵⁹ SOCIÉTÉ, **Bulletin De La Société Pour L'Instruction Élémentaire**. Tome VII. Année 1835. Paris, Au bureau de la Société, Rue Taranne, 12. 1835, p. 326.

31 anos, nobre e casado vindo de Lisboa em 1808 e residente à Rua do Conde, 65 e 66.²⁶⁰

Segundo o documento,

Outro francês que fundou uma escola no Brasil, a favor de jovens negros de ambos os sexos, sequestrados nas costas da África, pediu instruções e conselhos da sociedade. Esse desejo foi muito bem-vindo e enviamos modelos, livros, mesas, etc. para o Rio de Janeiro. Através da educação, os negros miseráveis conseguirão se redimir e [redimir] a seus filhos.²⁶¹

Embora as fontes sejam vagas quanto à presença desses professores no Brasil, essas imigrações fazem parte de uma conjuntura mais ampla. Muitos franceses atracaram no Rio de Janeiro durante o governo de Dom João VI. Segundo Ana Luiza Martins, esse primeiro grupo de imigrantes do século XIX estava mobilizado “pelas possibilidades de exploração comercial do Novo Mundo, pelas demandas de pesquisas científicas nos trópicos e mesmo pela busca da aventura e do exótico propalados pelo imaginário da época.”²⁶² Faziam parte do contexto do final das guerras napoleônicas e era de cunho individual e espontâneo, voltada, sobretudo, a ocupações urbanas.

A escolha de fundar escolas para negros escravizados, de ambos os sexos, fazia parte, provavelmente, do ideário político desse grupo de franceses. Segundo a tese de Surya Aaronovich Pombo de Barros (2017), pesquisas recentes mostram que seja por iniciativas de irmandades ou associações, os negros não estiveram necessariamente apartados do universo letrado. Para autora,

A educação – formal e não formal – foi um dos espaços em que se materializaram disputas entre senhores e escravos, diferentes concepções sobre a sociedade brasileira por parte de proprietários, e brancos e negros no século XIX. As referências à população negra nas legislações provinciais demonstram que o processo de

²⁶⁰ BASTOS, Maria Helena Camara. “A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX)”. In: **Cadernos de História da Educação (Online)**, v. 15, p. 743-768, 2016.

²⁶¹ No original: “ Un autre Français que a fondé une école au Brésil, en faveur des jeunes nègres des deux sexes, enlevés sur les côtes d’Afrique, a demandé les instructions et les conseils de la société. Ce désir a été accueilli avec empressement, et nous avons expédié à Rio-Janeiro des modèles, des livres, des tableaux, etc. Par l’instruction, les malheureux noirs parviendront à se racheter eux et leurs enfants ”. SOCIÉTÉ. **Journal d’éducation publié par la Société formée à Paris pour l’amélioration de l’enseignement élémentaire**. Tome Huitième. Avril- Septième 1819. A Paris, Chez L. Colas, Imprimeur-Libraire de la Société, Rue Dauphine, n° 32, 1819

²⁶² MARTINS, Ana Luiza. “Presença imigrante francesa no Brasil: entre visões do Paraíso e mercados de trabalho”. In: VIDAL, Laurent; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **Franceses no Brasil - séculos XIX e XX**. São Paulo: Editora Unesp, 2012, p. 27.

institucionalização do ensino não passou ao largo dessa camada da população, inclusive a escravizada.²⁶³

A iniciativa do conde de Sceaux e do conde de Gestas traduzia a preocupação dos franceses com a liberdade da população negra na América e se coadunou com os discursos das Associações francesa e inglesa de ensino mútuo que não necessariamente iam contra as legislações brasileiras das duas primeiras décadas do século XIX. Ademais, a fundação dessas escolas também revelava um imaginário sobre a própria sociedade brasileira por parte desse grupo. Ao pensar num projeto educacional para essa população, ambos visualizavam as possibilidades da educação no país em colaborar com o movimento abolicionista estimulando seus alunos a comprar a alforria. Deslumbravam, portanto, com a mudança do cenário social de um dos maiores países escravocratas daquele momento. Segundo Maria Helena Camara Bastos, dos 10 milhões de africanos escravizados que vieram para a América, 40% desembarcaram em portos brasileiros entre os séculos XVI e XIX e, na primeira metade do século XIX, no porto do Rio de Janeiro, desembarcaram 1 milhão de africanos escravizados.²⁶⁴

Nessa direção, vale destacar que a instrução dos negros estava entre as principais preocupações do projeto de educação universal do ensino mútuo, cujo foco se centrava na formação de novas relações com o continente africano e americano. Entre as idas e vindas de alunos negros pelo Atlântico, a BFSS e a *Société pour l'instruction élémentaire* mapeavam o estado da educação nesse continente e apresentavam a região como propícia para o trabalho dos filantropos. O relatório de 1826 constava que

a África pode animar o coração do filantropo. Toda a costa norte e oeste está ocupada por maometanos ou uma escuridão pagã, com exceção do pequeno território da colônia de Serra Leoa. No sul, muito se tem feito há vários anos e o sucesso é encorajador. Relatos favoráveis foram recebidos sobre o progresso da educação no sistema britânico, sob a superintendência dos seis professores que foram treinados na Casa da Sociedade e são custeados pelo governo. Os missionários também demonstram uma preocupação louvável sobre a instrução dos jovens. As escolas estabelecidas na Madeira e na Ilha da França desfrutaram de uma prosperidade gratificante, segundo os últimos relatos.²⁶⁵

²⁶³ BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Universo letrado, educação e população negra na Parayba do Norte** (século XIX). 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017, página 41.

²⁶⁴ BASTOS, Maria Helena Camara. "A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX)". In: **Cadernos de História da Educação (Online)**, v. 15, p. 743-768, 2016, p. 746.

²⁶⁵ BFSS. **Twenty First Report Of The British And Foreign School Society**, to The General Meeting, May 15, 1826, p. 21.

A BFSS e a *Société* não estavam alheias a esse processo e fazia parte, inclusive, dos esforços de ocupação do continente, amalgamando filantropos que estivessem interessados nas ações missionárias e educacionais. O relatório de 1829 fez um balanço sobre o tráfico de escravos do qual outrora a Grã-Bretanha havia participado:

A África Ocidental sofreu muito com o Tráfico de escravos, um tráfico no qual a Inglaterra já participou e cujos frutos muitos súditos britânicos inadvertidamente ainda desfrutam, de forma que naturalmente [essa região] atrai particular simpatia e consideração de nossa parte. Mas em nenhuma outra parte do globo maior devotado zelo e piedade foram dedicados, ainda que o clima extremamente hostil às Constituições Europeias e outras desvantagens locais, tenham tornado esses esforços uma questão mais de preocupação do que de congratulação por aqui. Para as informações transmitidas nesse comitê deve-se referir aos Relatórios dos Missionários.²⁶⁶

A preocupação com a educação das crianças e dos jovens africanos compunha frequentemente as avaliações que a BFSS e a *Société pour l'instruction élémentaire* faziam da ocupação europeia do continente. Desde 1814, anti-escravistas, os missionários e filantropos a serviço da causa do “plano de ensino mútuo” financiaram a instalação de escolas e o treinamento de professores na África. Combater aqui no continente o tráfico e civilizar a população estavam na base do discurso da BFSS e da *Société* e, como aponta a carta do Conde de Scey, foi uma preocupação que se estendeu também para o Brasil, um dos principais países escravistas da época.

Embora as iniciativas dos professores franceses tenham sido de caráter individual, o método de ensino mútuo também chamou a atenção do governo brasileiro. Além de pedir a *Société pour l'instruction élémentaire* um professor, o M. Counard, Dom João VI incumbiu o ministro “Antônio de Araújo, conde da Barca, (1754-1817), de estudar ‘um método, para dar aos institutos, às academias, a unidade necessária às escolas, a unidade necessária à formação de um grande povo’”²⁶⁷. Segundo a pesquisa de Maria Helena

²⁶⁶ Tradução nossa de “Western Africa has suffered so much from the Slave Trade, a traffic in which England once participated, and the fruits of which many British subjects will unconcernedly enjoy, that is naturally attracts our particular sympathy and regard. But in no part of the globe have more devoted zeal and piety been displayed, although a climate extremely hurtful to European constitutions, and other local disadvantages, have rendered these endeavors a matter of solicitude rather than of congratulation at home. For the accounts which have been transmitted your Committee must refer to the Missionary Reports”. In: BFSS, **Twenty-Fourth Report Of The British And Foreign School Society**, To The General Meeting, May, 1829. With an Appendix. London: Printed By Richard Taylor, Shoe-Lane. [Delivered to Subscribers Gratis.] Sold by Longman and Co. Paternoster- Row; and at the Society’s House, Borough Road. 1829, p. 29.

²⁶⁷ Apud: ALMEIDA, J. R. P. História da instrução pública no Brasil (1500-1889), p. 49. In: BASTOS e FILHO, BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes(org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 103.

Camara Bastos, “o conde de Barca preocupava-se com a educação como problema do Estado e partilhava do interesse das esferas políticas pelo sistema lancasteriano de educação, tendo lido as obras **Travail sur l'éducation publique** (1791), de Mirabeau, o Velho, e **Improvements in education as it respects the industrious classes of comunity**, de J. Lancaster (1803)”. Sua missão era aprender o método na França e na Inglaterra. No entanto, há poucos registros sobre sua empreitada.²⁶⁸

Posteriormente, em 1820, Dom João VI concedeu ao Sr. João Batista Queiroz, por meio de um decreto, uma bolsa de estudos para que ele fosse à Inglaterra aprender o método de Lancaster. Mas, por falta de recursos, o Tesouro Público cancelou essa bolsa logo no ano seguinte, quando ele já se encontrava em Portugal. Em 1822, a bolsa foi renovada por D. Pedro I e Queiroz deu continuidade à sua tarefa. Ao invés de ir à Inglaterra, o professor preferiu ir à França, onde estudou na *École Normale Elementaire pour les Maitres d'Enseignement Mutuel* de Paris. Após ter frequentado por três meses o curso da escola, estava apto a aplicar o método. Ele se formou em 5 de julho de 1823. Em julho de 1824, Queiroz pediu novamente a D. João VI para regressar a França. Ao que tudo indica ele retornou a São Paulo no final desse ano e depois se tornou Redator da Câmara dos Deputados.²⁶⁹

A Sociedade francesa comemorou quando um ordenamento de Dom Pedro no dia 13 de abril de 1822 recomendou a abertura de uma escola de ensino mútuo no país. Aos poucos, o método de ensino mútuo deixava de ser um assunto de alguns poucos imigrantes franceses e se tornava uma política pública oficial no país.

Finalmente, o imperador Dom Pedro, por uma portaria de 13 de abril de 1822, generalizou no Brasil a aplicação do ensino mútuo; ele próprio queria assistir à abertura da primeira escola daqueles que a estabelecessem, e logo todas as províncias do Império estarão de posse de escolas semelhantes e criadas às custas do Estado e de seus administradores, por caridade ou por meio de assinaturas voluntárias. Os recém-chegados deste país, desde então não deixaram de ser favoráveis à propagação do método mútuo.²⁷⁰

²⁶⁸ Apud: ALMEIDA, J. R. P. História da instrução pública no Brasil (1500-1889), p. 49. In: BASTOS e FILHO, BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes(org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 103.

²⁶⁹ NEVES, Fátima Maria. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003. 293 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003, p. 140.

²⁷⁰ No original: “enfin, l'empereur dom Pèdre, par une ordonnance du 13 avril 1822, rendit générale au Brésil l'application de l'enseignement mutuel ; lui-même voulut assister à l'ouverture de la première école de celles qu'il fit établir d'après ce mode, et bientôt toutes les provinces de l'empire furent en possession d'écoles semblables créées aux frais de l'Etat et de ses administrateurs de bienfaisance ou au moyen de souscriptions volontaires. Les nouvelles venues de ce pays depuis ce temps n'ont pas cessé d'être favorables

Diferentemente do que ocorreu na Europa, no Brasil foi o Estado que encampou a tarefa de difundir o modelo de ensino lancasteriano. Em 1823, Debret, em **Voyage pittoresque et historique au Brésil** comenta sobre o estabelecimento de uma dessas escolas no Rio de Janeiro.

O seminário de San Joaquim, ao lado de uma bela igreja que leva seu nome, fica em uma pequena praça formada pela foz de três ruas, a de Val-Longo, a de Saint-Domingo e a terceira com o nome de San-Joaquim, larga e reta, que leva ao Gampo de Santa-Anna (*). -Este estabelecimento é especialmente destinado ao ensino gratuito de órfãos. Por esse motivo, os do hospício de crianças encontradas são admitidos por lei; vantagem que os filhos dos soldados podem compartilhar, por uma remuneração muito modesta. O curso consiste em ensinar as primeiras letras, de acordo com o método de Lancaster, gramática latina, lógica, metafísica, ética, inglês e francês. O interior do estabelecimento havia sido invadido por algum tempo pelo Ministro da Guerra para formar um quartel; mas foi devolvido ao seu primeiro destino durante o reinado do imperador. O monarca ajudou solenemente em seu reassentamento; e desde então ele honrou com sua presença todas as distribuições de prêmios que foram feitas durante seu reinado (**). Este seminário está sob a proteção imediata do governo e é apoiado por doações.²⁷¹

E, depois que,

Em 1823, o governo estabeleceu uma escola normal para educação mútua no Rio de Janeiro. O Ministro da Guerra protegeu particularmente esse empreendimento, concedendo instalações no edifício da Academia Militar. O primeiro professor era um francês chamado Renaud. Pouco depois, um jovem soldado brasileiro, seu aluno, o sucedeu; ele ainda professava quando eu saí, e seu zelo e inteligência já haviam treinado um certo número de professores ensinando-se nas escolas das diferentes províncias.²⁷²

à la propagation de la méthode mutuelle. SOCIÉTÉ, **Bulletin de la société pour l’instruction élémentaire**. Tome VII. Année 1835. Paris, Au bureau de la Société, Rue Taranne, 12. 1835.

²⁷¹ No original: “Le séminaire de San-Joaquim, attendant à une belle église qui porte son nom, est situé sur une petite place formée par l’embouchure de trois rues, celle du Val-Longo, celle de Sari-Domingo, et la troisième portant le nom de San-Joaquim, large et droite, qui conduit au Gampo de Santa-Anna (*). Cet établissement est spécialement destiné à l’éducation gratuite des orphelins. Par cette raison, ceux de l’hospice des enfants trouvés y sont admis de droit ; avantage que les enfants de militaires sont admis à partager, moyennant une rétribution très-modique. Le cours se compose de l’enseignement des premières lettres, selon la méthode de Lancastre-, de la grammaire latine, de la logique, métaphysique, morale, de l’anglais et du français” • L’intérieur de l’établissement avait été envahi, pendant quelque temps, par le ministre de la guerre, pour y former une caserne; mais il fut rendu à sa première destination sous le règne de l’empereur. Le monarque assista solennellement à sa réinstallation ; et, depuis, il honora de sa présence toutes les distributions de prix qui se firent pendant son règne (**). Ce séminaire est sous la protection immédiate du gouvernement, et est soutenu par des dotations.” DEBRET, Jean-Baptiste. **Voyage pittoresque et historique au Brésil** Tome III par J-B Debret. Paris, Firmin Didot Frères, Imprimeurs de l’institut de France., Libraires, Rue Jacob n. 56. 1839, p. 10.

²⁷² No original : “ En 1823, le gouvernement établit, à Rio-Janeiro, une école normale pour l’enseignement mutuel. Le ministre de la guerre protégea particulièrement cette entreprise, en concédant un local dans le bâtiment de l’Académie militaire. Le premier professeur fut un Français nommé Renaud. Peu de temps

Segundo o francês, as medalhas, provavelmente destinadas aos prêmios ou monitores eram gravadas pelo seu colega M. Zeoldrin Ferrez.²⁷³ Ainda entre a comunidade de franceses no Rio de Janeiro, o jornal redigido em francês *L'Écho de l'Amérique du Sud, Journal Politique, Commercial et Littéraire* noticiou, nos anos de 1827 e 1828, o avanço das escolas mútuas no Peru, na Colômbia e em Buenos Aires, quando o método de ensino lancasteriano já era obrigatório em todas as escolas do Império brasileiro.²⁷⁴

A observação de Debret sobre estabelecimento de duas escolas de ensino mútuo no Rio de Janeiro nos indica como o governo imperial centralizou e controlou a abertura de escolas a partir da década de 1820. Mesmo contando com o apoio de doações de grupos de filantropos, a escola para órfãos e a escola normal protegida pelo Exército, tinham influência direta do governo e, provavelmente, não tratavam a educação para crianças negras escravizadas como um de seus pilares.

Aos moldes do que ocorria em Portugal na mesma época, o ensino mútuo no Rio de Janeiro era, aos poucos um assunto do Exército. Aplicado para treinar os jovens soldados, esse método que prometia disciplina e rigidez era já conhecido pelos oficiais que alguns anos antes tinham sido encarregados da ocupação da Cisplatina.²⁷⁵ Em meio à ocupação da cidade de Montevidéu, o General Carlos Frederico Lecor (1764-1835), o Barão de Laguna, entrou em contato com escolas de ensino mútuo já estabelecidas ali por iniciativas individuais, como visto no capítulo anterior. Ele cuidou da sua circulação com

après, un jeune militaire brésilien, son élève, lui succéda; il professait encore lors de mon départ, et déjà son zèle et son intelligence avaient formé un certain nombre de professeurs enseignant eux-mêmes dans les écoles des différentes provinces”. DEBRET, Jean-Baptiste. **Voyage pittoresque et historique au Brésil** Tome III par J-B Debret. Paris, Firmin Didot Frères, Imprimeurs de l’institut de France., Libraires, Rue Jacob n. 56. 1839, p. 13.

²⁷³ No original : “ existe plusieurs autres, telles que celle de l’institution de l’enseignement mutuel une autre d’encouragement d’industrie nationale, etc. Toutes ces médailles furent gravées et frappées par le même auteur, M. Zépldrin Ferrez, notre collègue. ” Ibidem, p. 156.

²⁷⁴ A Lei que torna o ensino mútuo obrigatório nas escolas brasileiras será analisada no capítulo 4. BRASIL, **Lei de 15 de outubro de 1827**, sancionando Ato do Poder Legislativo. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1827**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18351>> Acesso em 30/06/2020.

²⁷⁵ A Banda Oriental, em 1815, sob o a liderança de Artigas, havia acabado de romper relações com Vice-reino do Rio da Prata. Desde 1810, a região passava por um processo de Independência com a formação de Juntas de Governo em Buenos Aires. Contudo, os orientais recusavam as aproximações políticas com os portenhes, inclusive declararam guerra a essa região. Em 1817, a Banda Oriental foi ocupada pelos portugueses que lá se estabeleceram até 1826, quando o general Artigas consolidou o processo de Independência e nomeou a região de República Oriental do Uruguai. PIMENTA, João Paulo. “Província Oriental, Cisplatina, Uruguai: elementos para uma História da identidade Oriental (1808-1828).” In: PAMPLONA e MÄDER (org.) **Revoluções de Independência e nacionalismos nas Américas: Região do Prata e Chile**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

o auxílio do vigário Dom Damásio Antonio de Larrañaga (1771-1848) e do missionário da BFSS James Thomson, então em trânsito em Buenos Aires. A partir de 1820, o governo de Lecor foi responsável pela propagação do número de escolas mútuas em toda a Cisplantina. Foram estabelecidas escolas destinadas a crianças pobres, militares e inclusive uma escola para meninas, dirigida pela Senhora Hyne, cujas aulas eram ministradas em espanhol e inglês.²⁷⁶

A relação de Lecor com Thomson em Montevideu e as notícias publicadas no Rio de Janeiro no final da década de 1820 mostram que havia um pequeno intercâmbio de informações relativas ao método de ensino mútuo na América do Sul daqueles anos. Embora muito tímido se comparada às trocas de correspondências sobre o plano de educação universal das Sociedades além-mar entre os países americanos e europeus ocorridas nos mesmos anos, essas conexões nos mostram como o projeto político-educacional da educação lancasteriana para crianças pobres era lido e traduzido por essas sociedades. Diferentemente do que ocorreu no Brasil, onde o governo imperial tomou para si a tarefa de gerir as escolas para órfãos, crianças pobres e soldados do Exército, após tentativas isoladas de estabelecimento pela comunidade francesa de escolas para negros escravizados; em Buenos Aires, na mesma época, foi por meio de Associações ligadas ao governo que foram criadas as primeiras escolas públicas portenhas, como será analisado nos próximos capítulos.

A formação da BFSS e da *Société pour l'instruction élémentaire* no primeiro terço do século XIX na Europa se relacionava ao novo lugar social das elites após a Revolução na França. Ocupando o lugar que antes cabia à Igreja, esses grupos organizaram esforços públicos para a construção de um projeto político-educacional que aliasse seus interesses ao bem social. A educação das crianças pobres nos grandes centros urbanos de Londres e Paris atendia principalmente à preocupação social quanto ao crescimento da criminalidade nas ruas que margeavam as fábricas em ascensão.

Além disso, o caráter religioso do método de ensino lancasteriano garantia a educação moral da população mais pobre que muitas vezes se afastava da Igreja por sua própria condição marginal. A empreitada de homens como Lancaster, Fox, Allen,

²⁷⁶ AMUNÁTEGUI, Domingo Solar. *El sistema de Lancáster em Chile i en otros países sud-americanos* Santiago Imprenta Cervantes, 1895, página 51.

Laborde e De Gérando rapidamente atingiu grandes proporções. O financiamento das escolas mútuas por meio da doação dos membros das sociedades fez crescer o projeto de educação universal do plano de ensino mútuo.

Educar todas as classes sociais – expressão recorrente na documentação consultada sobretudo na Europa – fez com que imaginassem a construção de uma nova sociedade a partir dos interesses públicos. A publicação de Laborde sobre o “espírito de associação” na Europa e a possibilidade de construção de um governo delegativo revelam que os filantropos por trás do projeto de ensino mútuo não pouparam esforços para elaborar discursos sobre mudanças sociais. O mesmo observa-se no apoio dado por Jeremy Bentham e James Mill, filósofos utilitários, a essas associações. Ambos se valeram de seus círculos políticos da época para propagar o ensino mútuo como um projeto liberal de educação. A objetividade e racionalidade do método compilado por Lancaster era, para eles, sinônimo do que havia de mais avançado e científico em Educação naquele momento.

Quanto às disputas religiosas europeias, como apontado ao longo do capítulo, observamos que elas traduziam as transformações pelas quais atravessava o protestantismo na França e na Inglaterra dessa época. Os membros das Associações precisaram dialogar e buscar legitimidade de seu projeto junto a anglicanos e católicos. Ao mesmo tempo, essa resistência dava substrato para a construção discursiva de que o método mútuo seria universal e atravessaria barreiras religiosas. Como o próprio Lancaster afirmou em **Improvements on education (1803)**, seu método de ensino não partia de nenhuma premissa interpretativa da Bíblia e poderia ser aplicado em qualquer religião.

Apesar da consolidação desse discurso na Europa, não foi pelos argumentos religiosos que ele chegou à América. Interessados numa política modernizadora, os ibero-americanos que se apropriaram do método de ensino mútuo via Inglaterra, França, Espanha e Portugal, fizeram isso a partir de seu caráter objetivo e racional, pela via *benthamiana*. O método de ensino mútuo no discurso educacional americano era legítimo por ter sido testado antes nas nações mais ilustradas da Europa e estar relacionado ao liberalismo. Embora não estivessem ligados diretamente à BFSS, esse grupo de atores políticos ligados intimamente ao processo de Independência da América, viam o método de ensino mútuo como uma técnica fácil de ser aplicada como um ponto de partida para a elaboração de projetos educacionais locais.

Nesse sentido, na América, o discurso de ensino mútuo não estava relacionado a transformar moralmente uma sociedade urbana que se ligava cada vez mais à pobreza e à criminalidade, mas sim a formar os novos cidadãos de países que recém se constituíam. Segundo Maria Elisa Noronha de Sá, a gestação social de um novo homem após as Independências na hispano-América fez parte da agenda política de muitas lideranças regionais. Nesse contexto, “o homem novo é agora concebido como um indivíduo, livre dos vínculos da sociedade estamental e corporativa; a nova sociedade é uma sociedade contratual originada de um novo pacto social; e a novidade na política é a ideia da soberania encarnada no povo.”²⁷⁷

É interessante observar como, no período das Independências, o discurso sobre o método de ensino mútuo circulou em espaços que sintetizavam as novas relações entre a Europa e a América. Primeiro por ter se difundido rapidamente em círculos de imigrantes ingleses e franceses, de homens que “fizeram a América” diante de um mar de possibilidades políticas e comerciais que nesse momento se abria. E, segundo, por ter sido adotado como política pública de governantes alinhados a ideias republicanas e liberais.

No próximo capítulo, será analisada a viagem de James Thomson para a América do Sul. Talvez o principal divulgador do método de ensino mútuo nesse lado do Atlântico, Thomson aproveitou a opinião pública favorável a esse sistema de ensino e estabeleceu vínculos ainda maiores entre a BFSS e os territórios recém-emancipados, colaborando sobretudo, para a fundação de Sociedades lancasterianas locais e criação de uma legislação favorável à construção de escolas mútuas nesse continente.

²⁷⁷ MÄDER, Maria Elisa Noronha de Sá. “Revoluções de Independência na América Hispânica: uma reflexão historiográfica”. **Revista de Historia** (USP), v. 159, p. 223-240, 2008. p. 229.

CAPÍTULO 3

As viagens de James “Diego” Thomson e os conflitos religiosos na implantação do plano de ensino mútuo

É bom ver, meus irmãos, de que maneira você[s] pode[m], por suas contribuições pecuniárias, promover os interesses da religião. Aqueles projetos que têm por objetivo o benefício espiritual da humanidade, não podem ser realizados sem despesa, mais do que aqueles que são de natureza mundana. Os arautos da salvação são enviados para terras distantes? As Bíblias devem ser distribuídas? As escolas devem ser estabelecidas? Os locais de culto devem ser erigidos? Todos exigem dinheiro. No entanto, é bastante claro que seria um desperdício de tempo insistir nele.

James Diego Thomson²⁷⁸

²⁷⁸ No original: "It is easy to see, my brethren, in what a variety of ways you may, by your pecuniary contributions, advance the interests of religion. Those schemes which have for their object the spiritual benefit of mankind, cannot be carried on without expense, any more than those which are of a worldly nature. Are the heralds of salvation to send to distant lands? Are Bibles to be distributed? Are schools to be established? Are places of worship to be erected? These all require money; and often very large sums of it. This, however, is so plain that it would only be a waste of your time to insist upon it." THOMSON, James Diego. *Means of aid in propagation of the Gospel. [A sermon]*. In: **Brisith Preacher**. The British Preacher, etc. vol. 3, 1831, p. 236.

3.1. As cartas de Thomson

Em 1815, o primeiro relatório de Barão de Gérando, então diretor da *Société pour l'instruction élémentaire*, destacava que:

A Sociedade estabelecida em Londres para as escolas populares deu um bom exemplo do que pode gerar zelo pelo bem da humanidade, propagando os novos métodos lancasterianos na Europa, América, África e Ásia. Seus missionários carregaram a semente desta instituição útil em todas as regiões da terra.²⁷⁹

Como apresentado no capítulo anterior, as Associações de Londres e de Paris cuidaram do envio de agentes educacionais para a Europa, América, África e Ásia, bem como receberam professores desses lugares e os treinaram para aplicar o método lancasteriano em seus países de origem. Esses viajantes pedagógicos eram considerados missionários a serviço da causa social e moral da BFSS e da *Société pour l'instruction élémentaire*. Eles foram responsáveis pela propagação do projeto de ensino mútuo por meio do estabelecimento de alianças com representantes políticos e eclesiásticos dos principais países nos quais ocorreu a difusão do modelo lancasteriano. Tinham como missão zelar pela proposta inicial das Sociedades – a educação universal e moral das crianças – e plantar suas sementes por meio da construção de novas escolas financiadas pela filantropia local, organizada em associações auxiliares.

Apesar de já termos mencionado brevemente a função de alguns desses viajantes europeus na difusão do método lancasteriano, como Henry Dunn e M. Cournand, o objetivo desse capítulo é analisar o percurso de James “Diego” Thomson (1788-1854), o missionário escocês à serviço da BFSS.

Nascido em Creetown, na Escócia, Thomson cresceu numa igreja da comunidade batista de Leith Walk, na região de Edinburgh. Nesse local, os pastores Robert e James Alexander Haldane, autores de célebres sermões no período, desenvolveram um importante centro missionário. Era o início da formação das Sociedades Missionárias no Reino Unido, as quais teriam um importante papel no desenvolvimento da política imperial britânica no século XIX.²⁸⁰ Uma delas foi a *British and Foreign Bible Society*

²⁷⁹ No original: “La Société établie à Londres pour les écoles populaires, a donné un bel exemple de ce que peut engendrer le zèle pour le bien de l’humanité, en propageant les nouvelles méthodes lancasteriennes en Europe, en Amérique, en Afrique, en Asie. Ses missionnaires ont porté la semence de cette utile institution dans toutes les régions de la terre.” SOCIÉTÉ. **Journal d’éducation/publié par la Société formée à Paris pour l’amélioration de l’enseignement élémentaire**. Paris: chez L. Colas, 1815-10, p. 29-30.

²⁸⁰ CANCLINI, Arnaldo. **Diego Thomson: Apóstol de la enseñanza y distribución de la Biblia en America latina y España**. Asociación Sociedad bíblica argentina, 1987.

(BFBS) que indicou James Thomson à BFSS como agente educacional para a América do Sul, por ser um dos poucos sócios que sabia falar espanhol.

A *Bible Society* era uma entidade religiosa e, a princípio, não-confessional. Embora sua existência fosse uma iniciativa de protestantes, vale mencionar que no início do século XIX as sociedades bíblicas contaram inclusive com o apoio de católicos.²⁸¹ Segundo os documentos da época, a Associação era formada por indivíduos sem interesses lucrativos, cujo único objetivo era garantir que a Bíblia fosse lida em todo o mundo, pelo maior número possível de pessoas. Por isso, fizeram esforços para a tradução, distribuição e difusão das escrituras.²⁸² Três anos depois, eles criaram a sociedade e, em 1816, uma sociedade similar nos EUA, *American Bible Society*.

Segundo Christopher Hill (2003), “a tradução da Bíblia para o inglês foi contemporânea à disseminação da nova invenção da imprensa” e, portanto, fundamental para a formulação do nacionalismo inglês assentado numa base linguística comum.²⁸³ No século XVII, a Bíblia foi aceita não apenas como um livro religioso, mas fazia parte da vida intelectual inglesa. Já no século XVIII, o movimento iluminista tirou a concepção de que a Bíblia era fonte de toda a “Verdade”. Para Hill, o fato de ela ser ignorada por um evento tão importante como Revolução Francesa atestava o grau de decadência em que ela mergulhava. Nesse contexto, é possível afirmar que a fundação da *British and Foreign Bible Society*, em 1804, tinha como objetivo empreender uma ação de difusão das traduções vernaculares da Bíblia para as regiões mais pobres com a finalidade de reconstruir sua importância. Essa Associação não pretendia entrar em choque com as ideias iluministas, mas sim utilizar os novos canais de comunicação e de sociabilidades desenvolvidos no início do século XIX, como por exemplo, a expansão de um projeto educacional.

Sabe-se que tanto a *Bible Society* como a *School Society* cobriram parte dos gastos de Thomson durante os primeiros anos em que esteve viajando. A historiadora mexicana Eugenia Roldán Vera (2007) levantou também a hipótese de que é possível que o convite para se estabelecer em Buenos Aires tenha sido feito por Bernardino Rivadavia, seguindo

²⁸¹ CANCLINI, Arnoldo. **Diego Thomson: Apóstol de la enseñanza y distribución de la Biblia en America latina y España**. Asociacion Sociedad biblica argentina, 1987.

²⁸² Sua origem está associada à narrativa da história de uma criança galesa que havia comovido um grupo de pastores em 1801 pelo seu esforço em comprar uma Bíblia em língua vernacular. Ibidem, p. 25.

²⁸³ HILL, Christopher. **A Bíblia inglesa e as revoluções do século XVII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

recomendações de Jeremy Bentham.²⁸⁴ Conforme analisado no capítulo anterior, é plausível considerar que de fato esse convite tenha sido feito, mas não foi possível encontrar nenhuma fonte que comprove essa afirmação. Por isso, no contexto de estreitamento entre as relações dos independentistas sul-americanos e das Associações europeias, parto aqui da ideia de que, a princípio, Thomson foi um agente enviado para a América do Sul por iniciativa da BFSS.

O papel de Thomson se distingue dos demais viajantes pelo alcance de sua missão e pelo estado de preservação dos documentos que deixou. Entre 1818 e 1825, o missionário esteve em Buenos Aires, Montevidéu, Mendonza, San Juan, Santiago, Valparaíso, Lima, Trujillo, Quito, Guayaquil, Riobamba, Popayán, Cartagena, San Luis, Latacunga, Chimborazo, Callao, Ambato, Paita, Guaranda e Bogotá. Para atravessar todos esses territórios, o agente britânico enfrentou, por terra e por mar, as dificuldades de acesso a regiões ainda pouco povoadas. No período das Independências, essas cidades foram cenários para intensas batalhas entre o exército realista e o exército emancipacionista americano. Sua travessia foi documentada por cartas compiladas no livro **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**, publicado em 1827. Atualmente as edições dos livros podem ser consultadas em arquivos e bibliotecas latino-americanas e europeias, além de contar com versões digitalizadas.²⁸⁵

A história de Thomson se mistura com a das Independências. Logo ao chegar, o missionário acompanhou de perto as transições políticas promovidas pelo *Partido del Orden* em Buenos Aires e participou das últimas decisões do *Cabildo* até sua extinção. Conheceu pessoalmente o Capitão Lecor em Montevidéu, Bernardo O'Higgins em Santiago e José de San Martín, em Lima. Além disso, o missionário presenciou a capital do antigo Vice-Reino do Peru ser tomada pelos realistas e, depois, por Bolívar, em 1824. Também esteve nas cidades devastadas pela guerra próximas à região que hoje corresponde ao Equador, entre 1824 e 1825. Posteriormente, Thomson fez viagens exclusivamente missionárias ao México, à Venezuela, ao Caribe, a Portugal e à Espanha.

²⁸⁴ ROLDÁN, Eugenia Vera. "Export as Import: James Thomson's Civilising Mission in South America 1818-1825". In: SCHRIEWER, Jürgen (dir.) **Komparatistische Bibliothek Comparativa Studies Series Bibliothèque d'Etudes Comparatives Herausgegeben** Frankfurt, 2007.

²⁸⁵ Para essa pesquisa, foram consultadas as edições disponíveis de **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia** na *Biblioteca Nacional Mariano Moreno*, em Buenos Aires, e na *British Library*, em Londres. Além disso, muitas das cartas estão disponíveis na página <http://www.jamesdiegothomson.com/>, organizada pelo pesquisador canadense Bill Michell, membro da *United Bible Society*.

Antes de aprofundar nos detalhes sobre sua jornada educacional na América do Sul, é preciso entender o panorama na qual estava inserida. As viagens a serviço da causa do ensino mútuo, dentre as quais elegemos a de Thomson como uma das mais significativas, fazem parte de um cenário mais amplo que permeava o princípio do século XIX: as expedições científicas e religiosas. Essas viagens atravessaram a formação do pensamento imperialista europeu e estão cercadas de conflitos e tensões.

Como já analisado abundantemente pela historiografia, as viagens à América protagonizadas por europeus haviam se intensificado na passagem do século XVIII para o XIX. Segundo o trabalho de Mary Louise Pratt (1999), nesse período houve um “impulso à exploração continental” a partir de uma nova “consciência planetária” europeia que era acompanhada pela “consolidação de formas burguesas de subjetividade e poder”.²⁸⁶ Pratt (1999) relaciona esse momento à formação de uma nova fase do capitalismo, a qual se vinculava a uma política imperial produtora de um olhar cada vez mais eurocêntrico.²⁸⁷

Vale ressaltar, todavia, que muitas dessas relações ocorriam de modo assimétrico e nem sempre por uma única via, uma vez que as trocas entre a Europa e os demais continentes possibilitavam a reconfiguração e adaptação de projetos que nem sempre obedeciam a uma lógica exclusiva do eurocentrismo.²⁸⁸ No caso específico das mediações estabelecidas em prol do projeto do ensino mútuo, um dos argumentos centrais da defesa de sua difusão nos relatórios dos viajantes era estabelecer possibilidades de adaptação dessa metodologia de ensino às diferentes realidades.

As missões político-educacionais como as propostas pela *Societè pour l'education élémentaire* e pela BFSS, ainda aparecem timidamente nas análises historiográficas sobre as viagens desse período.²⁸⁹ Conforme indicado na documentação dessas associações, tais

²⁸⁶ PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação**. Trad. Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru, SP: EDUSC, 1999. [1992], p. 35.

²⁸⁷ *Ibidem*, p. 42.

²⁸⁸ No caso específico das políticas educacionais, essas relações assimétricas são tratadas nos trabalhos do pesquisador alemão Jürgen Schriewer. Muitos trabalhos de História da Educação Comparada foram produzidos a partir da sua ideia e publicados em sua homenagem no livro: CARUSO, Marcelo e TENORTH, Heinz-Elmar. **Internacionalización. Políticas Educativas y reflexión pedagógica en un medio global**. Buenos Aires: Granica, 2011.

²⁸⁹ Recentemente, a historiografia da educação brasileira tem se debruçado mais sobre as viagens pedagógicas a partir da segunda metade do século XIX. GONDRA, José Gonçalves e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.) **Viagens Pedagógicas**. Cortez, 2007; SILVA, Alexandra Lima da; ORLANDO, Evelyn de Almeida e DANTAS, Maria José. **Mulheres em trânsito: intercâmbios, formação docente, circulação de saberes e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2015; e os dossiês: “Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos Janeiro/Abril”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 10, n. 1 [22], 2010, e “Sujeitos em trânsito: viagens e viajantes na historiografia da educação”. In: **Revista Historiografia da Educação**, v. 1, n.2, 2017.

como os viajantes científicos – por exemplo, Charles Marie de La Condamine (1701-1774), Carolus Linnaeus (1707-1778), Alexander von Humboldt (1769-1859) ou Charles Darwin (1809-1882) – organizaram expedições exploratórias para conhecer e categorizar partes do mundo; nesse período, houve o trânsito de professores e outros agentes educacionais para conhecer métodos de ensino e propagar projetos político-educacionais.²⁹⁰

Defendo que a BFSS inaugurou as primeiras viagens com finalidades pedagógicas no início do século XIX.²⁹¹ A Associação inglesa havia criado em 1817 um fundo internacional para o envio de livros e professores a outros países. Assim, financiou a viagem de dois professores para a hispano-América, James Thomson e Henry Dunn, além de certificar Antony Eaton²⁹² para trabalhar no Chile.²⁹³ Desses três, apenas Thomson foi responsável pela fundação, em várias cidades, de escolas e de sociedades.

Podemos dizer que James “Diego” Thomson era um missionário duplo, pois trabalhava ao mesmo tempo para duas sociedades britânicas consideradas associações irmãs: a *British and Foreign School Society*, que se propunha a espalhar a educação lancasteriana para ampliar o número de crianças alfabetizadas em diversas partes do mundo, e a *British and Foreign Bible Society*, comprometida com a difusão de traduções do Novo Testamento. Por se tratar de um agente ao mesmo tempo educacional e religioso, a construção de sua memória como um dos primeiros protestantes a circular livremente entre os territórios hoje delimitados por Argentina, Uruguai, Chile, Peru, Colômbia e Equador lhe garantiu um espaço polêmico e bastante discutido tanto pela historiografia

²⁹⁰ Para além da circulação de agentes ligados ao ensino mútuo, destaco aqui as viagens de Marc-Antoine Jullien (1775-1848), um parisiense que em 1817 publicou **Equisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée** em que analisa comparativamente as escolas e projetos político-educacionais dos governos europeus dos primeiros anos do século XIX. O historiador Noah W. Sobe considera Jullien um dos pioneiros no estudo da Educação Comparada. In: SOBE, Noah W. “El viaje, las ciencias sociales y formación de las naciones en la educación comparada de principios del siglo XIX”. In: CARUSO, Marcelo e TENORTH, Heinz-Elmar. **Internacionalización. Políticas Educativas y reflexión pedagógica en un medio global**. Buenos Aires: Granica, 2011.

²⁹¹ Posteriormente, na segunda metade do XIX, na Europa, as viagens pedagógicas se tornaram bastante comuns nesse período. Francesc Pedró, em seus estudos sobre os precursores da educação comparada na Espanha, contabilizou 24 viajantes a partir de 1850 que tinham como destino vários países europeus - nenhum na América – para conhecer e informar sobre algum aspecto educativo. Cf. PEDRÓ, Francesc. **Los precursores españoles de la educación comparada**. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987 e Idem, **Los precursores españoles de la educación comparada. Antonología de textos**. Madrid, UNED, 1987 apud VIÑAO, “Viajes que educan”. In: MIGNOT, Ana Chrystina e GONDRA, José Gonçalves (org.) **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26.

²⁹² Sobre Eaton, ver o trabalho de BAEZA, Andrés Ruz. **Contacts, collisions and relationships: britons and chileans in the Independence era, 1806-1831**. Liverpool: Liverpool University Press, 2019.

²⁹³ Dunn não obteve sucesso em 1831, seja pela falta de contatos na América Central, seja por não saber espanhol. Mais tarde foi enviado ao Caribe de fala inglesa onde conseguiu estabelecer conexões e fundou escolas.

da educação quanto por materiais de divulgação religiosos. Mas é por meio de suas cartas, publicadas em 1827, que analisaremos a construção dos laços políticos que o viajante estabeleceu nesses países para a difusão do projeto educacional de ensino mútuo. Acreditamos que as conexões estabelecidas por Thomson são fundamentais para a criação de espaços onde se trocavam ideias sobre um projeto político educacional – principalmente em periódicos e em debates legislativos. A narrativa sobre a sua viagem foi amplamente noticiada na imprensa da época – inclusive no Brasil – e foi acompanhada por reflexões sobre a educação pública e universal nos Estados recém-emancipados ou em guerra.²⁹⁴

A iniciativa de publicar as cartas que envolveram a viagem de Thomson na hispano-América foi tomada pelo próprio agente. Após ter percorrido entre os anos de 1818 e 1825 várias cidades recém-independentes do poder imperial espanhol, Thomson decidiu que a publicação de suas cartas poderia colaborar para “o bem da própria América do Sul.”²⁹⁵ Ao todo, essa compilação foi composta por uma seleção 44 cartas, no formato de relatórios, que haviam sido enviadas para as duas associações nas quais trabalhava. Menos frequentes no início e mais numerosas no final de sua viagem, suas correspondências descrevem desde os contatos políticos que estabelecera na região até suas impressões sobre o avanço do protestantismo no “novo” Mundo. Algumas cartas de resposta a que tivemos acesso foram publicadas pela *Gazeta de Buenos Aires* e outras foram transcritas pelo historiador chileno Domingo Amunátegui Solar em seu livro de 1895, **El sistema de Lancaster en Chile y en otros países Sudamericanos**.²⁹⁶ Os demais documentos que Thomson encaminhou para a *Bristih and Foreign Bible Society* estão organizados em livros da própria associação e, atualmente, algumas se encontram digitalizadas e disponíveis para consulta pública na *internet*. As fontes relativas à expedição de Thomson encontram-se no Arquivo da *Brunel University*, em Londres.

Pertencentes ao gênero do relato de viagem, que havia se popularizado na Europa no início do século XIX, a seleção de cartas que Thomson publicou demonstra a preocupação do agente em construir uma imagem positiva da América do Sul. De

²⁹⁴ No Brasil, as viagens de Thomson apareceram no jornal francês: *L'Écho de l'Amérique du Sud, Journal Politique, Commercial et Littéraire*. Samedi, 1er décembre, 1827 e Samedi, 10 janvier, 1828.

²⁹⁵ No original: “will turn out the good of South America”. In: THOMSON, James. *Preface. Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia*. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, s/n.

²⁹⁶ AMUNATEGUI, Domingo Solar. **El sistema de Lancaster en Chile y en otros países Sudamericanos**. Santiago: Imprenta Cervantes, 1895.

imediate, vale dizer que o tom de otimismo predomina em toda a leitura sobre a sua viagem.

LETTERS
 ON THE
MORAL AND RELIGIOUS STATE
 OF
SOUTH AMERICA,
 WRITTEN
 DURING A RESIDENCE OF NEARLY SEVEN YEARS
 IN
**BUENOS AIRES, CHILE, PERU,
 AND COLOMBIA.**

BY JAMES THOMSON.

**PUBLISHED BY JAMES NISBET,
 21, BERNERS STREET, LONDON.**

Hatchard and Son, Piccadilly; Seeley and Son, Fleet Street; Hamilton, Adams,
 and Co., and J. Denton, Pallmall East;
 W. Gifford, Wagh and Jones; and W. Wylie and Co., Edinburgh;
 H. Deby, and Chalmers and Collins, Glasgow;
 R. M. Tate; and W. Curry and Co., Dublin.

MDCCCXXVII.

Figura 13

Frontispício da primeira edição do livro de James Thomson.

Fonte: THOMSON, James. Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia. Published by James Nisbet, 21, Berners Street, London, 1827, s/n

Esse gênero de escrita havia se consolidado na Europa na passagem do século XVIII para o XIX, no momento das discussões iluministas entre ciência e nação.²⁹⁷ Os livros de viagem faziam parte de uma nova guinada do mercado editorial que se via envolto pela popularização dos impressos, cada vez mais acessíveis ao público leitor. Aliado a esse processo, houve a consolidação dos profissionais da escrita por meio da padronização de estilos literários e ampliação econômica de uma rede de editores. É interessante observar, contudo, que o gênero se profissionalizava na medida em que crescia a demanda por esse tipo de trabalho. No início do século XIX, havia procura por uma literatura voltada para a veracidade, objetividade e científicas contidas, algo que emergia dos textos dos viajantes que se aventuravam para terras pouco conhecidas. Embora o texto de Thomson muitas vezes assumia um caráter de pregação religiosa era ao lado desses textos científicos que ele era vendido.

A historiografia passou a problematizar essas fontes a partir dos anos 1990, em meio aos debates sobre criação de identidades e desde então muito vem se discutido sobre o tema. Como não é o foco desse trabalho fazer um balanço bibliográfico dos últimos anos sobre o relato de viagem, mas apenas o de situar as cartas de James Thomson nesse gênero, citarei apenas alguns trabalhos que trazem observações pertinentes sobre esse tema e nos interessam mais diretamente.

Mary Louise Pratt, nesse sentido, elaborou os conceitos de zona de contato e transculturação para demonstrar que "os sujeitos são constituídos nas e pelas relações uns com os outros".²⁹⁸ Além dela, para analisar as cartas do missionário escocês, parto também da ideia da crítica pós-colonial representada por Edward Said e Dipesh Chakrabarty que analisaram essas fontes por meio da construção de imaginários a partir dos discursos dos viajantes.²⁹⁹ Enquanto Said demonstrou como a ideia de Oriente foi construída pelo Ocidente, Chakrabarty problematizou essas fontes que, a seu ver, traziam "verdades provincianas europeias" ventiladas como universais. Posteriormente, já nos anos 2000, os relatos de viagem passaram a ser problematizados também como um gênero híbrido. Segundo Jam Borm, isso ocorre pois são compostos de um corpus documental diversificado que abarca a autobiografia, os discursos científicos, os textos

²⁹⁷ PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação**. Trad. Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru, SP: EDUSC, 1999. [1992], p. 252.

²⁹⁸ Ibidem, p. 27.

²⁹⁹ SAID, Edward W. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2003 e CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference**. New Jersey: Princeton University Press, 2011.

memorialísticos, cartas e relatos oficiais, como é o caso dos textos de Thomson. Portanto, podem ser analisados como produtores de discursos que podem ou não formar identidades.³⁰⁰

Outro ponto a ser destacado é que a subjetividade desses textos é inerente ao processo em que foram produzidos. A historiadora Stella Maris Scatena Franco observa que muitas vezes os relatos de viagem "foram produzidos a partir de experiências de indivíduos deslocados de suas realidades de origem, que frequentaram a realidade de outrem" e que, por isso, estão imersos nos pensamentos e ambiguidades do autor.³⁰¹

Os textos de Thomson, como veremos a seguir, cuidaram da produção de sua memória como um missionário de fôlego, capaz de superar as adversidades militares, políticas e naturais da América do Sul durante as Independências. Provavelmente, seus feitos recheavam a imaginação dos sócios durante as leituras dos relatórios estatísticos sobre a propagação do método lancasteriano nas reuniões bianuais da BFSS e da *Société pour l'instruction élémentaire*, bem como colaboraram para a formação da identidade das próprias associações. Além disso, suas cartas eram publicadas em jornais da América e da Europa, como um exemplo de sucesso de propagação de um sistema educacional. Contudo, como veremos a seguir, Thomson queria ser lembrado pelos seus feitos religiosos e presteza na difusão do Novo Testamento por toda a América do Sul, o que muitas vezes torna a leitura de seus documentos ambígua.

Um outro elemento bastante relevante de seus relatos é a narrativa sobre a eficácia na formação de uma rede de contatos para estabelecer escolas mútuas na América do Sul. Apesar de um ambiente parcialmente favorável a esse método de ensino, como vimos nos capítulos anteriores, Thomson conseguiu fazer uma leitura social dos países recém-independentes e estabelecer contatos sólidos o suficiente para dar prosseguimento a sua viagem, inclusive financeiramente. Era, sobretudo, um estrategista em suas relações pessoais. No organograma que confeccionamos a partir de seus documentos, reproduzido a seguir, é possível verificar que além de uma grande quantidade de políticos e diplomatas, o protestante se vinculou a nomes relevantes no círculo católico. Esse feito

³⁰⁰ JUNQUEIRA, Mary Anne. "Elementos para uma discussão metodológica dos relatos de viagem como fonte para o historiador". In: JUNQUEIRA, Mary Anne e FRANCO, Stella Maris Scatena. **Cadernos de Seminários de Pesquisa**. São Paulo: Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo/Humanitas, 2011, p. 55.

³⁰¹ FRANCO, Stella Maris Scatena. "Relatos de viagem: reflexões sobre seu uso como fonte documental". In: JUNQUEIRA, Mary Anne e FRANCO, Stella Maris Scatena. **Cadernos de Seminários de Pesquisa**. São Paulo: Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo/Humanitas, 2011, p. 75.

levanta muitas perguntas sobre como se estruturavam esses grupos religiosos durante as Independências e como os mesmos aceitaram receber um missionário escocês difundindo um método de ensino protestante e vendendo traduções do Novo Testamento.

Para organizar a narrativa sobre essa viagem, o capítulo está dividido de acordo com a cronologia de eventos apresentada por Thomson. Do Prata às Cordilheiras do Peru, o missionário narra sua viagem como uma aventura instigante e repleta de reviravoltas. Apesar de se referir constantemente ao território como “América do Sul”, aos poucos o missionário delineou as diferenças entre as principais cidades do continente, sua população e sua política local. Na análise dessa rica documentação, priorizarei os pormenores das estratégias utilizadas pelo missionário para a construção de sua rede de contatos. Defendo que é nas minúcias dessa história e, principalmente, nas entrelinhas do relato de viagem que se pode reconstruir algumas das particularidades políticas da circulação do plano de ensino mútuo no continente e, principalmente, os conflitos religiosos atravessados por ele.

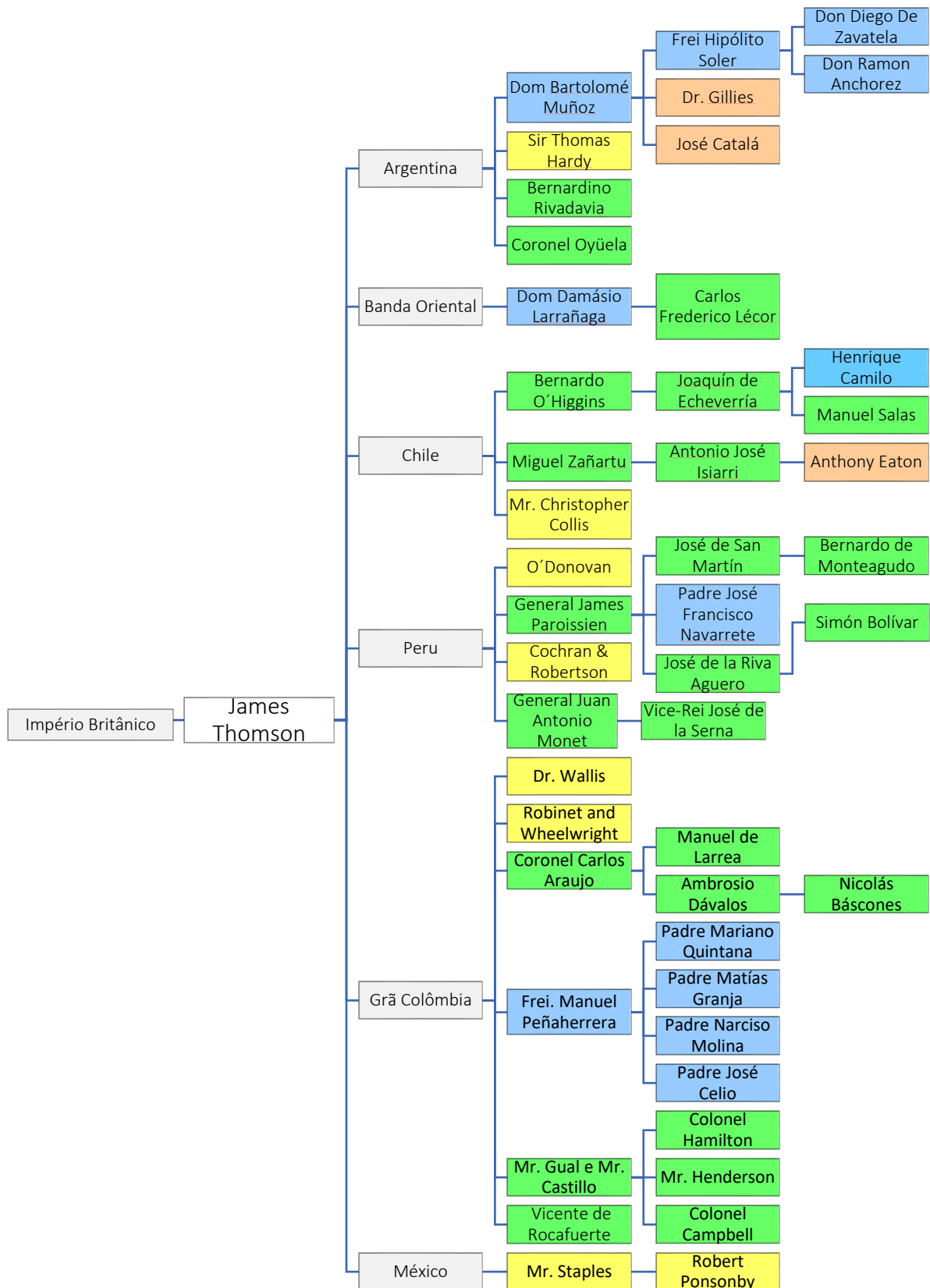


Figura 14

Neste organograma estão representados os contatos que Thomson estabeleceu em sua viagem, todos aparecem mencionados em suas cartas. Os nomes ligados ao clero estão em azul, agentes de difusão do ovo Testamento em amarelo, estadistas e políticos em verde e os professores mútuos estão em vermelho.

3.2. Desembarque no Prata

No dia 6 de outubro de 1818, após uma viagem de 12 semanas e meia pelo mar, o escocês James Thomson aportou em Buenos Aires. Temeroso por ser um protestante em terras católicas, o agente bíblico e educacional enviado de Londres para a América do Sul se espantou ao não encontrar o outono a que estava acostumado no mês de outubro, mas sim o calor primaveril do Sul.³⁰² Esse estranhamento, contudo, se encerraria rápido. O que poderia parecer uma terra inóspita a um escocês do início do século XIX, logo se tornou um novo lar e James Thomson, não tardou muito a abandonar o primeiro nome e passar a ser conhecido como “Diego” Thomson nesse novo mundo.

A primeira carta de sua coletânea, enviada a BFSS e remetida de Buenos Aires em 1820, descrevia um pouco sobre sua chegada à cidade dois anos antes, em 1818.³⁰³ O agente britânico aproveitava as facilidades para viajar advindas com as inovações tecnológicas e a fluidez das fronteiras.³⁰⁴ Conforme esse documento, Thomson declarava, no entanto, as dificuldades que havia passado nos primeiros momentos.

Não posso ser muito particular quanto a tudo o que me ocorreu desde a minha chegada aqui, os contornos serão suficientes. Cheguei em 6 de outubro de 1818, depois de uma viagem de Liverpool de doze semanas e três dias, e com exceção de quinze dias, estive doente o tempo todo. Logo após minha chegada, fiz propostas ao governo a respeito da introdução do sistema de ensino lancasteriano. Recebi promessas de cumprir todos os encorajamentos nesse assunto, mas essas promessas, por negligência, demoraram a produzir o efeito desejado. (...) Desde então, estamos atuando mais ou menos nesse interesse, mas as coisas em geral acontecem muito lentamente aqui e, além disso, muitas mudanças políticas retardaram nossas operações. (...) espero ver muitos milhares colhendo os benefícios da educação e absorvendo os princípios mais sólidos da religião e da moralidade das lições selecionadas nas Escrituras Sagradas³⁰⁵

³⁰² THOMSON, James. “Buenos Aires, 5th June 1820”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 1.

³⁰³ Ibidem, p. 1.

³⁰⁴ Segundo Amunategui, isso ocorria pois “la revolución de la independencia había abierto de par en par las puertas de esos grandes conventos que se llamaban virreinos o capitanías generales.” In: AMUNATEGUI, Domingo Solar. **El sistema de Lancáster em Chile i en otros países sud-americanos.** Santiago Imprenta Cervantes, 1895. p. 46.

³⁰⁵ No original: “I cannot be very particular as to all that has occurred to me since my arrival here, the outlines will be sufficient. I arrived on the 6th October, 1818, after a voyage from Liverpool of twelve weeks and three days, and except about a fortnight, was sick all the time. Soon after my arrival, I made proposals to the Government, regarding the introduction of the Lancasterian System of education. I received promises of meeting with every encouragement in this matter, but these promises, through neglect, were long in producing the desired effect. (...) Since that time we have been doing more or less in this business, but things in general go on very slowly here, and besides, many political changes have retarded our

O silêncio representado pela não publicação de cartas ou relatórios dos primeiros dois anos de sua jornada provavelmente estava associado a essas dificuldades iniciais em estabelecer relações e laços políticos que indicassem o sucesso de sua empreitada. Buenos Aires passava, como reconhecido pelo viajante, por muitas mudanças políticas que retardavam o avanço de qualquer projeto. Apenas quando Thomson percebeu que poderia se aproveitar desse momento para construir laços frutíferos para sua missão é que considerou válido iniciar a narrativa de sua viagem em um epistolário.

Contudo, essa não foi a primeira carta enviada por Thomson a Inglaterra. Nos dois anos anteriores, suprimidos talvez propositalmente de sua coletânea, o missionário escocês manteve uma correspondência regular com a *British and Foreign Bible Society* a respeito do envio de bíblias em diversas línguas para Buenos Aires. Ele esperava receber carregamentos de centenas delas em espanhol para solidificar suas ambições na América do Sul. Em uma carta endereçada para o Reverendo John Owen, de quem careço de maiores informações, Thomson discutiu a pertinência de mandar imprimir a última tradução do texto do Novo Testamento em espanhol, que a seu ver, continha erros que comprometeriam seu trabalho de evangelização. O endereço que propunha para receber esse carregamento era de *Messrs. John L Darby & Co. Buenos Ayres*, ou seja, de imigrantes britânicos residentes ali.³⁰⁶

Esse dado permite inferir que os primeiros contatos de Thomson na América foram com protestantes britânicos. A imigração era intensa naqueles anos. Entre 1817 e 1824, estima-se que cerca de dezenas de milhares de estrangeiros cruzaram o Atlântico em direção à América do Sul. Dentre eles, cerca de dez mil eram britânicos.³⁰⁷ Um novo horizonte de possibilidades era aberto com as Independências na região e, por isso, soldados mercenários, comerciantes, missionários, cientistas naturalistas, livreiros e professores se aventuraram nas fronteiras porosas do cenário das guerras.

Embora figurantes no *front* das batalhas, muitos desses imigrantes britânicos que recepcionaram Thomson foram responsáveis por mediações de ideias nas redes políticas

operations. I hope to see many thousands reaping the benefits of education, and imbibing the soundest principles of religion and morality from lessons selected from the Holy Scriptures.” THOMSON, James. “Buenos Aires, 5th June”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 1.

³⁰⁶ THOMSON, James. “Buenos Aires, 11th may 1819. Revd. John Owen, 10 Earl Street, Blackfriars London.” In: <http://www.jamesdiegothomson.com/blog/2013/12/26/buenos-aires-11th-may-1819>. Acessado em 23 de fevereiro de 2016.

³⁰⁷ RODRIGUEZ, Moises Enrique. **Freedom’s mercenaries: British volunteers in the Wars of Independence of Latin America. Volume II: Southern South America**. Oxford: Hamilton books, 2006.

que se formavam nos bastidores da luta armada. Tais ideias não vinham soltas, mas carregadas por expectativas e sonhos de homens recém-saídos da Europa Restaurada que viam na América do Sul um espaço fértil para os liberalismos. Por outro lado, sul-americanos moldavam essas referências de acordo com suas necessidades para arregimentar aspirações políticas que serviriam de pilares para a construção dos Estados independentes.

A associação a esse grupo não privou Thomson de criar relações importantes com membros do clero católico, que colaboraram com sua missão. Na mesma carta mencionada anteriormente para a *Bible Society*, o missionário indicava que havia consultado um padre sobre a pertinência da já citada tradução da Bíblia para o espanhol. Segundo ele, “conversei com um padre aqui, e sua opinião é que seria aceitável mesmo sem os apócrifos. Ele também acha que isso não afetaria muito a circulação, embora o texto de Scio tenha sido corrigido onde a Vulgata difere do original”.³⁰⁸

O contato do agente britânico com círculos religiosos católicos em Buenos Aires facilitou, inclusive, a sua missão evangelizadora – fazer circular o Novo Testamento em espanhol. Thomson contava com os padres para auxiliá-lo a abrir escolas lancasterianas e difundir a leitura da Bíblia. Sabe-se pela *Gazeta de Buenos Ayres*, que o missionário foi acolhido por franciscanos que rapidamente o ajudaram a formar sua primeira escola destinada à formação de professores, chamada *Escuela de San Francisco*, posteriormente transferida devido a infiltrações no prédio para o *Cuartel de Negros* com o nome de Central de Lancaster. O estabelecimento foi organizado com a ajuda do decano Diego Zavaleta (1760-1843), do presbítero Bartolomé Doroteo Muños (s/d-1831) e do frei Hipólito Soler (1770-1850), em cujo convento se reunia a *Sociedad Lancasteriana*.³⁰⁹

Embora os três clérigos fossem colaboradores da causa da Independência e apoiassem as reformas de Rivadavia, o único mencionado por Thomson em suas cartas foi o Frei Hipólito Soler, conhecido como *Robespierre criollo*. Nascido numa família aristocrática de Montevideu, Soler foi um dos primeiros padres a apoiar a Revolução de Maio de 1810, que deu início ao processo de Independência. Em 1820 foi eleito provincial

³⁰⁸ No original: “I have conversed with a priest here, and his opinion is, that it would be acceptable even without the Apocrypha. He also thinks it would not hurt the circulation of that much though Scio's text were corrected where the Vulgate differs from the original.” In: THOMSON, James. “Buenos Aires, 11th may 1819. Revd. John Owen, 10 Earl Street, Blackfriars London.” In: <http://www.jamesdiegothomson.com/blog/2013/12/26/buenos-aires-11th-may-1819>. Acessado em 23 de fevereiro de 2016.

³⁰⁹ SOSA, Jesualdo. *La escuela lancasteriana em Montevideo: ensayo histórico-pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación luso brasileña (1817-1825), en especial del método de Lancaster; acompañado de un Apéndice documental*. Montevideu, 1954, p. 66.

franciscano do Rio da Prata e, a partir daí, empreendeu uma administração bastante rigorosa no convento de Buenos Aires. Foi responsável pela mobilização de todos os franciscanos no apoio à consolidação da Independência e do republicanismo nas Províncias Unidas do Rio da Prata.³¹⁰

Soler recebeu Thomson no convento franciscano a despeito de sua religião. Em seu relatório final para a *Bristih and Foreign School Society*, quando já estava estabelecido em Londres após retornar de viagem, em 1826, Thomson recordou-se sobre a ajuda dos franciscanos que o acolheram no convento da cidade: destacando a “liberalidade dos padres e dos frades em matéria de educação. O provincial da ordem, Don Hipólito Soler, morava neste convento e era muito amigável com o nosso objetivo.”³¹¹

O reconhecimento do próprio agente do contexto de “liberalidade”, para usar seus próprios termos, em que os padres e freis o receberam passa pela ideia de que esses clérigos valorizavam os assuntos educacionais na cidade. No caso de Soler, sua ligação com a política republicana no Rio da Prata ajudou Thomson a fundar sua primeira escola junto ao convento franciscano e obter proteção política em sua missão.

Além dele, vale mencionar que o sacerdote Saturnino Segurola y Lezica (1776-1854) foi nomeado pelo *Cabildo* de Buenos Aires para auxiliar Thomson nesses anos iniciais. Desde 1810, colaborava com a Revolução de Maio na cidade de Buenos Aires e a Primeira Junta o indicou a diretor da Biblioteca Nacional e depois administrador da *Casa de Niños Expósitos*. Foi promovido a Inspetor Geral de Escolas em 1817.³¹²

Ademais, a partir da mediação desses clérigos, Thomson recebeu ajuda do *Cabildo* em 1819 para imprimir “lições e cartilhas, onde os jovens poderão estudar segundo o método de Lancaster”³¹³, e um salário de mil pesos anuais.³¹⁴ Em 15 de

³¹⁰ Em 1823, o Frei Soler foi editor do primeiro jornal de Córdoba, *El Investigador*. Em 1830, solicitou a secularização e se desligou da Igreja Católica. AYESTARÁN, Ángel. “Fray Hipólito Soler, el Robespierre criollo”. In: *Señales*, n. 2. Montevideú, 2003.

³¹¹ No original: “as it shows the liberality of priests and friars on the subject of education. The Provincial of the order, Don Hipólito Soler, lived in this convent, and was very friendly indeed to our object.” THOMSON, James. “London, 25th Mai 1826”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 265.

³¹² AGN. **Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires**, Serie IV, T. IX, Libros LXXXIII a LXXXVIII, años 1820 y 1821, p. 325.

³¹³ No original: “lecciones y cartillas por donde han de estudiar los Jovenes segun el metodo de Lancaster”. AGN. **Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires**, Serie IV, T. IX, Libros LXXXI a LXXXII, años 1818 y 1819, p. 374.

³¹⁴ Um professor comum ganhava em média 600 pesos em Buenos Aires e no final de sua estadia na cidade Thomson ganhava quase 2 mil pesos. In: ROLDÁN, Eugenia Vera. “Export as Import: James Thomson’s Civilising Mission in South America 1818-1825.” In: SCHRIEWER, Jürgen. **Komparatistische**

novembro de 1820, a *Gazeta de Buenos Aires* abriu uma nota a pedido de Segurola para a inscrição voluntária para a educação de meninas segundo o método de Lancaster, em nome do *Cabildo*.

O exmo. *Cabildo* que se esforçou por tantos anos a proporcionar, por quaisquer meios que estavam a seu alcance, a competente educação à classe pobre dessa vizinhança, investiu ao efeito enormes somas em sustentar muitas escolas situadas em diferentes pontos da cidade e ainda do campo. Desejando colocar agora aquelas no melhor estado possível, a fim de que os progressos na instrução, e educação sejam mais rápidos e eficazes, ao mesmo tempo que mais simples, concordou estabelecer todas baixo o novo plano de mútuo ensino do senhor Lancaster, que com os mais felizes efeitos está geralmente adotado na Europa. Com esse objetivo, foram postos esses estabelecimentos sob a direção de d. Diego Tompsom, que conhece muito a fundo este sistema, e a quem foi nomeado diretor geral de todas elas, tanto na cidade como no campo.³¹⁵

Além dessa nota, o texto explicita o que Thomson havia noticiado em sua carta para a BFSS, ele estava de fato fazendo esforços para a abertura de escolas lancasterianas na cidade, tanto que foi nomeado *Director de Escuelas* em 1820. Esse foi o momento em que o missionário reconheceu que sua viagem era legítima o suficiente para iniciar seu relato de viagem. Não foi por acaso.

Embora a Ata de Independência das Províncias Unidas do Rio da Prata date de 9 de julho de 1816, as dificuldades na organização do poder político na região deram origem a uma série de rebeliões entre 1819 e 1820 que facilitaram a proliferação de "soberanias independentes". Conforme aponta o historiador José Carlos Chiaramonte, esse ciclo político na região dificultou qualquer forma de centralização política.³¹⁶ Nesse sentido, embora Buenos Aires fizesse esforços de reunir as províncias ao redor de um único governo, as disputas resultaram numa fragmentação administrativa. Segundo a historiadora Beatriz Bragoni (2009), esse cenário favoreceu a militarização da sociedade e a existência de milícias urbanas que tornaram o processo de construção de uma ordem

Bibliothek Comparativa Studies Series Bibliothèque d'Estudes Comparatives Herausgegeben. Frankfurt 2007, p. 231 e 232.

³¹⁵ No original: "El exmo. cabildo que se ha esforzado por tantos años à proporcionar, por cuantos medios han estado à sus alcances, la competente educación à la clase pobre de este vecindario, ha invertido al efecto ingentes sumas en sostener muchas escuelas situadas en diferentes points de la ciudad, y aun de la campaña. Deseando poner ahora aquellas en el mejor estado posible à fin de que los progresos en la instruccion, y educacion sean mas rápidos y eficazes, al mismo tiempo que mas sencillos, ha acordado establecer todas bajo el nuevo plan de mútua enseñanza del señor Lancàster, que con los mas felices efectos está generalmente adoptado en Europa. Con este objeto ha puesto estos establecimientos bajo la direccion de d. Diego Tompsom, que conoce muy a fondo este sistéma, y à quien ha nombrado director general de todas ellas, tanto en la ciudad como en la campaña." GAZETA de Buenos Ayes, 15 de novembro de 1820.

³¹⁶ CHIARAMONTE, José Carlos. **Cidades, províncias, Estados: origens da nação argentina (1800-1846)**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

política após a declaração de Independência ainda mais violento.³¹⁷ Em relação à retórica discursiva, a historiografia argentina vem analisado o desenvolvimento da noção de soberania, povo, cidadania e cidade. As adoções jurídicas desses termos indicam a falta de consenso na construção de um projeto político de unidade.³¹⁸

No final do ano de 1820, ao adotar uma estrutura política confederada na região, as autonomias provinciais e a convivência relativamente pacífica de distintos projetos políticos na região foram garantidas.³¹⁹ Em Buenos Aires, a designação de Martín Rodríguez para o cargo de governador, resultou na nomeação do ministro Bernardino Rivadavia, do *Partido del Orden*, para a execução de uma série de reformas que pretendiam modernizar a estrutura política da província. Inspirado no liberalismo inglês, o ministro aboliu o *Cabildo*, instituição que remetia à ocupação espanhola da região, comandou reformas eclesiásticas, diminuiu o número de oficiais do exército e criou uma Universidade. Tratava-se de criar novos alicerces políticos e tentar modificar a estrutura da sociedade.

Reitero que, conforme as análises historiográficas feitas sobre o plano de Rivadavia, o objetivo do portenho era transformar a cidade num paradigma de modernização para toda a região, além de promover uma conciliação política entre unitários e federalistas.³²⁰ Para isso, a alfabetização da população cumpriria esse papel com o fomento da leitura de textos do iluminismo, utilizando a imprensa escrita. Com esse objetivo, o ministro tinha o projeto de desenvolver um plano educacional que atendesse toda a população. É aqui que entra o papel de Thomson em seu governo.³²¹

³¹⁷ BRAGONI, Beatriz. “El periplo revolucionario rioplatense”. In: FRASQUET, Ivana e SLEMNIAN, Andréa (eds). **De las independencias iberoamericanas a los estados nacionales (1810-1850) 200 años de historia**. España, Iberoamericana, 2009, p. 38.

³¹⁸ CHIARAMONTE, José Carlos. **Cidades, províncias, Estados: origens da nação argentina (1800-1846)**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

³¹⁹ Em linhas gerais, os federalistas se associavam às províncias dos grandes rios e do interior contra Buenos Aires. A partir desse momento, o país entra num momento de indefinição a respeito de um projeto político e de sua unidade territorial. O que acaba preponderando nesses primeiros anos é o que os federalistas advogavam – expressa-se a fragmentação e descentralização política. TERNAVASIO, Marcela. **Historia de la Argentina (1806-1852)**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.

³²⁰ As reformas políticas de Rivadavia são alvo de discussão historiográfica na historiografia argentina e americana sobre as Independências. Além da biografia feita por Klaus Gallo, destaco também os seguintes trabalhos: TERNAVASIO, Marcela. **Historia de la Argentina (1806-1852)** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009; CHIARAMONTE, José Carlos. **Cidades, províncias, Estados: origens da nação argentina (1800-1846)** São Paulo: Ed. Hucitec, 2009; BROWN, Matthew, PAQUETTE, Gabriel. (org.) **Connections after Colonialism: Europe and Latin America in the 1820s**. Tusscaloosa: The university of Alabama Press, 2013; LONGONI, Haydee E Frizzi de. **Rivadavia y la Reforma Eclesiástica**. Buenos Aires, 1947; ROMERO, José Luis. **Las ideas políticas en Argentina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica Argentina, 1956.

³²¹ GALLO, Klaus. **Bernardino Rivadavia**. Buenos Aires: Edhasa, 2012.

Segundo Jesualdo Sosa, Rivadavia “foi o mais entusiasta partidário dessa causa da educação comum.”³²²

O projeto de difusão das escolas públicas segundo a metodologia lancasteriana parecia ser uma medida acertada para a propagação da educação a todos os grupos sociais da província. Ao mesmo tempo, Rivadavia via na nomeação do agente protestante a *Director de Escuelas*, uma oportunidade de diminuir a influência da Igreja Católica nas escolas da província. Fazia parte do discurso modernizador do ministro distanciar o clero da tomada de decisões políticas e, por isso, as escolas elementares deveriam passar ao controle do recém-formado e ainda conturbado Estado portenho.³²³ Thomson, por seu lado, via as reformas de modo muito positivo, como relatou em uma carta posterior a esses eventos, datada de 1826. Para ele,

Don Bernardino Rivadavia, contribuiu muito para levar adiante esse nobre objetivo. O trabalho do senhor agora mencionado, instruindo seus compatriotas na verdadeira sabedoria política, por preceito e por exemplo, e seus esforços em promover a causa do conhecimento e da educação geral, contribuíram principalmente para dar a Buenos Aires (o que é indiscutivelmente) o primeiro lugar entre os novos estados americanos. Seu nome será associado à parte mais feliz da revolução daquele país; e por muito tempo ele será considerado seu melhor benfeitor.³²⁴

O missionário entendia seu papel nas reformas de Rivadavia como um modo de adentrar ainda mais a estrutura de funcionamento dos governos recém-independentes, para criar uma rede efetiva de contatos políticos visando a extensão de seus projetos na América do Sul. Nesse sentido, a formação de sociedades para o estímulo da criação de escolas e da difusão da tradução do Novo Testamento para o espanhol fazia parte dessa empreitada.³²⁵

³²² No original: “fué de los más entusiastas partidarios de esta obra de educación común”. SOSA, Jesualdo. **La escuela lancasteriana em Montevideo: ensayo histórico-pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación luso brasileña (1817-1825), en especial del método de Lancaster; acompañado de un Apéndice documental.** Montevideu, 1954, p. 66.

³²³ Ibidem, p. 114-115.

³²⁴ No original: “Don Bernardino Rivadavia, greatly contributed to carry forward this noble object. The labours of the gentlemen now mentioned, in instructing his countrymen in true political wisdom, by precept and by example, and his exertions in forwarding the cause of knowledge and general education, have mainly contributed to give Buenos Aires, (what it indisputably) the first rank among the new American states. His name will ever be associated with the happiest part of the revolution of that country; and he will long be looked upon as its best benefactor”. In: THOMSON, James. *London, 25th Mai 1826. Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.* Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 265.

³²⁵ Como por exemplo, em 1821 a criação da *Sociedad Lancasteriana* se coadunou diretamente tanto com o projeto de Rivadavia para aumentar a participação política da sociedade nas decisões de seu governo quanto às necessidades de Thomson naquele momento. Mais tarde, a formação da *Sociedad de*

Embora movidos por interesses um pouco distintos, a aliança entre Thomson e Rivadavia era o resultado, sobretudo, de um esforço conjunto para criar escolas lancasterianas. Para isso, ambos contavam com a ajuda do público que, por meio da imprensa, obtinham informações precisas sobre todos os passos dessa empreitada. A *Gazeta de Buenos Aires*, veículo de comunicação oficial do governo, documentou a criação de escolas e pediu colaboração financeira para ampliar os estabelecimentos. Os nomes daqueles que fizessem doações seriam publicados no jornal para divulgar as boas-ações. As escolas, quando estabelecidas, poderiam ser visitadas por todos, que agradeceriam o benefício público da filantropia e da generosidade.³²⁶ Nesse sentido, como visto no capítulo 1, a imprensa colaborava para a formação de uma opinião pública favorável ao sistema lancasteriano.

O cargo que Thomson ocupou junto ao governo recém-estabelecido de Rivadavia garantiu que o agente britânico se tornasse uma referência educacional do projeto de ensino mútuo no restante da América do Sul. O fato de sua missão ter repercutido junto à política pública de estabelecimento de escolas em Buenos Aires foi um meio para divulgar seu trabalho em outros países.

As primeiras relações de Thomson fora de Buenos Aires ocorreram a partir da troca de correspondências com o bispo Damásio de Larrañaga (1771-1848), de Montevideú, ainda em 1820. Por meio dele, o missionário obteve o convite de conhecer o Capitão Lecor que representava o governo português na Cisplatina. Em sua estadia de apenas três semanas na cidade, o agente britânico deu orientações para a construção de uma Sociedade Lancasteriana na cidade a um padre, “um homem liberal, amigo particular do governador.”³²⁷

Ele se referia ao Dom Damásio Larrañaga, conhecido em sua época como o “sábio brasileiro”. Larrañaga era Pároco da Igreja Matriz de Montevideú durante a ocupação portuguesa. Tornou-se deputado do Congresso Cisplatino, em 1821, mantendo-se ao lado do governo português na região. Obteve o cargo de diretor da Biblioteca Nacional e ficou conhecido por ser um dos primeiros da região a colecionar fósseis e organizar exposições

Beneficiencia, composta por damas da alta sociedade, em 1823, colaborou para a difusão de escolas de ensino mútuo para as meninas portenhas.

³²⁶ GAZETA de Buenos Ayres, 15 Noviembre, 1820.

³²⁷ No original: “a liberal man, and a particular friend of the Governor’s” In: THOMSON, James. “Buenos Aires, 26th July, 1820”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 4.

museológicas sobre Geologia.³²⁸ Sua correspondência com Thomson, iniciada no começo do ano de 1820 adivinha de seu interesse pela educação das crianças pobres. Larrañaga administrava a *Casa de Cuna* que abrigava meninos pobres e gostaria de fundar ali uma Escola Lancasteriana. Por esse motivo, mediou a comunicação entre o missionário e Carlos Frederico Lecor, o governador português da Cisplatina e garantiu a fundação de uma Sociedade Lancasteriana na região.

Provavelmente foi Larrañaga quem enviou uma carta de volta indicando que o governador havia lido o memorial que Thomson havia enviado sobre o estabelecimento do sistema lancasteriano na Europa. Eles diziam que estavam prontos para adotar esse modelo em Montevideú assim que Thomson pudesse deixar Buenos Aires. Contudo, não era do interesse do missionário se mudar para a capital da Cisplatina. Por isso, enviou o professor José Catalá, espanhol que já atuava em suas escolas em Buenos Aires, para o cargo de diretor das escolas mútuas de Montevideú.

O motivo pelo qual Thomson provavelmente não aceitou a proposta do governo português em Montevideú era que ele considerava seu trabalho na região próximo do fim. Em carta enviada para a *British and Bible Society* após sua visita ao Uruguai, o missionário disse ter ficado muito feliz com o sucesso da distribuição de bíblias em português e em espanhol durante a viagem e que havia travado contatos no Chile e no México, dois países que considerava como potenciais destinos de sua jornada. Além disso, aos poucos o entusiasmo dos portenhos em relação a seu projeto político educacional se dissipava. A falta de dinheiro público para o projeto educacional de Rivadavia saltava às vistas nas inúmeras tentativas de fundação de novas escolas. A partir dessas circunstâncias, Thomson passou a receber cartas de convite para criar escolas públicas lancasterianas em outros países e também a se corresponder com lideranças políticas e religiosas importantes nos processos de Independência da América do Sul.

Mesmo assim, o governo fez esforços para manter o agente na cidade. Em 1821, Thomson foi reconhecido como cidadão de Buenos Aires e naturalizado no país. Na *Gazeta de Buenos Aires*, junto com essa informação, havia uma nota lamentando a incapacidade financeira do governo de sustentar seus nobres esforços a favor da educação pública.

³²⁸ LOPES, Maria Margaret. “A mesma fé e o mesmo empenho em suas missões científicas e civilizadoras: os museus brasileiros e argentinos do século XIX”. In: **Revista brasileira de História**, vol. 21, nº 41. São Paulo, 2001.

O interesse com que D. Diego Tompson chegou a esse lugar e se propôs estabelecer no país o sistema de Lancaster para o ensino da juventude, sua assídua dedicação a tão importante estabelecimento, os progressos em que se notam, devidos a seu empenho e direção, o desprendimento com que por sustentá-lo cedeu uma grande parte de seu dinheiro para dotar um ajudante e um professor, a generosidade com que se prestou a generalizar o sistema, comunicando suas luzes e conhecimentos aos preceptores das primeiras letras e ainda a algumas senhoras, para que os jovens de ambos os sexos desfrutassem do benefício como já o desfrutam, são serviços muito distintos que não podem se desentender na Prefeitura e excitaram sua gratidão até este benemérito estrangeiro. Ainda que em meio à escassez a que estão reduzidos os fundos municipais dispostos, o *Cabildo* propõe à Tompson reintegrar as quantidades que desembolsou para a adoção do professor e ajudante da primeira escola, a demonstração está muito pequena com respeito às reservas, que proporcionaram e ao que ganhou o país com a introdução e rentabilidade desse grande sistema.³²⁹

A estadia de Thomson em Buenos Aires foi fundamental, em função da propagação de seus projetos para a criação dessa rede de relações eficientes. O momento de sua chegada à cidade poderia ser proveitoso, pois em 1818 provavelmente teve contato com a instabilidade política que reinava naqueles anos iniciais da Independência. O próprio Thomson sabia disso. Em uma carta do final de 1820, ele dizia que a partir do cargo público que obteve no governo de Buenos Aires é que criou sua figura pública e formou contatos políticos importantes.

Eu lucrei muito com essa relação, ao avaliar a opinião pública sobre a tolerância, da qual logo penso em tirar vantagem. Em segundo lugar, surge dessa conexão a introdução do sistema lancasteriano de educação neste país. Confio que isso será um benefício duradouro; e independentemente dos meus outros objetos aqui no reino de Cristo, eu não deveria ter hesitado em buscar esse objetivo sozinho. Em terceiro lugar, a introdução das Escrituras nessas escolas, em vez da Ave Maria, etc. tenderá diretamente à promoção do reino de nosso Senhor Jesus Cristo. Muitos de seus bons efeitos podem surgir da transação mencionada. Será o meio de introduzir muito conhecimento no país e

³²⁹ No original: “El interés con que D. Diego Tompson á su arribo à estas playas se propuso establecer en el el sistema de Lancaster para la enseñanza de la juventud, su asidua dedicacion à tan importante establecimiento, los pgregesos que en el se notan, debidos à su influjo y direccion, el desprendimiento con que por sostenerlo cedió una gran parte de su sueldo para dotar un ayundante y yn maestro, la generosidad con que se ha prestado à generalizar el sistema, comunicando sus luces y conocimientos à los preceptores de primeras letras y aun à algunas señoras, para que los jovenes de ambos sexsôs distrasen del beneficio como ya lo disfrutaban, son serivicios muy distinguidos de no han podido desentederse el Ayuntamiento y han excitado su gratitud hacia este benémerito extrangero. aynque en medio de la escasez à que están reducidos los fondos municipales ha dispuesto el cabildo reintegrar à Tompson de las cantidades que desembolsó para la dotacion del maestro y ayudante de la primera escuela, es demostracion esta muy pequeña con respecto á los ahorros, que se han proporcionado y à lo que ha ganado el pais con la introducion y entable de ese gran sistema.” GAZETA de Buenos Aires, 30 de maio de 1821.

promover o estudo da língua inglesa, de cujos estabelecimentos ciência, moralidade e religião pura e imaculada fluirão para este país.³³⁰

O ambiente de tolerância sentido por Thomson favoreceu a construção de suas alianças políticas para lograr êxito em sua missão. Porém, até que ponto existia de fato esse espaço em Buenos Aires? Na visão de Jesualdo Sosa

o clero argentino que, devido às lutas políticas pela Independência e as internas pelas supremacias políticas entre a Capital e as Províncias, não havia podido se estabelecer organicamente, não se opôs a princípio uma maior resistência à infiltração de Thomson, ainda que reconhecesse o perigo que entranhava seu protestantismo.³³¹

De fato, alguns dos sacerdotes que colaboraram para o livre trânsito de seu projeto e de suas ideias em Buenos Aires e em Montevideu compartilhavam da perspectiva política de Rivadavia que incluía, naquele momento, a reforma eclesiástica, contudo eles não eram a maioria.³³² A partir da lei de 1822, o Estado propôs a modificação da organização da Igreja católica por meio da supressão do foro eclesiástico, do dízimo, de ordens religiosas, expropriou bens e rendas de conventos.³³³ O projeto previa a redução do clero regular que, segundo a historiadora Nancy Calvo, era muito criticado pela

³³⁰ No original: “I have profited much by this in-tercourse, in ascertaining the public opinion regarding toleration, of which I soon think to take the advantage. In the second place, there arises from this connection the introduction of the Lancasterian system of education into this country. This I trust will be a lasting benefit; and independently of my other objects here in the kingdom of Christ, I should not have hesitated to come for this object alone. In the third place, the introduction of the Scriptures into these Schools, instead of the Ave Maria, &c. will directly tend to the promoting the kingdom of our Lord Jesus Christ. Many of her good effects may arise from the transaction alluded to. It will be the means of introducing much know-ledge into the country, and it will pro-mote the study of the English language, from whose stores science, and morality, and pure and undefiled religion will flow into this country”. In: THOMSON, James. Buenos Aires, 1st September 1820. In: <http://www.jamesdiegothomson.com/blog/2013/12/26/buenos-aires-1st-september-1820>. Acessado em 23 de fevereiro de 2016.

³³¹ No original: “El clero argentino que, debido a las luchas políticas por la independencia y las intestinas por supramacías políticas entre la Capital y las Provincias, no había podido establecerse orgánicamente, no opuso al principio una mayor resistencia a la infiltración de Thomson, aun reconociendo el peligro que entrañaba su protestantismo” SOSA, Jesualdo. **La escuela lancasteriana em Montevideo: ensayo histórico-pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación luso brasileña (1817-1825), en especial del método de Lancaster; acompañado de un Apéndice documental**. Montevideu, 1954, p. 66.

³³² No esforço de mapear quem eram os sacerdotes que participaram ativamente a favor da Independência do Rio do prato, Nancy Calvo, Roberto Di Stefano e Klaus Gallo organizaram uma compilação de artigos intitulada **Los cura de la Revolución**, publicado em 2002. Nesse livro, os historiadores assinaram o papel de Gregorio Funes (1749-1829), Juan Ignacio de Gorriti (1766-1842), Diego Estanislao Zavaleta (1768-1842), Mariano Medrano (1767-1851), Fray Justo Santa María de Oro (1772-1836), José Valentín Gomez (1774-1839), Julián Segundo de Agüero (1776-1851), Francisco de Paula Castañeda (1776-1832), Pedro Ignacio de Castro Barros (1777-1849), Antonio Saénz (1780-1825) e Eusebio Agüero (1791-1864). Nem todos, porém, colaboraram com os esforços de Rivadavia. CALVO, Nancy, DI STEFANO, Roberto, GALLO, Klaus. **Los curas de la Revolución: vidas de eclesiásticos en los orígenes de la Nación**. Buenos Aires: Emecé, 2002.

³³³ LONGONI, Haydee E Frizzi de. **Rivadavia y la Reforma Eclesiastica**. Buenos Aires, 1947.

desordem, desobediência e escândalos de seus membros no período.³³⁴ De todas as propostas de Rivadavia, essa foi a que mais gerou debates e divisão da população, muitos deles fomentados por Castañeda que, como visto nos capítulos anteriores, era um grande defensor do método lancasteriano, mas um opositor ferrenho ao governo conciliador encabeçado pelo *Partido del Orden* e a sua proposta de reforma eclesiástica.

O avanço das escolas e da missão de Thomson parece ser motivo de entusiasmo principalmente junto aos imigrantes ingleses e protestantes da cidade, apesar de sua tentativa de convencer os leitores de suas cartas de que o sucesso de sua missão ocorria devido ao apoio dos católicos. Suas ações foram documentadas pelo *jornal El Argos de Buenos Aires*, editado pelo imigrante inglês Santiago Spencer Wilde, no sábado, 19 de maio de 1821.

Lancaster - Mr. Thompson, responsável pelo Exmo Cabildo de generalizar em Buenos Aires o sistema de Lancaster para o ensino da juventude, e o Dr. Do. Saturino Segurola, sob cuja inspeção está o ramo das escolas de primeiras-letras, recolhem cada dia mais os frutos de seus trabalhos. As escolas de San Francisco e a Catedral, que a prefeitura sustentava com separação, se reuniram em uma central estabelecida no Colégio da União, onde assistem mais de quatrocentas crianças, que é o dobro das que estudavam sob o antigo sistema, e é de se notar que, não obstante, este considerável aumento, esses fundos do comum apenas resultam pensionados na quantidade de seiscentos pesos, quando antes se gastavam no solo essas duas escolas, cerca de três mil e quinhentos. Os demais preceptores dotados pelo município concordaram à escola central a se impor no sistema, e seus adiantamentos são tão visíveis, que um deles deve se encarregar da direção principal. Se deve também à Mr. Thompson a instrução que adquiriram três senhoras que publicamente educam às meninas pelo mesmo sistema. – Ele expôs que sua assistência em Buenos Aires é já desnecessária, encontrando o Dr. D. Saturino Segurola, e parece que se dirigirá ao Chile com o mesmo objetivo que se propôs em sua chegada nesta capital.³³⁵

³³⁴ CALVO, Nancy. “Cuando se trata de la civilización del clero”. Principios y motivaciones del debate sobre la reforma eclesiástica porteña de 1822”. In: **Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”** 3ª serie 24, 2º semestre de 2001.

³³⁵ No original: “Lancaster - Mr. Thompson encargado por el Exmo Cabildo de generalizar en Buenos Ayres el de Lancaster para la enseñanza de la juventud, y el Dr. Do. Saturnino Segurola, bajo cuya inspeccion está el ramo de escuelas de primeras-letras, recogen cada dia mas los frutos de su laboriosidad y contraccion. Las escuelas de san Francisco y la Catedral, que la municipalidad sostenía con separacion, se han reunido en una central establecida en el Colegio de la Union, donde asisten mas de cuatrocientos niños, que es al doble de los que bajo el antiguo sistema concurrían; y es de notar que no obstante este considerable aumento, Iso fondos del comun á penas resultan pensionados en la cantidad de seiscentos pesos, cuando antes se invertían en solo estas dos escuelas, cerca de tre mil y quinientos. Los demas preceptores dotados por la municipalidad han concurrido á la escuela central á imponer en el sistema, y sys adelantamientos son tan visibles, que unos de ellos debe encargarse de la direccion principal. Se debe tambien á Mr. Thompson la instruccion que han adquirido tres senoras que publicamente educan á las ninãs por el mismo sistema. - El ha expuesto que su asistencia en Buenos Ayres es ya innecesaria, hallándose el Dr. D.

Thomson reconhecia a importância que tinha sua missão em implantar esse modelo educacional na cidade de Buenos Aires. Sua aceitação derivava principalmente do discurso de sua fácil adaptabilidade às crianças carentes e possível eficácia no aprendizado de uma moral religiosa. O missionário vislumbrava também a potencialidade no ensino da língua inglesa que, de fato, passou a ocorrer tanto na capital portenha quanto na Cisplatina. As escolas lancasterianas eram populares entre os imigrantes britânicos que encaminhavam seus filhos para aprender a ler, escrever e contar, as aulas eram muitas vezes oferecidas nas duas línguas. Mas como anunciado por Santiago Wilde, as escolas em Buenos Aires foram deixadas para a administração de Segurola, escolhido o novo Diretor de Escolas da cidade. Como veremos no próximo capítulo, passaram a ser controladas pela *Sociedad de Damas Benéficas* e pela *Sociedad Lancasteriana*, a partir de 1823. Quanto a Thomson, em 1821, a próxima etapa de sua viagem foi junto à consolidação de uma rede de escolas no Chile, então governado por Bernardo O'Higgins (1778-1842).

3.3. Criação de escolas no Chile

Provavelmente, foi a partir dos estabelecimentos de ensino criados por Thomson – na região do Prata, e das orientações dadas por ele sobre assuntos educacionais, em Montevideu – que o chileno Miguel Zañartu (1786-1851), ministro diplomático em Buenos Aires, tenha convidado o agente britânico para se instalar no Chile e lá criar uma rede de escolas mútuas. A trajetória dessas negociações está meticulosamente documentada no livro do historiador Domingo Amunategui Solar sobre a história do sistema lancasteriano no Chile, publicada em 1895. Em seu trabalho, Amunategui reuniu todas as cartas de Zañartu enviadas ao missionário britânico, bem como as notícias que foram divulgadas nos jornais da época.³³⁶ Segundo o historiador, foi diante de muita insistência do ministro chileno que Thomson encaminhou, então, uma carta a Londres informando de seus planos de viagem.

O governo chileno, através de seu ministro aqui, continua demonstrando o mesmo interesse de antes em relação a esse assunto, e

Saturnino Segurola, y parece que se dirigirá á Chile con el mismo objeto que se propuso en su arriego á esta capital.” EL ARGOS de Buenos Aires, nº 2, del sábado 19 de mayo de 1821.

³³⁶AMUNATEGUI, Domingo Solar. **El sistema de Lancáster en Chile i en otros paises sud-americanos**. Santiago Imprenta Cervantes, 1895, p. 63.

agora fez um acordo comigo. / A estação está agora muito avançada e os Andes estão cobertos de neve. Além desse inconveniente das montanhas, as estradas, em alguns lugares, são quase interceptadas, de modo a tornar as viagens bastante inseguras. A partir dessas considerações, resolvi, com o conselho de meus amigos, ir pelo mar e parti para a brigada Dragon, do capitão Green, para Valparaíso, no Chile. Navegar em volta do Cabo Horn não é tão formidável agora como era anteriormente considerado. Os navios frequentemente circulam agora e em todas as estações. Agora estamos no meio do inverno e esperamos que o frio seja severo. Estou, portanto, me preparando para isso, da melhor maneira possível, providenciando roupas quentes. Durante o inverno, os ventos são considerados mais favoráveis e os navios fazem passagens mais rápidas. Esperamos velejar em um dia ou dois e, confio, Naquele que me guiou sobre o oceano para chegar a este lugar, ainda estará comigo para me preservar e me levar em segurança ao meu refúgio desejado.³³⁷

A viagem pelo mar era um desafio para o missionário, que já havia relatado, quando aportou em Buenos Aires, suas dificuldades físicas diante desse tipo de trajeto. No entanto, ele parecia atento aos conselhos que os demais viajantes lhe davam sobre os melhores trajetos para a América do Sul. Viagens navais pelo continente se tornavam cada vez mais possíveis, o comércio com os ingleses favoreceu o desenvolvimento da tecnologia das embarcações: chegava-se nos pontos mais ao sul da América. Dessa forma, em quarenta dias após ter entrado num navio em Buenos Aires, Thomson aportou em Valparaíso. Permaneceu alguns dias nessa cidade para recuperar sua saúde, segundo ele, sempre afetada por esses tráfegos marítimos antes de chegar em Santiago.

Segundo Andrés Baeza (2017), o acordo entre Thomson e Zañartu incluía um pagamento de mil pesos por ano e a introdução de escolas em todas as cidades do Chile. O esforço do ministro chileno em Buenos Aires e de Irisarri em Londres, já discutido no capítulo 2, mostra que o governo estabelecido por Bernardo O'Higgins após as

³³⁷ No original: "The Chilian government, through their minister here, continues to show the same interest as before in regard to this matter, and has now made an agreement with me. The season is now far advanced, and the Andes are covered with snow. Besides this inconvenience of the mountains, the roads, in some places, are nearly intercepted, so as to render travelling rather insecure. From these considerations, I have re-solved, with the advice of my friends, to go by sea, and have taken my passage in the brig Dragon, Captain Green, for Valparaiso, in Chile. Sailing round Cape Horn is by no means so formidable a matter now as it was formerly considered to be. Vessels frequently go round now, and at all seasons. This is now the middle of our winter, and we expect the cold to be severe. I am accordingly preparing myself for it, as well as I can, by providing warm clothing. During the winter the winds are considered more favorable, and vessels make quicker passages. We expect to sail in a day or two, and, I trust, He who guided me over the ocean in coming to this place, will still be with me to preserve me, and to bring me safely to my desired haven." THOMSON, James. "Buenos Aires, 24th May, 1821." **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 5.

Independências passava a imagem de que estava seriamente comprometido com a causa da educação.

Oficialmente, a Independência do Chile foi declarada em 1818, sob a condução do próprio O'Higgins, aliado ao general José de San Martín. Houve um período turbulento de guerras e sucessões de governos que havia se iniciado em 18 de setembro de 1810. Durante o governo de O'Higgins, procurou-se consolidar a emancipação por meio da organização política. Com essa finalidade, surgiu o discurso de que a Educação, se adotada em larga escala, poderia transformar os antigos súditos da monarquia espanhola em cidadãos da nova república. A educação primária era vista como a melhor forma de chegar a isso. Ainda segundo Baeza (2017), o primeiro regulamento de escolas foi apresentado por O'Higgins em 1819 por meio da criação do título de *Protector de escuelas*, que seria ele mesmo, e do encorajamento da abertura de novos estabelecimentos. Nesse sentido, a campanha a favor do ensino mútuo iniciada por Camilo Henríquez nos periódicos, como visto no capítulo 1, se somava a esses esforços.³³⁸

Zañartu não era o único encarregado de trazer a metodologia de ensino mútuo para as escolas chilenas. A possibilidade de criar escolas lancasterianas no Chile que se coadunassem com o projeto de O'Higgins já havia sido discutida pelos diplomatas Andrés Bello (1781-1865) e Antonio José de Irisarri (1786-1868) em uma troca de cartas de 1820, em Londres, já apresentada no capítulo 2. Bello havia conhecido pessoalmente uma das escolas do método de ensino Bell ou Lancaster, administradas pela BFSS. Durante três dias foi acompanhado em suas visitas por um dos diretores da Sociedade, o Mr. Hope. Em sua apreciação, considerou que era um método recomendável para regiões com grande densidade populacional e pediu que Irisarri calculasse a quantidade potencial de alunos no Chile. Mas alertava que o sistema deveria ser reduzido apenas à educação elementar das classes mais baixas, devido às imprecisões inerentes ao próprio método.³³⁹

A partir das observações de Bello, Irisarri contratou em Londres um professor para ser treinado pela BFSS para implantar o método mútuo em Santiago, Antony Eaton. O próprio governo chileno cobriu o pagamento de seus estudos em *Borough Road*, pois ele foi o único candidato encontrado pelo diplomata que sabia espanhol. Segundo Baeza,

³³⁸ BAEZA, Andrés Ruz. "One Local Dimension of a Global Project: The Introduction of the Monitorial System of Education in Post-Independent Chile, 1821–1833." In: **Bulletin of Latin American Research**, Vol. 36, No. 3, 2017, p. 344.

³³⁹ FIGUEROA, Luis B. Prieto. **Andrés Bello Educador**. Caracas: Ediciones de la dirección de imprenta y publicaciones del Congreso Nacional, 1966.

fica claro aqui tamanho empenho das autoridades do país na implantação do método.³⁴⁰ Eaton, contudo, demorou a viajar e Zañartu se antecipou fazendo o convite ao escocês que já estava em Buenos Aires. O interesse dos chilenos no trabalho de Thomson se limitava à aplicação do método lancasteriano para o início da construção de uma rede de educação elementar. Para isso, Zañartu pediu aos governadores chilenos que providenciassem materiais escolares aos moldes daqueles pedidos pelo agente da BFSS e também que se reformassem edifícios para o funcionamento das escolas. Três semanas após a chegada do escocês em Santiago, Eaton desembarcou e se tornou seu assistente. Juntos, eles ficaram encarregados da criação de uma rede de escolas públicas em todo o país, funcionando conforme o método de ensino mútuo.

As impressões de Thomson sobre o Chile relatadas em suas cartas foram muito positivas, especialmente quando comparava a sua estadia em Buenos Aires. Segundo ele, “as crianças são dóceis e agradáveis. Eu estou muito familiarizado com a aparência e modos das crianças nesses países, que eu mesmo sinto-me muito próximo a elas”.³⁴¹ E, prosseguiu afirmando que “Há mais semelhança com o rosto inglês ou europeu entre as crianças e outras pessoas aqui, no Chile, do que em Buenos Aires”.³⁴² Thomson elogia ainda a beleza geográfica de Santiago, uma cidade cercada de montanhas cobertas de neve e lastima que os habitantes portenhos não fazem ideia do que é montanha, nem do que é neve.³⁴³

A estrutura que recepcionou a chegada de Thomson a Santiago em 1821 contrastava com seus dias incertos de aventura na Buenos Aires de 1818. Três anos após ter se estabelecido na América do Sul, o missionário escocês se tornara um homem requisitado pelos mais altos círculos das autoridades que haviam conduzido o processo de Independência. Ele sabia disso. Em sua carta de 6 de agosto de 1821, Thomson se orgulhava por ter sido recomendado a Dom Manuel Salas (1754-1841), quem, segundo

³⁴⁰ BAEZA, Andrés Ruz. **Contacts, Collisions and Relationships: Britons and Chilens in the Independence Era, 1806-1831**. Oxford University Press, 2019, p. 128.

³⁴¹ No original: “The children are docile and agreeable. I am now so much familiarized with the appearance and manner of the children in these countries, that I feel myself quite at home among them.” In: THOMSON, James. “Santiago, 8th October 1821.” **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, pp. 11-13.

³⁴² No original: “There is more resemblance to the English or European face among the children and others here, in Chile, than in Buenos Aires” In: In: THOMSON, James. “Santiago, 8th October 1821” In: Idem, **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, pp. 11-13.

³⁴³ Ibidem, p. 13.

ele, era um homem muito respeitado por todos e modesto filantrópico. Para provar essa informação à Associação londrina enviou em anexo a tradução de um texto publicado num jornal chileno, no qual Salas elogiava a BFSS e seu missionário. Transcrevo-o integralmente,

A ignorância é um dos maiores males que o homem pode sofrer, e é a principal causa de todos os seus erros e misérias. É também o grande apoio da tirania e, portanto, deve ser banido por todos os meios daquele país que deseja uma liberdade regulamentada por leis, costumes e opiniões. Ninguém pode ser feliz a menos que ele estude religião, moralidade e seus próprios direitos, a menos que ele melhore com o conhecimento daqueles que o precederam e entre em conexão social, por assim dizer, com aqueles que antigamente e em outros lugares cultivaram as ciências e as artes, e que depositaram em seus escritos o fruto de seus estudos para o aperfeiçoamento de outros. A única maneira pela qual podemos nos familiarizar com grandes homens é lendo. Chegou o dia feliz em que a arte infinitamente valiosa da leitura deve ser estendida a todos os indivíduos no Chile. Agora temos o prazer de anunciar isso para todas as classes da comunidade. Essa será considerada a notícia mais interessante para quem conhece sua importância e a considera como base de sólida prosperidade. / Profundamente impressionado com essa verdade, nosso governo benevolente levou a esse lugar o Sr. James Thomson, que estabeleceu nas escolas primárias de Buenos Aires o admirável sistema de Lancaster, que se espalhou pelo mundo. Ele vai estabelecer escolas com o mesmo plano nesta cidade, a partir da qual, como centro, esse sistema será propagado por todas as cidades do estado. A prontidão com que esse modo de educação geralmente foi adotado, sua economia e a rapidez e ordem com que as crianças aprendem lendo, escrevendo, aritmética e os princípios da gramática recomendam-no. Tem sido particularmente útil nos locais onde ocupações rurais ou mecânicas permitem pouco tempo para instrução. Portanto, agora não há obstáculo no caminho para todos no Chile obterem educação. De tempos em tempos, será dado aviso sobre o progresso da escola central, que deve servir de modelo para os outros. Nela os mestres serão instruídos e os mestres que demonstrarem mais atenção na aquisição de um conhecimento desse sistema serão nomeados de preferência para as outras escolas.³⁴⁴

³⁴⁴ No original: "Ignorance is one of the greatest evils that man can suffer, and it is the principal cause of all his errors and miseries. It is also the grand support of tyranny, and ought, therefore, to be banished by every means from that country which desires a liberty regulated by laws, customs, and opinion. None can be happy unless he study religion, morality, and his own rights, unless he improve by the knowledge of those who have preceded him, and enter into social connection, as it were, with those who in former times, and in other places, cultivated the sciences and the arts, and who have deposited in their writings, the fruit of their studies for the improvement of others. The only way by which we can form such an acquaintance with great men is by reading. The happy day is now arrived when the infinitely valuable art of reading is to be extended to every individual in Chile. We have now the pleasure of announcing this to all classes of the community. This will be considered as the most interesting news, by those who know its importance, and who consider it as the basis of solid prosperity. Deeply impressed with this truth, our benevolent government has brought to this place Mr. James Thomson, who has established in Buenos Aires elementary schools upon that admirable system of Lancaster, which has spread through the world. He is going to establish schools on the same plan in this city, from which, as a center, this system will be propagated through all the towns of the state. The readiness with which this mode of education has been generally

Manuel de Salas considerava a educação como o único caminho que levaria ao desenvolvimento do indivíduo e do progresso da sociedade. Por isso, em sua visão, os estados deveriam orientar-se pela formação de cidadãos com profundos valores nacionais que atendessem às demandas de cada país. Ele foi um dos precursores do debate nacional em torno da questão social, manifestado mais claramente no Chile no final do século XIX.³⁴⁵ Para Salas, o estudo da moral e da religião deveria ser colocado ao lado do aprendizado de direitos, inspirado no conhecimento da história dos grandes homens. Ainda segundo o chileno, isso poderia ser obtido por meio da leitura, cujo ensino chegava ao país por meio do método lancasteriano, que atingiria todas as classes da comunidade, especialmente aqueles vinculados ao universo fabril ou rural. Sua opinião deixa claro como o projeto da BFSS poderia ser lido no Chile: um plano estatal voltado para as crianças pobres visando o aprimoramento da leitura. Mas, diferentemente de Bello, Salas não indica as limitações técnicas desse sistema de ensino. Ele parece impressionado com as propagandas que atestavam a eficácia do método: rápido e econômico.

A ênfase na classe social – presente tanto na apreciação de Bello como de Salas sobre o método de ensino mútuo Chile – parece, contudo, ter se dissipado na prática. Em contrapartida a recomendação de ambos, Thomson destacou em suas cartas remetidas do Chile o interesse da elite na educação elementar, pois ela enviava, inclusive, seus filhos para estudar segundo o método lancasteriano, como é o caso dos filhos do ministro de governo Joaquín Echeverría Larraín (1774-1835).³⁴⁶ Para o missionário,

Todas as classes parecem se interessar por nossas escolas. Somos visitados diariamente. O primeiro ministro do governo nos visita regularmente todas as tardes. Já temos quatro mestres estudando o sistema e eles estarão prontos em um mês ou dois para abrir escolas em nosso plano, nesta cidade ou nas cidades provinciais.³⁴⁷

adopted, its economy, and the quickness and order with which children learn by it reading, writing, arithmetic, and the principles of grammar, strongly recommend it. It has been particularly useful in those places where rural or mechanical occupations allow but a short time for instruction. There is, therefore, now no obstacle in the way for everyone in Chile to obtain education. Notice will be given, from time to time, of the progress of the central school, which is to serve as a model for others. In it masters will be instructed, and those masters who show the most attention in acquiring a knowledge of this system will be appointed in preference to the other schools.” THOMSON, James. “Santiago, 6th August 1821”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p.7-11.

³⁴⁵ A construção de seu discurso foi analisada ainda no século XIX por Luis Miguel Amunátegui no livro AMUNÁTEGUI, Miguel Luis. **Don Manuel de Salas**. Santiago de Chile: Impr. Nacional, 1895.

³⁴⁶ AMUNÁTEGUI, Domingo Solar. **El sistema de Lancaster en Chile i en otros países sud-americanos**. Santiago Imprenta Cervantes, 1895, p. 81.

³⁴⁷ No original: “All classes seem to take an interest in our schools. We are daily visited. The First Minister of the Government pays us a visit regularly every afternoon. We have already four masters studying the

Sua relação com a elite local se aprofundou ainda mais com a fundação de uma Sociedade Lancasteriana em Santiago em que O'Higgins se tornou diretor e patrono. Thomson escreveu em uma carta para a BFSS que estavam “procurando por aqui os homens mais patrióticos e liberais para a formação de um comitê”.³⁴⁸ Diante do êxito de seus feitos na América do Sul, especialmente em razão do que relatava a partir do Chile, Thomson foi escolhido pela BFSS como membro honorário da instituição. Em seus agradecimentos, enfatizou a necessidade do método lancasteriano ser utilizado também na educação das elites.

A educação geral das classes pobres de nossos irmãos da humanidade é um objetivo nobre. Eu teria vergonha de precisar utilizar palavras para provar sua experiência e utilidade. O coração de quem duvida desse assunto deve estar errado. (...) / Devemos, por todos os meios, promover a educação das classes mais pobres, direta e indiretamente. Por diretamente, quero dizer promovendo a educação das classes mais altas da sociedade na maior extensão possível. E, de fato, a educação dos pobres é apenas um ramo de um assunto mais geral (...). Quanto mais as classes mais altas são instruídas e instruídas corretamente, mais as classes mais baixas buscam o conhecimento. (...) / Com essas visões, pretendo promover, tanto quanto possível, a educação das classes mais altas deste país. Uma nobre sede de conhecimento começou na América do Sul e continuarei confiando até que toda a América do Sul beba livremente na fonte do conhecimento.³⁴⁹

Essa nova perspectiva sobre a Educação por meio do método lancasteriano diferia da missão que Thomson havia sido incumbido pela BFSS quando foi enviado pela América do Sul. Educar as classes mais elevadas da população não estava no horizonte

system, and these will be ready in a month or two to open schools on our plan, either in this city or in the provincial towns.” THOMSON, James. “Santiago, 8th October 1821 (BFBS)”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, 11-13.

³⁴⁸ No original: “We are looking around us for the most patriotic and liberal men of the city to form a Committee Letter to BFSS”. THOMSON, James. “Santiago, 1st December 1821”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 22-25.

³⁴⁹ No original: “The general education of the poor classes of our brethren of mankind is a noble object. I would be ashamed to spend one word in proving its experience and utility. That heart must be wrongly strung, which has one doubt upon the subject. (...) The education then off all the poor classes we ought by all means to pursue, and we should do so indirectly as well as directly. By directly I mean by promoting the education of the higher classes of society to the greatest extent possible. And indeed the education of the poor is only one branch of a more general subject. (...) . The more the higher classes are instructed, and rightly instructed, the more will lower classes seek after knowledge. (...) With these views, I purpose to promote as far as I am able, the education of the higher classes in this country. A noble thirst for knowledge has begun in South America, and it will continue I trust until every South American drink freely at the fountain of knowledge.” THOMSON, James. “Santiago, 1st December 1821.” **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 22-25.

das Associações europeias e nem era o que pregava seus defensores. Como já visto no capítulo 2, o próprio Jeremy Bentham havia recomendado a Rivadavia e a Bolívar que educassem seus filhos em boas escolas de Londres e não pelo método lancasteriano, limitado apenas aos mais pobres.³⁵⁰ Segundo Baeza, essa visão ia ao encontro ao que pensava a elite chilena envolvida então na criação do Instituto Nacional. Conforme suas investigações, a preocupação central das autoridades estava de fato na ilustração das camadas mais elevadas da população, o que mostra os esforços empreendidos nessa direção em detrimento da efetivação da política de educação para as classes populares.³⁵¹

Esse não foi o único indício de que Thomson reformulava a missão da BFSS na América do Sul, conforme fazia novos acordos e contatos políticos. Uma vez tendo obtido o título de membro honorário dessa instituição, o missionário passou a concentrar seus esforços na venda de bíblias. Visitou escolas em Mendonza e em San Luís como pretexto para distribuir bíblias na região e passou a planejar sua viagem para o Peru. O padre Manuel José Verdugo, responsável pelo Instituto Nacional, pediu para suspender o pagamento do salário de Thomson, que não havia aparecido para trabalhar nos últimos quatro meses. Esse pagamento, comprometia as finanças do instituto. Segundo ele, “a extrema indigência em que o Instituto me obriga a reclamar, porque se eu fizer esse pagamento, não terei nada para pagar os salários deste mês e serei obrigado a negar as despesas para os professores [do Instituto] em 1º do próximo mês”.³⁵²

Em relatórios para a *Bristih and Foreign Bible Society*, Thomson afirmava que embora o interesse dos estadistas recaísse principalmente sobre o projeto de ensino mútuo para a ensinar a população, sua missão era principalmente difundir o Novo Testamento e a palavra de Deus.³⁵³ Era frequente em sua correspondência para as Sociedades britânicas, Thomson argumentar que a educação era apenas um meio para se atingir o seu verdadeiro fim: a leitura da bíblia. Em uma de suas primeiras cartas escritas em Buenos Aires

³⁵⁰ WILLIFOR, Miriam. **Jeremy Bentham on Spanish America. An account of His Letters and Proposals to the New World.** Louisiana State University Press, 1980, p. 99.

³⁵¹ BAEZA, Andrés Ruz. **Contacts, Collisions and Relationships: Britons and Chileans in the Independence Era, 1806-1831.** Oxford University Press, 2019, p. 129.

³⁵² No original: “the extreme indigence in which the Institute is obliged me to complain, because if I make this payment, I will not have anything to pay the salaries for this month and I will be obliged to deny the expenses to the teachers [of the Instituto] on the 1st of the next month’ (MS Verdugo, FMI, Vol. 52, fo. 49).” BAEZA, Andrés Ruz. “One Local Dimension of a Global Project: The Introduction of the Monitorial System of Education in Post-Independent Chile, 1821–1833”. In: **Bulletin of Latin American Research**, Vol. 36, No. 3, 2017, p. 346.

³⁵³ THOMSON, James. “Buenos Aires, 16th August 1820”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 16.

afirmava que “A lâmpada que ilumina o mundo com a luz da vida parece colocada em um tripé - a Sociedade Escolar, a Sociedade Bíblica e a Sociedade Missionária”.³⁵⁴ Enquanto agente da BFBS, Thomson ficou inicialmente receoso em sua missão religiosa no Chile. Segundo ele em carta de 8 de outubro de 1821,

Foi-me dito, antes de vir aqui, que havia muito menos liberalidade no Chile, quanto à circulação das Escrituras, do que em Buenos Aires. Eu estava, portanto, ansioso para evitar a inspeção do bispo acima notado. Entendo que ele tem o poder de proibir quais livros ele escolhe e que sua proibição é válida, a menos que o governo dê, no caso individual, uma ordem em contrário. (...) Não obstante o que disse acima, ainda não houve interrupção na circulação do Novo Testamento espanhol. Logo após minha chegada, dei a um inglês, que tem uma loja aqui, algumas cópias para vender. Esse homem é católico romano, e fico feliz em dizer que recomenda as Escrituras aos nativos deste país, que são de sua própria religião. Ele já vendeu cerca de vinte. Ele está muito ansioso pela chegada das Bíblias espanholas, o que eu disse a ele que esperava, pois ele acha que poderia vender muitas delas.³⁵⁵

Thomson relatava também ter enviado bíblias para seus contatos na Patagônia, em Tucumán, Salta e também para a Bahia. Segundo ele, na América do Sul, "ao falar sobre religião, é comum usar a palavra cristão e protestante em contradição entre si, ou seja, pelos primeiros, eles mesmos ou católicos romanos em geral, e pelos segundos, os ingleses ou protestantes em geral".³⁵⁶ Mas, diferentemente do que imaginava, encontrou um ambiente bastante amigável para realizar sua missão e assegurou a continuidade da mesma por meio de contatos com livreiros. Informava a BFBS que, “antes de sair de Buenos Aires, providenciei a circulação contínua do Novo Testamento, e aqui tomarei o

³⁵⁴ No original: “The lamp which illuminates the world with the light of life seems placed on a tripod – the School Society, the Bible Society, and the Missionary Society.” In: THOMSON, James. “Buenos Aires, 16th August 1820”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 16.

³⁵⁵ No original: “I was told, before coming here, that there was much less liberality in Chile, as to the circulation of the Scriptures, than in Buenos Aires. I was, therefore, anxious to avoid the inspection of the Bishop above noticed. I understand he has it in his power to prohibit what books he chooses, and that his prohibition holds, unless the Government give, in the individual case, an order to the contrary. (...) Notwithstanding what I have said above, no interruption to the circulation of the Spanish New Testament has yet been experienced. Soon after my arrival, I gave to an Englishman, who has a shop here, some copies to sell. This man is a Roman Catholic, and I am happy to say, he recommends the Scriptures to the natives of this country, who are of his own religion. He has already sold about twenty. He is very anxious for the arrival of the Spanish Bibles, which I told him I expected, as he thinks he could sell many of them.” THOMSON, James. “Santiago, 8th October 1821 (BFBS)”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 14.

³⁵⁶ No original: “When speaking on religion, it is common to use the word Christian and Protestant in contradistinction to each other, meaning, by the former, themselves or Roman Catholics in general, and by the latter, the English or Protestants in general.” Ibidem, p. 14.

mesmo efeito antes de partir. É minha intenção visitar o Peru em breve; e eu também, e de fato onde quer que eu esteja, zelosamente me esforçarei para promover o bom trabalho em que você está envolvido.”³⁵⁷

A possível contradição entre a missão religiosa e educacional de Thomson nesses seus primeiros anos na América do Sul foi bastante discutida pela historiografia. Segundo os estudos de Amunátegui (1895), historiador nacionalista chileno do final século XIX, Don Diego Thomson era um aventureiro com uma intrepidez extraordinária, capaz de viajar no lombo da mula dias e noites, pelas montanhas mais íngremes dos Andes com igual serenidade de espírito que percorria uma montanha. Em sua opinião, poderia ser mesmo equiparado a um viajante inglês ou alemão que explorava o território africano como precursor da civilização europeia.³⁵⁸

Contudo, embora reconhecesse a destreza desse personagem, Amunátegui (1895) vê incoerências entre o discurso ilustrado de suas ideias sobre educação pública e a defesa da religião em sua missão. Mesmo justificando que a alfabetização pelo ensino mútuo ocorresse por meio da Bíblia, o que poderia apontar o cruzamento de interesses das duas sociedades, o historiador selecionou uma série de fragmentos de cartas enviadas a amigos em que Thomson deixou claro sua preferência pela Sociedade Bíblica afirmando que a Sociedade Escolar apenas o permitia entrar em contato com homens do governo em países católicos.

Diante dessa consideração, o historiador chileno fez tentativas de combinar o discurso religioso com o discurso educacional, ou, em suas palavras as Luzes com a Sagrada Escritura para tentar justificar os sacrifícios desse missionário sem comprometer seus valores íntegros e morais. Em sua conclusão final, contudo, afirma que a relação de Thomson com a religião era apenas parte de sua ingenuidade. Segundo ele,

As opiniões de Thomson, seja sobre a Guerra de Independência, em geral, seja sobre as ações determinadas dela, revelam um homem perspicaz e sensato. Descreve a batalha de Junín, de ouvido, mas com exatidão. Em uma definição, quando não discorre sobre a Bíblia e sobre os meios de divulgá-la, suas observações são sempre atinadas. Se

³⁵⁷ No original: “Before leaving Buenos Aires I arranged for the continued circulation of the New Testament, and here I shall make arrangements to the same effect before I go. It is my intention to visit Peru before long; and I shall there also, and indeed wherever I may be, zealously endeavour to promote the good work in which you are engaged.” THOMSON, James. “Santiago, 8th October 1821 (BFBS).” **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827.

³⁵⁸ AMUNATEGUI, Domingo Solar. **El sistema de Lancáster en Chile i en otros países sud-americanos.** Santiago Imprenta Cervantes, 1895, p. 351.

assemelha em algo a Dom Quixote, quem se tornava louco devido às coisas de cavalaria, mas que pensava muito acertadamente nos demais.³⁵⁹

A mesma questão foi destacada por um dos pesquisadores mais referenciados no estudo do método de ensino mútuo na América Latina, Jesualdo Sosa (1954). Esse historiador e educador uruguaio publicou seu trabalho por volta dos anos 1950, enfatizando o caráter imperialista da missão de Thomson.³⁶⁰ Provavelmente, a partir das leituras dos escritos da teoria da dependência, comuns em meados do século XX, todo o seu livro está marcado pela busca de indícios de que a missão de Thomson não contribuiu para o desenvolvimento de um sistema educacional autônomo na Banda Oriental. Sosa identificou nesse agente educacional sinais do imperialismo britânico e do português, cujo objetivo missionário nessa região não era apenas religioso, mas também cultural. Assim, segundo o historiador uruguaio a ligação entre o discurso religioso e o educacional de Thomson era bastante lógica e coerente com a missão imperialista do século XIX.

Embora partindo de premissas historiográficas diferentes, o que há em comum no trabalho desses dois historiadores é o reconhecimento da capacidade de negociação de Thomson diante das circunstâncias em que se encontrava. Sua habilidade em combinar a aparente contradição entre a defesa de uma política educacional liberal e ilustrada com um discurso religioso e protestante é percebida em ambos os trabalhos. Tenha sido Thomson um ingênuo Quixote ou um ambicioso agente imperialista a serviço da Coroa britânica, em suas cartas é possível perceber a desenvoltura com a qual o missionário teceu, durante sua viagem, sua rede de relações políticas junto ao alto clero sul-americano.

Thomson valorizava muito a sua relação com o alto clero na América do Sul e sugeria que a BFSS se correspondesse diretamente com os membros mais renomados a fim de buscar influência para a concretização de sua missão educacional. Provavelmente foram esses os laços que concederam parte da abertura a um protestante num país católico. Tratava-se de um grande negociador muito insistente em relação a seus objetivos, mesmo reconhecendo as conturbações políticas da época. Por isso, ao perceber que agentes

³⁵⁹ No original: “Las opiniones de Thomson, ya sea sobre la guerra de la independencia, en general, ya sea sobre acciones determinadas de ella, revelan un hombre perspicaz i sensato. Describe la batalla de Junín, de oídas, pero con exactitud. En una palabra, cuando no discurre sobre la Biblia i sobre los medios de divulgarla, sus observaciones son siempre atinadas. Se asemeja en algo a don Quijote, a quien volvían loco las cosas de caballería, pero que pensaba mui acertadamente en los demás.” AMUNATEGUI, Domingo Solar. *El sistema de Lancaster en Chile i en otros países sud-americanos*. Santiago Imprenta Cervantes, 1895, p.43.

³⁶⁰ SOSA, Jesualdo. *La escuela lancasteriana em Montevideo: ensayo histórico-pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación luso brasileña (1817-1825), en especial del método de Lancaster; acompañado de un Apéndice documental*. Montevideú, 1954.

políticos tinham relação estreita com membros do clero, Thomson estabeleceu também uma rede de conexões com nomes da Igreja Católica. Para Baeza, o próprio fato do missionário circular entre o alto clero de Santiago demonstra isso.³⁶¹

Contudo, é preciso ter em vista também o fato de que o catolicismo assumia novos contornos em Buenos Aires e Santiago dessa época. Segundo Maria Lucia Hilsdorf a viagem de Thomson e a instalação do método de ensino mútuo na América ocorria num momento de mudança na Igreja Católica. Entre um passado colonial e um futuro ultraconservador – a partir da década de 1830 – vivia-se um momento de liberalidade e ímpeto modernizador nos anos 20.

É preciso lembrar, no entanto, que a articulação entre os programas econômico-político do liberalismo, religioso da difusão da Bíblia e escolar do ensino mútuo, que levar a geração dos ‘libertadores’ à aproximação com protestantes (e maçons) filiados à filantropia liberal e ilustrada, foi a escolha encaminhada em face de uma Igreja Católica identificada, ao mesmo tempo, com um passado de dominação colonial e um presente cada vez mais infletido para o ultraconservadorismo: já se mostrou que, no início do século XIX, a primeira opção dos liberais de cultura católica sempre foi a realização da modernidade pela Igreja, alvo que se mostrou cada vez mais distante à medida que a Igreja e o próprio liberalismo foram se separando dos ideais ilustrados e evoluindo para a reação conservadora que, em todos os lugares, marcou a década de 1830.³⁶²

Cercadas de ambiguidades, essas questões ficariam ainda mais latentes na penúltima parte de sua viagem. Em meados de 1822, Thomson se mudou para Lima. Como veremos a seguir, o Peru atravessava as guerras de Independência ainda naquele ano e os ataques militares eram contínuos.

3.4. Estadia no Peru

No dia 18 de junho de 1822, Thomson deixou a cidade de Valparaíso, no Chile, e depois de dez dias aportou em Callao, no Peru; segundo ele, era o melhor porto que já tinha visto. O missionário enalteceu-o por ser bem protegido geograficamente dos ventos

³⁶¹ BAEZA, Andrés Ruz. “One Local Dimension of a Global Project: The Introduction of the Monitorial System of Education in Post-Independent Chile, 1821–1833”. In: **Bulletin of Latin American Research**, Vol. 36, No. 3, 2017, p. 348.

³⁶² HILSDORF, Maria Lucia. “O ensino Mútuo na província de São Paulo: primeiros apontamentos.” In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes(org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 202.

e que, por ordem de segurança, ninguém poderia desembarcar sem antes obter um visto para a entrada em Lima. Depois de conseguir sair com uma permissão que havia lhe sido concedida pelo governo, Thomson relatou a BFSS que visitou a cidade e viu cenas de destruição causada por um terremoto.

Fui dar uma olhada no local onde estava o antigo Callao, que foi destruído pelo terremoto, sobre o qual, é claro, você leu. Suas ruínas ficam a cerca de 800 metros de onde fica a cidade atual. A destruição parece ter sido completa. Agora nem uma casa está de pé; mas paredes de casas de considerável espessura podem ser vistas espalhadas por todo o lugar. Alguns deles estão caídos e outros estão meio virados. Quão fraco é o homem, e todas as suas obras, quando Deus se levanta para abalar a terra! ³⁶³

Embora animado com a sua chegada em Lima, o missionário esperava permanecer ali por apenas seis meses, pois gostaria de ir mais ao norte do continente, depois voltar para a Europa e visitar o México. Todavia, por forças das circunstâncias políticas e das guerras de Independências, sua estadia durou dois anos, de todos os locais por onde Thomson passou, foi de onde mais escreveu e documentou suas impressões. Esse tempo foi suficiente, inclusive, para o missionário presenciar terremotos, que tanto lhe haviam assustado em sua chegada. Cinco meses depois do relato sobre Callao, ele enviava a seguinte apreciação para a BFSS sobre esse fenômeno:

Há uma coisa de natureza bastante aterrorizante à qual este lugar está sujeito, quero dizer terremotos. Suponho que não há lugar mais sujeito a eles do que a esta cidade. Tivemos vários choques desde que cheguei; o maior foi no dia 14 de setembro. Fui acordado às três e quinze da manhã por um barulho terrível. Eu não tinha como saber o que era esse barulho, considerando a parte do mundo em que eu estava. Esse barulho continuou por alguns segundos e aumentou. O choque se seguiu e fez toda a casa tremer, como se o todo estivesse caindo no chão. Um barulho alto e oco seguiu-o por alguns segundos, e tudo cessou quando tudo estava tranquilo como antes do início, e aqueles que fugiram de suas casas retornaram em silêncio. Esses fenômenos são de ocorrência frequente. Acredito que haja cerca de trinta terremotos aqui no decorrer de um ano. Aqueles, no entanto, que derrubam casas e produzem outros estragos são raros. Uma vez em cinquenta anos, parece ser o período dessas terríveis visitas, e com considerável regularidade, Lima sofreu

³⁶³ No original: "I went to take a view of the place where the former Callao stood, which was destroyed by the earth-quake, of which of course you have read. Its site is about half a mile from where the present town stands. The destruction seems to have been complete. Not a house is now standing; but walls of houses of considerable thickness are to be seen scattered all over the place. Some of these are lying flat, and others are half turned over. How weak is man, and all his works, when God arises to shake the earth!" In: THOMSON, James. "Lima, 11th July 1822". **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 23.

severamente no retorno desse período fatal. A cidade de Quito, ao norte, e de Arequipa, ao sul, também recebem visitas periódicas.³⁶⁴

Essa tentativa de precisar por meio do relato escrito a sensação de estar em meio a um desastre natural recheava as páginas dos relatórios da BFSS de aventuras e colaborava para o crescimento do interesse dos sócios na América do Sul. Nas suas primeiras cartas sobre o Peru, o agente da BFSS transmitia aos leitores sensações de isolamento e instabilidade, mas também de esperança e aventura, o que favorecia uma leitura ambígua de seus textos. Thomson era o único viajante da associação que enviava curiosidades sobre sua missão estrangeira. Segundo Eugenia Roldán Vera (2007), nos encontros das associações a leitura sobre suas viagens era utilizada para amenizar as dificuldades internas encontradas pelas mesmas, diante da oposição ao método mútuo em Londres e Paris.³⁶⁵

Segundo Marcos Cueto e Carlos Contreras (2013), o processo de emancipação do Peru se desenvolveu entre os anos de 1820 e 1826: pode ser dividido em quatro etapas.³⁶⁶ A primeira, chamada as Conferências, ocorreu a partir do desembarque de José de San Martín em Paracas até a declaração de Independência em 28 de julho de 1821, na praça de Lima. O segundo período, o Protetorado, foi entre a declaração de Independência e 20 de setembro de 1822, quando San Martín resignou o mando do Peru no Congresso recém-eleito. A terceira etapa é a do Congresso, que durou exatamente um ano até o dia 1 de setembro de 1823, no momento em que Simón Bolívar chegou ao Peru, desfez o congresso e tomou o mando do país para concluir o processo de Independência. A quarta

³⁶⁴ No original: "There is one thing of a rather terrifying nature to which this place is subject, I mean earthquakes. There is no place, I suppose, more subject to them than this city. We have had several shocks since I came to it; the greatest was on the 14th September. I was awaked at a quarter past three o'clock in the morning by a most dreadful noise. I was at no loss to know what this noise was, considering the part of the world I was in. This noise continued for a few seconds, and increased. The shock then followed, and made all the house shake, as if the whole were coming to the ground. A loud hollow noise followed this for a few seconds, and on its ceasing all was tranquil as before it commenced, and those who had fled out of their houses quietly returned. These phenomena are of frequent occurrence. There are, I believe, about thirty earthquakes here in the course of a year. Those, however, which throw down houses and produce other ravages are rare. Once in fifty years seems to be about the period of those terrible visitations, and with considerable regularity Lima has suffered severely at the return of this fatal period. The city of Quito to the north, and of Arequipa to the south, have also their periodical visitations." In: THOMSON, James. "Lima, 9th November 1822". **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 49.

³⁶⁵ ROLDÁN, Eugenia Vera. "Export as Import: James Thomson's Civilising Mission in South America 1818-1825". In: SCHRIEWER, Jürgen. **Komparatistische Bibliothek Comparativa Studies Series Bibliothèque d'Etudes Comparatives Herausgegeben**. Frankfurt, 2007, p.245.

³⁶⁶ CONTRERAS, Carlos e CUETO, Marcos. **Historia del Perú Contemporáneo. Desde las luchas por la independencia hasta el presente**. 5a Ed. Lima, IEP, PUCP, Universidad del Pacifico, CIUP, 2013.

e última etapa foi a Bolivariana, desde a chegada de Bolívar no país até a sua saída, três anos depois, em 1826.

Sobre a periodização proposta pelos autores, vale a seguinte observação. Por muito tempo, a historiografia considerou que a Independência do Peru foi *concedida*, ou seja, fruto de fatores externos.³⁶⁷ Nesse sentido, a iniciativa de José de San Martín de “libertar” o Vice-reino do domínio espanhol após ter participado das lutas de independência do Prata, foi interpretada como uma invasão externa. Indico que, no entanto, nas últimas décadas, a historiadora Scarlett O’Phellan Godoy (1985) vem destacando as diferenças regionais do processo de Independência peruano.³⁶⁸ Segundo a autora, a Independência pode ser entendida como um caráter de protestos sociais que haviam se iniciado desde o século XVIII, especialmente na região de Cuzco.³⁶⁹ Sua interpretação não anula, no entanto, o importante papel desempenhado por San Martín e Bolívar na construção política do país a partir da cidade de Lima. Contudo, indica que devemos olhar com criticidade a cronologia frequentemente proposta desse processo. Porém, como a narrativa de Thomson se desenvolveu principalmente a partir da cidade de Lima, será indicado nesse subcapítulo a perspectiva do missionário da Independência peruana.

É um consenso historiográfico que a partir da ocupação de San Martín do Peru, seguiram-se anos violentos de disputas políticas e militares que devastaram a região e implicaram em perdas econômicas consideráveis.³⁷⁰ Diante desses momentos políticos de incerteza, Thomson escreveu cartas entusiasmadas para a BFSS e, pela primeira vez,

³⁶⁷ Segundo Ramos, a historiografia da Independência do Peru se divide em três grupos: a Independência como luta – dos anos 1960 –, a Independência como ruptura política da Espanha – dos anos 1980 – e as propostas de transição entre essas duas – a partir dos anos 1990. A primeira delas, vê que o processo de Independência foi um processo iniciado antes de 1821, por meio das ideias que forjaram um pensamento ilustrado peruano. A segunda delas, faz uma crítica à manutenção das estruturas sociais do Peru após a Independência - manutenção das práticas de exploração dos setores populares e dependência de uma potência estrangeira, por exemplo. A última corrente, inspirada na Nova História, coloca a Independência do Peru como parte de um contexto internacional de mudanças amplas. Enfatizam os estudos das eleições, as mudanças na linguagem política, o desenvolvimento da imprensa, a opinião pública, as constituições e atores políticos. RAMOS, Guillermo Alexis Ferrández. “La Independencia en la historiografía peruana: anotaciones para una clasificación”. In: **Heraldos** (CEHIS-UNMSM). Lima, 2012, Año I, N° 1; pp. 115-125.

³⁶⁸ O’PHELAN, Scarlett Godoy, “El mito de la “Independencia concedida”: los programas políticos del siglo XVIII y del temprano XIX em el Peru y Alto Peru (1730-1814).” In: **Historica** vol. IX, n. 2, 1985.

³⁶⁹ *Ibidem*, p. 189.

³⁷⁰ Segundo Suzy Sánchez Rodríguez, “Este diseño militar significó la interrupción del abastecimiento de la urbe virreinal, que perdía acceso al azúcar y el arroz procedentes del norte, así como al ganado de la sierra Central. El bloqueo patriota provocó la carestía de alimentos y una galopante alza de precios.” PERALTA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Suzy. “El proceso económico”. In: CONTRERAS CARRANZA, Carlos. (dir.); O’PHELAN, Scarlett Godoy. (coord.) **Perú: Crisis imperial e independencia. Tomo 1 1808/1830**. Fundación Mapfre, Taurus, 2013, versão e-book, I.

demonstrava interesse e envolvimento nas questões políticas locais. Ele se sentia animado diante da figura do General José de San Martín e das possibilidades de mudança. Em suas palavras,

Ele abriu uma das cartas e, observando seu significado, disse: "Sr. Thomson! Estou extremamente feliz em vê-lo;" e ele se levantou e me deu um abraço muito caloroso. Ele não seria, disse ele, generoso em elogios, mas me garantiria sua grande satisfação com minha chegada; e disse que nada deveria querer da parte dele para promover o objeto que me trouxera ao Peru. No dia seguinte, enquanto eu estava sentado no meu quarto, uma carruagem parou na porta e um garotinho veio correndo exclamando, San Martín! San Martín! Logo ele entrou na sala, acompanhado por um de seus ministros. Eu o faria entrar em outro apartamento da casa mais adequado à sua recepção; mas ele disse que a sala estava muito bem e sentou-se na primeira cadeira que alcançou. Conversamos sobre nossas escolas e outros objetos semelhantes por algum tempo; e, indo embora, ele desejou que eu o visse na manhã seguinte e disse que me apresentaria ao marquês de Truxillo, que é atualmente o que é chamado de deputado supremo ou regente. Mandei o chamar conforme combinamos na manhã seguinte, e ele me levou com ele e me apresentou ao marquês e a cada um dos ministros.³⁷¹

A simplicidade descrita nos documentos sobre como San Martín conduzia os encontros com Thomson chama a atenção. Diferente da recepção cerimoniosa e da formalidade indicada pelo missionário em sua recepção no Chile, ou o silêncio sobre Buenos Aires, o agente da BFSS em Lima foi efusivo a San Martín. Em 12 de julho ele informava aos sócios de Londres que,

Minhas expectativas foram todas cumpridas e mais do que cumpridas. San Martín é decididamente um amigo da educação universal. Espero que nenhum dos membros do Comitê da Sociedade Britânica e das Escolas Estrangeiras se ofenda, mas fiquem satisfeitos quando digo que eles não são mais amigáveis a esse objetivo do que San Martín.³⁷²

³⁷¹ No original: "He opened one of the letters, and observing its purport, said "Mr. Thomson! I am extremely glad to see you;" and he rose up, and gave me a very hearty embrace. He would not, he said, be lavish in compliments, but would assure me of his great satisfaction at my arrival; and said, that nothing should be wanting on his part to further the object which had brought me to Peru. Next day as I was sitting in my room, a carriage stopped at the door, and my little boy came running in crying, San Martín! San Martín! In a moment he entered the room, accompanied by one of his minis-ters. I would have had him step into another apart-ment of the house more suited to his reception; but he said the room was very well, and sat down on the first chair he reached. We conversed about our schools, and other similar objects for some time; and in going away he desired me to call on him next morning, and said he would introduce me to the Marquis of Truxillo, who is at present what is called the Supreme Deputy or Regent. I called on him accordingly next morning, and he took me with him and introduced me to the Marquis, and to each of the ministers." THOMSON, James. "Lima, 11th July 1822". **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 33.

³⁷² No original: "My expectations have all been ful-filled, and more than fulfilled. San Martín is most decidedly a friend to general, to universal education. I hope none of the members of the Committee of the British and Foreign School So-ciety will be offended, but rather gratified, when I say, that they are not more

Na mesma carta, Thomson afirmava receber encorajamento do governo. A *Gazeta de Lima* havia anunciado a chegada do missionário e informou que um convento seria desapropriado para a formação de uma escola e se tornaria propriedade da BFSS. Assim como em Buenos Aires e no Chile, as notícias sobre Thomson e as grandes expectativas que representavam sua estadia no país foram noticiadas pela imprensa local. O jornal limenho publicou em julho de 1822 um texto que exaltava o serviço da Educação a que o agente da BFSS se dedicava. Prontamente, o escocês o traduziu e o enviou a Sociedade de Londres. O excerto escolhido para ser enviado a Londres elogiava a iniciativa do governo em se dedicar à educação pública no período de estabilidade que as instituições se encontravam e da “tranquilidade desfrutada pelo clamor das armas.”³⁷³ O jornal ainda afirmava que,

Já foi anunciado, em vários decretos do governo, que a introdução do sistema lancasteriano nas escolas públicas era um dos planos. Ainda não é possível calcular a *revolução* que será produzida no mundo por este sistema de instrução mútua, ao tornar-se geral em todo o mundo civilizado. Quando isso ocorrer, a ignorância chegará ao fim, ou pelo menos será reduzida a certos limites, além dos quais nunca será permitido passar. Chegou a hora de definir este sistema neste lugar, e o início dele é digno do mês de julho – um mês em que a posteridade registrará muitos eventos importantes; e confiamos que eles nos farão justiça para declarar, que desejamos tornar este tempo memorável por ações que a filosofia aplaude e que surgem dos princípios mais nobres de todas as ações humanas, a saber, o amor à glória, fundado na promoção da prosperidade e felicidade da humanidade. O exposto acima é o motivo pelo qual o decreto a seguir se baseia.³⁷⁴

friendly to this object than San Martín.” THOMSON, James. “Lima, 12th July 1822”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 38.

³⁷³ THOMSON, James. “Lima, 12th July 1822”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 38.

³⁷⁴ No original: “It has already been announced, in various decrees of the government, that the introduction of the Lancasterian system in the public schools, was one of the plans in meditation. It is not yet possible to calculate the revolution which will be produced in the world by this system of mutual instruction, on its becoming general throughout the civilized world. When this shall take place, ignorance shall come to an end, or at, least shall be reduced to certain limits, beyond which it shall never be allowed to pass. The time is now arrived for setting this system agoing in this place, and the commencing of it is worthy of the month of July—a month in which posterity will record many events of importance; and we trust they will do us the justice to declare, that we have desired to make this time memorable by deeds which philosophy ap-plauds, and which spring from the noblest principles of all human actions, namely, the love of glory, founded on promoting the prosperity and happiness of mankind. The above are the reasons on which the following decree is founded.” Grifos nossos. THOMSON, James. “Lima, 12th July 1822”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 38.

O termo utilizado pela *Gazeta* para se referir às mudanças que o sistema lancasteriano poderia promover em Lima era revolução. A mesma palavra foi utilizada por José de San Martín no decreto que tornou obrigatório a utilização do método de ensino mútuo nas escolas elementares do Peru.³⁷⁵ O peso dado à transformação que a educação poderia encabeçar a colocava mais uma vez como aliada às políticas encampadas pelos homens que protagonizaram as lutas de Independência na América do Sul. Nesse momento, San Martín havia se tornado Protetor do Peru e promovia mudanças gradativas na sociedade. Seu trabalho era convencer a população sobre a necessidade da Independência. Segundo Contreras e Cueto (2013),

O trabalho do governo em San Martín foi determinado, mais do que em guerra, em convencer a população na ideia de independência e em seu projeto de monarquia constitucional como a ponte que colidia o abismo entre a colônia e a liberdade. O personagem principal desse plano foi o ministro do governo Bernardo Monteagudo, um mulato de Tucumán e um brilhante ideólogo; que, no entanto, sua animosidade contra os espanhóis acabou tornando-o impopular com a classe dominante de Lima.³⁷⁶

Entre as medidas principais do Protetorado figuraram a liberdade de ventre para os escravos, a supressão do tributo indígena e da servidão pessoal, a definição de novos símbolos nacionais, a fundação da Biblioteca Nacional. Estima-se que cerca de 5000 escravos passaram a integrar as tropas de San Martín.³⁷⁷ Além disso, aprovou um novo regulamento de comércio, que pôs fim ao monopólio espanhol e um Estatuto Provisório que outorgava a nacionalidade a todos os homens livres – ou seja, excluía os escravos – inclusive aos espanhóis peninsulares que aderiram ao novo regime.³⁷⁸

³⁷⁵ AMUNATEGUI, Domingo Solar. **El sistema de Lancáster en Chile i en otros países sud-americanos**. Santiago Imprenta Cervantes, 1895, p. 211.

³⁷⁶ No original: “La labor de gobierno de San Martín se empeñó, más que en hacer la guerra, en persuadir a la población en la idea de la independencia y en su proyecto de monarquía constitucional como el puente que salvaba el abismo entre la colonia y la libertad. Personaje clave de este plan fue su ministro de Gobierno Bernardo Monteagudo, mulato tucumano e ideólogo brillante; a quien, sin embargo, su animadversión contra los españoles terminó volviendo impopular entre la clase dirigente de Lima.” CONTRERAS, Carlos e CUETO, Marcos. **Historia del Perú Contemporáneo. Desde las luchas por la independencia hasta el presente**. 5a Ed. Lima, IEP, PUCP, Universidad del Pacífico, CIUP, 2013, p. 55.

³⁷⁷ Segundo Victor Peralta Ruiz, “Eslavos y jornaleros se convirtieron en soldados, a lo que se sumó el saqueo y la destrucción de las haciendas. En 1814 se calculaba la existencia de 12263 esclavos en la ciudad de Lima, per 7 años después la estimación apenas llegaba a 1500 esclavos. Se dedujo que alrededor de 5000 esclavos pasaron a engrosar las tropas de San Martín.” PERALTA RUIZ, Víctor. “La vida política”. In: CONTRERAS CARRANZA, Carlos. (dir.); O’PHELAN, Scarlett Godoy. (coord.) **Perú: Crisis imperial e independéncia**. Tomo 1 1808/1830. Fundación Mapfre, Taurus, 2013, versão e-book, l.xx)

³⁷⁸ O’PHELAN, Scarlett Godoy. **El general don José de San Martín y su paso por el Peru**. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Peru, 2017; LYNCH, John. **Las revoluciones hispanoamericanas, 1808-1826**. Buenos Aires, Ariel Historia, 1976; HALPERIN DONGHI, Tulio. **Reforma y disolución de los imperios ibéricos: 1750-1850**. Madri, Alianza Editorial, 1985.

Ainda durante o Protetorado, San Martín fundou a *Sociedad Patriótica de Lima*:

uma associação a meio caminho entre um órgão cultural e um clube político, cuja presidência deveria recair sobre o ministro do governo Monteagudo. A liderança social e intelectual da cidade foi convidada a ingressar na Sociedade, mas os cargos gerenciais foram preenchidos por apoiadores da ideia monárquica de San Martín.”³⁷⁹

Essa Associação foi encarregada de fomentar e conservar o novo método de ensino mútuo. Thomson foi nomeado, então, diretor de uma escola normal para meninos no *Colegio San Tomás*. A imprensa se posicionou favoravelmente a essa medida. Segundo as pesquisas de Daniel Morán e Maria Aguirre, o periódico *El Sol del Perú*, alguns dias antes daquele decreto, afirmou a necessidade de ilustrar os povos para consolidar a independência do Peru e promover sua prosperidade.³⁸⁰

Em 6 de julho de 1822, Bernardo Monteagudo decretou a aplicação do sistema lancasteriano de instrução pública nas escolas. Conforme o ministro, “sem educação não há sociedade, e embora os homens possam viver sem ela, o estariam fazendo na completa ignorância sem conhecer seus direitos e deveres, base sólida do bem-estar geral”.³⁸¹ A defesa do protetorado era que a educação serviria para legitimar a autoridade política do governo. Para Daniel Morán e Maria Aguirre (2011) isso significaria formar cidadãos respeitosos das leis e da ordem social instaurada em 1821.³⁸²

Porém, as indefinições políticas ficaram evidentes naquele ano e, em 20 de setembro de 1822, o Congresso Constituinte assumiu o poder. Nessa etapa do processo de Independência, o debate predominante foi se o Peru deveria adotar um regime monárquico, conforme defendia San Martín, ou um sistema republicano.

Ao presenciar as mudanças decorrentes da nova ordem política que aos poucos tentava ganhar espaço na cidade, Thomson colocava-se favorável à ideia de representatividade que a República trazia. Ponderava, no entanto, para seus interlocutores

³⁷⁹ No original: “una asociación a medio camino entre un órgano cultural y un club político, cuya presidencia debía recaer en el ministro de Gobierno (...). La dirigencia social e intelectual de la ciudad fue invitada a incorporarse a la Sociedad, pero los puestos directivos fueron ocupados por los partidarios de la idea monárquica de San Martín.” CONTRERAS, Carlos e CUETO, Marcos. **Historia del Perú Contemporáneo. Desde las luchas por la independencia hasta el presente**. 5a Ed. Lima, IEP, PUCP, Universidad del Pacífico, CIUP, 2013, p. 58.

³⁸⁰ *El Sol del Perú* nº 9, 13 de junio de 1822 Apud MORÁN, Daniel e AGUIRRE, María. **La educación popular en los tiempos de la independencia**. Lima: GRUPO GRAFICO DEL PIERO S.A.C., 2011.

³⁸¹ No original: “sin educación no hay sociedad” y, si bien los hombres podrían vivir sin ella, lo estarían haciendo en la completa ignorancia, sin conocer sus “deberes y derechos” base sólida de su bienestar general”. MORÁN, Daniel e AGUIRRE, María. **La educación popular en los tiempos de la independencia**. Lima: GRUPO GRAFICO DEL PIERO S.A.C., 2011, p. 42.

³⁸² *Ibidem*, p. 42.

da BFSS protegidos pela Coroa britânica, que julgava todas as formas de governo válidas desde que houvesse justiça, mas no caso da América do Sul, escrevia: “penso que uma república é o desejo geral do povo e, como a forma de governo deve ser determinada pelo Congresso, tenho poucas dúvidas sobre qual será o resultado. Eu acho que essa mudança no ministério foi e será benéfica para os interesses gerais e a prosperidade do país”.³⁸³

A opinião de Thomson era, contudo, oposta à da *Sociedad Patriótica de Lima*, que defendia o projeto monarquista de San Martín. Segundo Contreras e Cueto (2013), as sessões públicas do congresso pretendiam fazer crescer entre a população uma opinião pública favorável à monarquia. O caráter heterogêneo da população, não permitia, no entanto, que se chegasse a um consenso aceito.³⁸⁴ Thomson tinha a expectativa de que o Congresso pudesse aprovar leis que respeitassem democraticamente os interesses da maioria dos cidadãos do país. Em suas cartas, relata que acompanhava de perto as sessões públicas.

Todo esforço está sendo feito aqui para a formação de um Congresso. A maior parte dos representantes já está eleita. Todas as províncias liberadas elegem seus próprios membros para o Congresso livremente; o direito de voto é, creio, o mesmo que nos Estados Unidos. Os representantes são escolhidos para as províncias ainda sob o domínio do exército espanhol, dentre os habitantes desses lugares que atualmente residem em Lima. Uma representação justa parece ser desejada e procurada, e espero que seja alcançada em um grau considerável. Todos os atos que emanam de tal órgão darão, é claro, uma satisfação mais geral do que se a representação fosse parcial. Não o incomodo com meus pontos de vista sobre os governos, sejam monárquicos ou republicanos. Certamente, sobre esse assunto, “muito pode ser dito de ambos os lados”.³⁸⁵

³⁸³ No original: “A republic, I think, is the general wish of the people, and as the form of government is to be determined by the Congress, I have little doubt of what the result will be. I think this change in the ministry has been, and will be beneficial to the general interests and prosperity of the country.” In: THOMSON, James. “Lima, 4th September 1822”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, pp. 43-49.

³⁸⁴ CONTRERAS, Carlos e CUETO, Marcos. **Historia del Perú Contemporáneo. Desde las luchas por la independencia hasta el presente.** 5a Ed. Lima, IEP, PUCP, Universidad del Pacífico, CIUP, 2013, p. 58.

³⁸⁵ No original: “Every exertion is making here for the formation of a Congress. The greater part of the representatives are already elected. All the liberated provinces elect their own members for Congress freely; the right of voting is, I believe, much the same as in the United States. Representatives are chosen for those provinces still under the dominion of the Spanish army, from among the inhabitants of those places at present residing in Lima. A fair representation seems to be desired and sought for, and I hope will be attained in a considerable degree. All acts emanating from such a body will, of course, give more general satisfaction, than if the representation were partial. I do not trouble you with my views of governments, whether monarchical or republican. Certainly, on this subject, "much may be said on both sides." In: *Ibidem*, p. 58.

Segundo o missionário, as mudanças encampadas por San Martín eram a favor do conhecimento, pois incluíam a formação de espaços como escolas e bibliotecas que favoreciam à população a buscar a instrução por conta própria. Além disso, Thomson relatava à BFSS que os novos cidadãos tinham um desejo verdadeiro de adquirir mais conhecimento sobre a língua inglesa. Ele mesmo havia composto um livro de gramática Inglês-Espanhol e mandado imprimir algumas lições para seus vinte e três alunos interessados em aprender o idioma, dois deles eram congressistas. Em sua visão, isso contribuiria para melhorar as relações entre esse novo país e a Grã-Bretanha.³⁸⁶

O que Thomson pretendia era construir a imagem do Peru como um ambiente bastante acolhedor para os estrangeiros, como uma terra de possibilidades, onde os homens de justiça estavam tomando o controle político e procurando modernizar suas instituições. Esse novo espaço, em sua opinião, favorecia a imigração. Ele já tinha apresentado um esboço de seu plano no Chile e agora o reformulava. Em sua visão, San Martín queria mudanças e contava com os estrangeiros para a melhoria do país.

"Os homens que serão mais úteis para a América do Sul são homens verdadeiramente religiosos e de boa moral". O ministro do Chile, até ao ler esta frase, disse: "Isso é verdade"; e o árido San Martín se expressou de maneira semelhante ao afirmar a mesma coisa para ele. Que campo incomensurável é a América do Sul; e quão branca é a colheita! Eu já lhe disse isso repetidamente, mas tenho o prazer de contar isso a você novamente.³⁸⁷

Segundo Eugenia Roldán Vera (2007), Thomson contribui para criar a imagem da América do Sul como um território de portas abertas, típico do discurso da missão civilizatória britânica daqueles anos. O missionário promovia valores de progresso e modernidade favoráveis a uma possível intervenção externa.³⁸⁸ Contudo, percebe-se em suas cartas que seus preceitos eram sobretudo válidos diante de uma ótica religiosa. Ele acreditava que sua missão era pautada numa responsabilidade cristã que dependia apenas

³⁸⁶ THOMSON, James. "Lima, 28th January 1823". **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 70.

³⁸⁷ No original: "The men who will be most useful to South America, are men truly religious and of sound morality. The minister of Chile, upon reading this sentence, said, "That is very true;" arid San Martín expressed himself in a similar manner upon my stating the same thing to him. What an immeasurable field is South America; and how white it is to the harvest! I have told you this repeatedly, but I have a pleasure in telling it, to you again". THOMSON, James. "Lima, 11th July 1822". **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 33.

³⁸⁸ ROLDÁN, Eugenia Vera. "Export as Import: James Thomson's Civilising Mission in South America 1818-1825". In: SCHRIEWER, Jürgen. **Komparatistische Bibliothek Comparativa Studies Series Bibliothèque d'Estudes Comparatives Herausgegeben.** Frankfurt 2007, p. 250.

de esforços individuais. Nesse sentido, o missionário rivalizava com a visão católica do cristianismo e frequentemente criticou para seus interlocutores peruanos a autoridade do Papa e a incoerência que via nos sacramentos.³⁸⁹

Talvez a maior expressão de suas dificuldades em lidar com o catolicismo romano apareceu diante da decisão tomada no Congresso peruano a favor da Religião Católica Romana, que se tornava a oficial do país. Ele estava entusiasmado em ser um espectador direto da construção de um governo republicano; por isso assistiu pessoalmente aos debates e às sessões de discussão que levaram a elaboração da legislação do país. Suas esperanças eram ver surgir em Lima um ambiente amigável aos protestantes após a chegada de notícias bastante favoráveis às reformas feitas por Rivadavia em Buenos Aires naquele ano. Segundo uma de suas cartas para a BFSS,

O plano de reforma eclesiástica publicado em Buenos Aires também foi publicado no jornal público desta cidade. Várias outras coisas de natureza semelhante são, portanto, indiretamente levadas à consideração do povo do Peru; e vindos de Buenos Aires, são mais bem recebidos do que seriam vindos de qualquer parte da Europa, especialmente de um país protestante. Também tivemos um ataque aos frades de Lima outro dia, em uma das publicações desta cidade, cujo editor é um dos secretários do Congresso. Essas coisas você considerará como os frutos da revolução na América do Sul; e o tempo se aproxima rapidamente, quando veremos frutos ainda mais abundantes e também os melhores. O Senhor reina, alegre a terra!³⁹⁰

Thomson se apropriou aqui do termo *revolução* empregado por San Martín e pela *Gazeta de Lima* para se referir a mudanças morais esperadas a se difundirem na América do Sul. Em sua visão, elas surgiam a partir das críticas que o próprio clero fazia de antigos costumes e, segundo ele, colaboravam para a entrada de novas ideias sobre o cristianismo naqueles países. Ou seja, o missionário buscava sinais de que o trabalho de evangelização comandado por protestantes teria um terreno fértil após a consolidação das

³⁸⁹ THOMSON, James. "Lima, 11th July 1822". **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827.

³⁹⁰ No original: "The plan of ecclesiastical reform published in Buenos Aires was also published in the public paper of this city. Various other things of a similar nature are thus indirectly brought under the consideration of the people of Peru; and coming from Buenos Aires, they are better received than they would be, coming from any part of Europe, especially from a Protestant country. We had also an attack upon the friars of Lima the other day, in one of the publications of this city, whose editor is one of the Secretaries of Congress. These things you will consider as the fruits of the revolution in South America; and the time fast approaches, when we shall see still more abundant fruits, and those too of the best kind. The Lord reigneth, let the earth be glad!" THOMSON, James. "Lima, 9th November 1822". **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 49.

Independências. Contudo, segundo ele, as decisões tomadas pelo Congresso de Lima iam na contramão desses avanços, pois

Nos "esboços", o artigo sobre religião é executado assim: "A religião do estado é o apostolado católico Igreja de Roma". (...) Em um país como este, onde todos os nativos são da Igreja Católica Romana, tudo o que é dito sobre a tolerância tem uma referência direta a estrangeiros, pois nunca se supõe nem por um momento que nenhum dos nativos deixe a Igreja Católica Romana para tornar-se protestantes. A introdução de estrangeiros no país e as consequentes vantagens e desvantagens dele entraram profundamente no debate.³⁹¹

Contudo, mesmo temeroso diante das incertezas políticas que estavam postas em relação à sua permanência como protestante no país, Thomson elogiava a iniciativa dos congressistas em terem discutido assuntos sobre tolerância. Era frequente a reprodução de diálogos que travavam com homens de visão liberal que concordavam com sua estadia ali. Nesse sentido, o otimismo prevalecia em sua narrativa. Em seu ponto de vista, um terço de todo o Congresso era favorável à causa da tolerância e, esses, eram homens de influência e respeito em todo o país. Ele ainda complementa: o que havia sido discutido até aquele momento era provisório. Os espanhóis dominavam muitas províncias que não tinham representantes nesse congresso. Logo, ele seria dissolvido e um novo congresso seria convocado para discutir o que havia sido pauta naquele momento. Por isso, se limitava a destacar naquele momento a liberdade de expressão e de imprensa, que permitia ataques constantes ao poder da Igreja Católica.

Nesse sentido, ele comemorou o crescimento de panfletos que criticavam o catolicismo e novamente utilizou a palavra *revolução* para se referir a esse fenômeno. Tratava-se da ampliação da circulação de materiais políticos no espaço público, os quais fomentavam os debates mais liberais da sociedade.³⁹²

Há uma grande revolução na América do Sul. Não falo da revolta sob o jugo espanhol, pois, nos dias atuais, pode-se dizer que não está indo adiante, mas realizado. A revolução de que falo é moral. Aqueles que têm olhos para ver essa boa perspectiva, e aqueles que têm ouvidos para

³⁹¹ No original: "In 'the outlines,' the article on religion runs thus: "The religion of the state is the Catholic Apostolic Church of Rome." One of the members of the committee wished to add the word only or exclusive, but the rest not agreeing to it, he entered his pro-test. On this account, as well as from the general interest of the subject, the matter was keenly dis-cussed. I went, as you may well suppose, to hear what should be said on both sides, and to see the result." THOMSON, James. "Lima, 2nd December 1822." **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 59.

³⁹² GUERRA, François-Xavier. **Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas.** Mexico, MAPFRE, 2000.

ouvir a harmonia dessa mudança moral, encontram-se por todo lado com indicações de sua abordagem. Você não vai me entender como dizendo, que a América do Sul se tornou como a terra do Éden, como o jardim de Deus. Não. Mas uma mudança foi iniciada, uma mudança feliz. Vamos colocar nossa mão neste trabalho. Vamos continuar adiante, e Deus Todo-Poderoso a consumará no devido tempo.³⁹³

Esse sentimento de Thomson, abre novamente a questão: Como qualificar a presença da Igreja Católica nos processos de Independência da América Hispânica? Desde o final do século XVIII, com os reformismos borbônicos, muito estava sendo discutido na Hispano-América sobre o papel do catolicismo na sociedade. Autores como François Xavier Guerra e Antonio Annino (2000), vêm estudado como o "velho" e o "novo" estão imbricados na construção de uma nova ordem política durante as Independências. Nessas articulações, Chiaramonte (1977) e Maria Lígia Prado (1999 e 2003) analisam a presença do catolicismo no delineamento de um novo horizonte de lutas.³⁹⁴ Esses autores retomam principalmente a circulação de leituras de autores clássicos da Ilustração europeia entre os círculos letrados hispano-americanos.³⁹⁵ Suas análises demonstram que os diálogos entre o pensamento ilustrado e a doutrina católica, naqueles anos, convergiam para "um ecletismo que se poderia julgar como forma de transição a manifestações mais nitidamente ilustradas".³⁹⁶ Logo, a ruptura total com o catolicismo, aguardada por Thomson, não estava no horizonte das Independências. Embora houvesse o delineamento de perspectivas reformistas, a construção dos muitos liberalismos na América ocorria, muitas vezes, dentro da própria Igreja Católica, cujos

³⁹³ No original: "There is a great revolution going forward in South America. I speak not of the revolt from under the Spanish yoke, for that in the present day may be said not to be going forward, but accomplished. The revolution I speak of, is a moral one. Those who have eyes to see this goodly prospect, and those who have ears to hear the harmony of this moral change, meet on every hand with indications of its approach. You will not understand me as saying, that South America has become like the land of Eden, like the garden of God. No. But a change has been begun, a happy change. Let us put our hand to this work. Let us bear it onward, and God Almighty will consum-mate it in due time" THOMSON, James. "Lima, 2nd December 1822". **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 59.

³⁹⁴ CHIARAMONTE, Jose Carlos. **Pensamiento de la Ilustracion: Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII**. Espanha: Biblioteca Ayacucho, 1977 e PRADO, Maria Ligia Coelho. "Esperança radical e desencanto conservador na Independência da América Espanhola". In: **História**, Franca, v. 22, n. 2, p. 15-34, 2003 e PRADO, Maria Ligia Coelho. "Universidade, Estado e Igreja na América Latina." **América Latina no século XIX, Tramas, Telas e Textos**. São Paulo: EDUSP; Bauru: EDUSC, 1999.

³⁹⁵ Essa discussão historiográfica foi proposta pela Professora Gabriela Pellegrino Soares na aula de seu concurso de Livre Docência na Universidade de São Paulo em 10 de dezembro de 2014.

³⁹⁶ PRADO, Maria Ligia Coelho. "Simón Rodríguez, mestre de primeiras letras, e as idéias sem fronteiras". In FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 205.

membros debatiam o novo pensamento político e propunham adequações às suas realidades.

Ao longo do ano de 1822, após descrever em suas cartas o cenário político em que estava inserido, o missionário retomou a mesma posição que havia assumido no início de sua jornada em Buenos Aires; assim, na virada para 1823, para fazer parte das mudanças na América do Sul a melhor estratégia era ampliar as escolas lancasterianas e, por elas, difundir o Novo Testamento. Segundo ele, a melhor forma de fazer circular as escrituras era como livro escolar e acreditava que não iria se decepcionar com isso.³⁹⁷

Em 1823, o modelo republicano saía como vencedor nos debates do Congresso peruano e uma nova Constituição seria preparada. José de Riva Agüero (1783-1858), um membro da elite peruana, tornou-se, então, presidente da República. Porém, as guerras continuaram e a debilidade da nova república no enfrentamento militar fez inevitável o chamado a Simón Bolívar para derrotar as tropas reais do Vice-rei que governava nas províncias do altiplano. Para Thomson, a falta de dinheiro do governo era o principal obstáculo para assegurar a Independência do Peru. Mesmo com o envio das tropas de Bolívar, em 1823 a República caiu. Thomson tentou mais de uma vez, sem sucesso, deixar a cidade. Mas, ao perceber que não conseguiria em decorrência dos entraves políticos, negociou com o novo governo a manutenção das escolas lancasterianas na cidade.

Conforme Thomson, o Congresso emitiu um decreto favorável para que ele abrisse escolas o mais rápido o possível; todavia, alertando que havia poucos fundos para sua consolidação. Os congressistas nomearam o frei Francisco de Navarrete para lhe ajudar com esse assunto, ao que o missionário comemorou, pois, conforme sua carta, “como o nome desse cavalheiro está agora conectado às escolas, e sendo clérigo, muitos preconceitos são removidos. A influência (...) da minha conexão com meu atual amigo de escritório será, sem dúvida, muito vantajosa”.³⁹⁸

³⁹⁷ No original: “It is this: the nearly confident expectation of getting the New Testament introduced throughout Peru as a school book. I trust this expectation will not be disappointed, but verified in due time. Everything promises fair at present for its accomplishment.” THOMSON, James. “Lima, 2nd December 1822.” **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 59.

³⁹⁸ No original: “As this gentleman's name is now connected with the schools, and being a clergyman, many prejudices are thereby removed. (...) The counteracting influence, therefore, of my connexion with my present clerical friend will, I have no doubt, be greatly advantageous.” THOMSON, James. “Lima, 28th January 1823”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 70.

Os historiadores Daniel Morán e Maria Aguirre (2011) indicam que as organizações religiosas foram fundamentais para a implantação de escolas populares desde o período colonial. Em primeiro lugar, porque contavam com o poder de se comunicar com as classes populares. Além disso, poderiam utilizar argumentos religiosos para convencer a população a frequentar as escolas. Outro ponto é que as construções religiosas poderiam ser úteis para a formação de escolas de instrução pública, o que evitaria gastos excessivos e impossíveis de serem feitos em meio à crise econômica.³⁹⁹

Vale destacar também, o predomínio de membros do clero na instituição da República. Os historiadores indicam que cerca de 25% do Congresso era ocupado por figuras importantes do republicanismo que haviam sido educados no *Convento de San Carlos*, ou eram catedráticos do estabelecimento educativo.⁴⁰⁰ Morán e Aguirre (2011) indicam que o vínculo entre Igreja, Educação e o manejo do poder político legitimaram ainda mais a religião como uma autoridade política.⁴⁰¹

Quanto à relação entre Thomson e Navarrete, o agente britânico considerava o padre mais do que um contato político na América do Sul e posteriormente se referiria a ele como um “estimado amigo”.⁴⁰² Navarrete havia sido um dos únicos a cumprir um decreto do governo de San Martín em Lima, de 23 de fevereiro de 1823, no qual ordenava que os conventos religiosos abrissem escolas gratuitas. O pároco de *San Lazaro* colaborou prontamente com Thomson e, juntos, estabeleceram uma Escola Normal na cidade. O padre se dedicava com afinco à tarefa educacional e, após a saída de Thomson da cidade, fundou a primeira escola gratuita para meninas na República, em 1826. Ademais, deu instrução para meninas filhas de aristocratas na *Casa de Ejercicios de Santa Rosa*.⁴⁰³

Diferentemente de Soler e Larrañaga, que se limitaram a ajudar Thomson em seus projetos educacionais, Navarrete havia colaborado também com a missão religiosa do viajante em distribuir a tradução do Novo Testamento ao espanhol. Segundo o historiador Jesualdo Sosa (1954), muitos padres acreditavam que “o sistema lancasteriano poderia servir admiravelmente para que as crianças pudessem escutar a missa, de modo que o

³⁹⁹ MORÁN, Daniel e AGUIRRE, María. **La educación popular en los tiempos de la independencia**. Lima: GRUPO GRAFICO DEL PIERO S.A.C., 2011, p. 30.

⁴⁰⁰ PRADO, Maria Ligia Coelho. “Esperança radical e desencanto conservador na Independência da América Espanhola”. In: **História**, Franca, v. 22, n. 2, p. 15-34, 2003.

⁴⁰¹ Ibidem, p. 45.

⁴⁰² THOMSON, James. “London, 25th Mai 1826”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 283.

⁴⁰³ KLAIBER, Jeffrey L. **La Iglesia en el Perú: su historia social desde la independencia**. Lima: Pontifica Universidad Catolica del Peru Fondo Editorial, 1996. [1988], p. 205.

veículo de propagação do culto protestante, se transformava nas mãos dos católicos no melhor instrumento para a instrução religiosa das crianças”.⁴⁰⁴

Em maio de 1823, o avanço das escolas já era percebido por Thomson. Segundo ele,

Eu já mencionei a você que o governador havia nos dado, para nossa escola, o colégio pertencente aos frades dominicanos. Todo o edifício está à nossa disposição, para objetos da escola. Montamos, para a nossa atual escola – quarto, um grande apartamento, anteriormente a sala de jantar da faculdade, que conterà 300 crianças, e o número de crianças que frequentam é superior a 100. Pretendemos aumentá-lo gradualmente e não rapidamente, como poderíamos, se quiséssemos. A experiência que tive me ensinou a necessidade disso. É fácil dizer o que é o Sistema e dizer que as coisas devem ser gerenciadas de tal maneira; mas a grande dificuldade consiste em reduzi-lo à prática, no treinamento das crianças para o método. “Um dos artigos já sancionados é que nenhuma pessoa pode ser cidadã do Peru, a menos que saiba ler e escrever. Porém, pela consideração da negligência em promover a educação neste país, essas qualificações literárias não serão exigidas até o ano de 1840”.⁴⁰⁵

A falta de fundos para o financiamento da educação no Peru, assim como em Buenos Aires, prejudicou o avanço da missão de Thomson. Nos dois lugares, o entusiasmo em relação à causa educacional não era compatível com os esforços financeiros para realizá-la, mesmo diante da vinculação da cidadania à alfabetização das camadas mais pobres da população, como um dos alicerces da República.

Na visão do missionário, o estado de abandono em que se encontrava esse e outros setores sociais da América do Sul derivava da presença opressiva, nos últimos séculos, dos espanhóis no continente, os quais impuseram a Inquisição e a escravidão aos povos

⁴⁰⁴ No original: “el sistema lancasteriano podía servir admirablemente para que los niños aprendiesen mejor a oír misa, de modo que el vehículo de propagación del culto protestante se transformaba en manos de los católicos en el mejor instrumento para la instrucción religiosa de los niños”. SOSA, Jesualdo. **La escuela lancasteriana em Montevideo: ensayo histórico-pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación luso brasileña (1817-1825), en especial del método de Lancaster; acompañado de un Apéndice documental.** Montevideú, 1954, p. 66.

⁴⁰⁵ No original: “I formerly mentioned to you, that the Governor had given us, for our School, the college belonging to the Dominican friars. The whole of the edifice is at our disposal, for school objects. We have fitted up, for our present school-room, a large apartment, formerly the college dining-room, which will contain 300 children. The number of children actually attending is upwards of 100. We intend to increase it gradually rather than rapidly, as we might do, were we inclined. The experience I have had has taught me the necessity of this. It is an easy matter to tell what the System is, and to say, things are to be managed in such and such a way; but the great difficulty consists in reducing it to practice, in training the children to method. (...) One of the articles already sanctioned is, that no person can be a citizen of Peru, unless he can read and write. From the consideration, however, of the neglect in promoting education in this country, these literary qualifications are not to be exacted until the year 1840.” THOMSON, James. “Lima, 26th May 1823”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 80.

indígenas. Um dos principais símbolos desses anos de violência e subjugação, a seu ver, era a língua espanhola falada em todos os países. Para superar esse atraso, o missionário propôs tanto a tradução do Novo Testamento para o Quéchuá, que foi encomendada a um padre que se voluntariou a ajudá-lo, como a abertura de escolas para os indígenas. Essas empreitadas faziam parte de um projeto evangelizador que Thomson tomou individualmente para si, pois não estava na agenda das Associações europeias. Transcrevo abaixo o longo trecho.

Creio que é uma ideia geral de que os espanhóis quase exterminaram esta raça, como fizeram os habitantes de São Domingo e Cuba. Que destruíram um grande número de habitantes indígenas desta parte do mundo. Infelizmente, ainda assim, a maioria aqui são peruanos e não espanhóis, é claro que existem muitas raças mistas e, na costa, não existem poucos filhos e filhas da infeliz África e seus descendentes. Todos os peruanos que vivem nas cidades costeiras falam o idioma espanhol e nada sabem da língua antiga do Peru, chamada Quéchuá. Entre a costa e a cordilheira dos Andes, chamada Cordilheira, existem muitas cidades, cujos habitantes geralmente falam quéchuá e espanhol, mas com predileção por sua própria língua nativa. No leste da Cordilheira dos Andes, a língua espanhola é pouco falada e os dois, peruanos e espanhóis, falam o quéchuá. É falado, é claro, com mais ou menos pureza, nesses diferentes lugares, uma circunstância que se espera totalmente de uma língua não escrita e entre um povo sem instrução. Voltei minha atenção para as partes deste país onde a língua quéchuá é falada desde que cheguei ao Peru. Eu tive um grande desejo de comunicar, de uma maneira ou de outra, a este povo antigo, as bênçãos da educação e a luz da Palavra Sagrada. Os espanhóis os mantiveram no estado mais baixo da existência mental, e pode-se dizer verdadeiramente que, sob os incas, os peruanos eram menos ignorantes e mais virtuosos do que são hoje. Na época em que os espanhóis (esses inimigos do conhecimento) nos expulsaram de nosso posto aqui, em sua entrada em Lima, tínhamos em nossa escola dois descendentes dos antigos peruanos estudando nosso sistema, com o objetivo de instruir seus compatriotas; enquanto outro estava realmente empenhado em traduzir um dos evangelhos para o idioma quéchuá. Espero que consigamos reunir nossas forças novamente e continuar esse bom trabalho. Ore por nós para que a bênção do Todo-Poderoso esteja sobre nós, para nos coroar com sucesso rápido e certo.⁴⁰⁶

⁴⁰⁶ No original: "An idea, is, I believe, pretty general with you, that the Spaniards nearly exterminated this race, as they did the inhabitants of St. Domingo and Cuba. That they destroyed vast numbers of the indigenous inhabitants of this part of the world is, alas, too true still, however, the majority here are Peruvians, and not Spaniards. There are, of course, a good many of a mixed race, and on the coast there are not a few of the sons and daughters of unhappy Africa, and their descendants. The Peruvians who live in the towns on the coast, all speak the Spanish language, and know nothing of the ancient language of Peru, called the Quichua. Between the coast and the ridge of the Andes, called the Cordillera, there are many towns, the inhabitants of which generally speak the Quichua and the Spanish, with, however, a predilection for their own native tongue. On the east of the Cordillera of the Andes, the Spanish language is but little spoken, and both Peruvians and Spaniards speak the Quichua. It is spoken, of course, with more or less purity, in these different places, a circumstance to be fully expected of an unwritten language, and among an uneducated people. I have had my attention turned to those parts of this country where the Quichua

Thomson delineou em suas cartas um discurso civilizatório em relação aos indígenas. Considerava que a ocupação dos espanhóis das terras incas tinha causado malefícios aos indígenas, pois tinha diminuído suas virtudes e conhecimento. Apostava que ao ensinar o método lancasteriano em quéchuá para os próprios indígenas, colaboraria para o conhecimento e a moral da população. A América, vista como uma terra de oportunidades, foi retomada em seu discurso a partir dessa incursão pelo mundo indígena.

Segundo a historiadora mexicana Eugenia Roldán Vera, a visão de Thomson sobre um passado colonial indígena repleto de massacres e escravidão estava relacionada tanto ao fato de ter presenciado os saques efetuados pelos realistas durante a ocupação de Lima quanto aqueles pretendidos pelos ingleses naquela região. Contudo, a sua missão, de levar o protestantismo e a educação a esses povos, funcionaria como uma recompensa para esses habitantes.⁴⁰⁷ Conforme o relatório enviado pelo agente à *British and Foreign School Society* ao final de sua viagem, em 1825, a educação lancasteriana poderia servir como uma moeda de troca por tantos anos de exploração.

O comitê se alegrará em saber que as vantagens da educação e a excelência superior do sistema britânico são devidamente apreciados nos estados da América do Sul. E lhe será sumamente gratificante refletir sobre o fato de que enquanto muitos desejam com a especulação e o comércio adquirir as riquezas do Novo Mundo, os esforços do céu ilustrado estão sendo bem empregados em transmitir a seus habitantes aquelas verdades que um inspirado escritor considera “mais preciosa que o ouro”.⁴⁰⁸

language is spoken ever since I came to Peru. I have had a great desire to communicate, in one way or another, to this ancient people, the blessings of education and the light of the Sacred Word. The Spaniards have kept them in the lowest state of mental existence, and it may be truly said, that under the Incas, the Peruvians were less ignorant, and more virtuous, than they are at this day. At the time the Spaniards (these enemies of knowledge) drove us from our post here, on their entrance into Lima, we had in our school two descendants of the ancient Peruvians studying our system, with a view to carry instruction among their countrymen; whilst another of the same people was actually engaged in translating one of the Gospels into the Quichua language. I hope we shall be able to muster our forces again, and to go on in this good work. Pray for us that the blessing of the Almighty may be upon us, to crown us with speedy and certain success.” THOMSON, James. “Lima, 8th August 1823”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 89.

⁴⁰⁷ ROLDÁN, Eugenia Vera. “Export as Import: James Thomson’s Civilising Mission in South America 1818-1825”. In: SCHRIEWER, Jürgen. **Komparatistische Bibliothek Comparativa Studies Series Bibliothèque d’Estudes Comparatives Herausgegeben.** Frankfurt 2007, p. 269.

⁴⁰⁸ No original: “El comité se alegrará de saber que las ventajas de la educación y la excelencia superior del sistema británico son debidamente apreciadas en los estados de Sudamérica. Y le será sumamente gratificante reflexionar sobre el hecho de que mientras tantos desean con la especulación y el comercio adquirir las riquezas del Nuevo Mundo, los esfuerzos del celo ilustrado están siendo empleados en transmitir a sus habitantes aquellas verdades que un inspirado escritor considera ‘más preciosa que el oro’.” THOMSON, James. “British and Foreign School Society Report, 1825”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 30.

Assim, os projetos para a implantação do método mútuo nas escolas aparecem quase como um pagamento justo pela riqueza natural de seu território, a qual os europeus haviam explorado durante séculos e que continuavam fazendo. Para Roldán Vera, “o discurso de Thomson (...) consistia em uma troca de conhecimento europeu por recursos naturais. Enquanto os europeus levavam as riquezas materiais, os americanos recebiam a melhor parte do trato: ilustração”.⁴⁰⁹ Dessa forma, segundo a historiadora, o agente britânico teria construído uma imagem de inocência nessas cartas e relatórios, dentro de um discurso repleto de ímpetos imperialistas, no qual sua missão seria também civilizatória. Nesse jogo ambíguo da construção de seu “eu” narrativo, aos poucos Thomson passa a se considerar, ele próprio, um americano.

A América do Sul até agora tem sido um país negligenciado e obscuro; mas graças a Deus, esta longa noite de trevas está agora muito distante, e o dia está chegando. Desde que pus o pé a bordo em minha viagem à América do Sul, me considerei um *americano*. Desde aquele dia, os interesses da América são os mais elevados em meu coração. Você também, meu querido senhor, e o membros da sua sociedade, são americanos, portanto, eu os chamaria, como meus concidadãos, e despertaria você para a poderosa importância do trabalho sagrado em que você está envolvido. América, norte e sul, é o pobre índio, implorando de você o "pão da vida". Você pode calar suas entranhas de compaixão? - "Venha e ajude-nos", interrompe nossos ouvidos a cada trimestre. Não é hora de sentar com as mãos postas, de se alegrar com o que foi realizado. (...): é o momento de despertar toda a nossa energia, de exercer todos os nervos, a fim de fazer a Luz da Vida brilhar de uma extremidade à outra da terra".⁴¹⁰

⁴⁰⁹ No original: “El discurso de Thomson (...) consistía en un intercambio de conocimiento europeo por recursos naturales. Mientras los europeos se llevaban las riquezas materiales, los americanos recibían la mejor parte del trato: ilustración.” ROLDÁN, Eugenia Vera. “Export as Import: James Thomson’s Civilising Mission in South America 1818-1825.” In: SCHRIEWER, Jürgen. **Komparatistische Bibliothek Comparativa Studies Series Bibliothèque d’Etudes Comparatives Herausgegeben.** Frankfurt 2007, p. 270.

⁴¹⁰ No original: "Thus, you see, the Lord's work goes forward, even in this remote corner. South America has hitherto been a neglected and benighted country; but thanks be to God, this long night of darkness is now far spent, and the day is at hand. From the time I set my foot on board on my voyage to South America, I have considered myself as an American. Ever since that day the interests of America are the uppermost in my heart. You too, my dear Sir, and the members of your Society, are Americans. I would, therefore, call upon you, as my fellow-citizens, and would rouse you up to the mighty importance of that sacred work in which you are engaged. America, North and South, is the field for your operations. Lo! the poor In-dian, begging from you the 'bread of life'. Can you shut up your bowels of compassion? — 'Come over and help us', breaks upon our ears from every quarter. Surely this is not the time to sit down with folded hands, to rejoice in what has been accomplished. No. It is the time to blush, and to be ashamed for our past supineness: it is the time for calling forth all our energy, for plying every nerve, in order to make the Light of Life shine from one end of the earth to the other." THOMSON, James. “Lima, 25th November 1823.” **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 100.

Ademais, em sua argumentação, Thomson passou a se referir a seus destinatários como “você, europeus”. Considerava-se ao lado dos americanos, que ensaiavam novas formas de governo, segundo ele, mais livres. Não era uma visão atípica do continente nesse período. Tratava-se de pensar a América do Sul como um laboratório em que novas ideias políticas chegavam para serem testadas. Ao suspeitar que seu interlocutor colocaria objeções religiosas a esse pensamento, ele rebatia na mesma carta,

Posso dizer que não há ninguém que precise de tolerância e, é claro, ninguém está pedindo por si mesmo. Falo dos habitantes da América, excluindo os poucos estrangeiros que residem nela. Um dos membros do Congresso, no momento da discussão deste assunto, disse com muita pertinência: "Por que tanto barulho por tolerância? Quem está pedindo por isso? Ou quem precisa dele? Nós, nós mesmos, não precisamos disso. E os estrangeiros que estão aqui parecem muito pouco preocupados com o assunto. Não foi a religião que os trouxe a este país, mas o comércio. Dê-lhes dinheiro, portanto, em troca de seus bens, e eles não procurarão mais nada ". Agora tudo isso era verdade, por mais desagradável. (...) Tendo visto essas coisas acontecerem, sob meus próprios olhos, e tendo conversado com vários membros do Congresso e outros sobre o assunto, sinto-me confiante em afirmar que as opiniões liberais sobre isso são bastante gerais, pelo menos nesta cidade, e acredito que esse mal será removido da Constituição em pouco tempo, talvez no primeiro renascimento dela.⁴¹¹

Era comum que em seus relatórios houvesse transcrições de periódicos com informações sobre como pensavam os sul-americanos. Enfatizava principalmente a ânsia liberal de homens que desejavam o estabelecimento de sistemas públicos de educação.

⁴¹¹ No original: “When toleration was obtained in England, it was wrung from the government, I may say, by main force. The safety of the state demanded it, and this I suppose had more weight in obtaining for us this precious blessing, than any qualms of con-science or political wisdom. Things are quite different here. There is nobody, I may say, who needs toleration, and of course nobody is asking it for himself. I speak of the inhabitants of America, exclusive of the few foreigners who reside in it. One of the members of Congress, at the time of discussing this subject, very pertinently said, ‘Why such ado about toleration? Who is asking for it? or who stands in need of it? We, our-selves, do not need any such thing, and foreign-ers, who are here, seem very little concerned about the subject. It was not religion that brought them to this country, but commerce. Give them money, therefore, in exchange for their goods, and they will seek nothing else’. Now all this was very true, however unpalatable. Yet, notwithstanding the real state of the country in regard to the need of toleration, a very strong party exists in the Congress in favor of it; so strong indeed, that it was thought at one time that it would be gained; and when it was lost, a considerable number entered their pro-test upon the subject; the first of whom was an aged priest, and the head of the principal college in Lima. Now can you tell me when such things took place in any other country, and originating wholly from a philosophical view of the matter? Having seen these things take place, under my own eye, and having conversed with several members of Congress and others upon the subject, I feel con-fident in stating, that liberal views upon it are pretty general, at least in this city, and I believe that this evil will be removed from the Constitution ere long, perhaps at the first revival of it.” THOMSON, James. “Lima, 1st December 1823”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 105.

Assim, a imagem construída era de que o papel da Inglaterra neste momento seria o de prover o suporte necessário para a concretização desse projeto.

A aproximação da Grã-Bretanha com os movimentos de Independências da América Latina foi um tema frequente na historiografia de meados do século XX. Como já mencionado, o trabalho de Jesualdo Sosa (1954) reconhecia a missão de Thomson no Uruguai como de fato uma empreitada imperialista. No caso peruano, a Independência foi lida dessa forma principalmente por Heraclito Bonilla e Karen Spalding em um artigo de 1972. A tese de ambos nega que a Independência do Peru tem um caráter de ruptura história em nosso passado. Segundo esses historiadores, 1821 significou somente uma mudança política, mas não uma transformação integral das bases econômicas e sociais do país. Nessa visão, a relação de subordinação da economia à Europa se manteve sem alterações substantivas. A dependência financeira, para esses autores, passou a ser com a Inglaterra.⁴¹²

Carlos Contreras e Marcos Cueto (2013), indicam que para explicar os possíveis problemas sociais a ideia de herança colonial esteve presente na historiografia do Peru.⁴¹³ Segundo os autores, essas ideias estão associadas, sobretudo ao que os liberais chamaram de "coloniais" no século XIX. Entre elas, menciona-se a Igreja, as fazendas, as comunidades indígenas e os grêmios artesãos. Os liberais criticaram a divisão da sociedade em "corpos" sociais. Segundo eles, isso dificultava a integração da população peruana em um conjunto mais ou menos uniforme pois, antes de ser peruano, eram identificados como comerciantes, mineiros, indígenas, etc.

Dentre esses grupos, o mais difícil de incluir na sociedade peruana foi a Igreja, pois

o poder da Igreja conseguiu ser mantido em virtude do apoio de que gozava o poder internacional do Vaticano e, em geral, da Igreja Católica no mundo. Minar e subordinar a Igreja dentro da nova ordem, centralizada no Estado, foi uma das tarefas em que houve progresso no século XIX. Ajudou o fato, já mencionado, de que essa empresa havia sido criada antes da independência, pela própria Coroa Espanhola, e fazia parte de uma campanha internacional de liberalismo em muitos países católicos.⁴¹⁴

⁴¹² BONILLA, Heraclio e SPALDING, Karen. "La Independencia en el Perú: las palabras y los hechos" BONILLA, Heraclio; CHAUNU, Pierre; HALPERIN, Tulio; HOBBSAWN, E. J; SPALDING, Karen; VILAR, Pierre. **La Independencia en el Perú**. Lima: IEP, Instituto de Estudios Peruanos, 1972, p. 42

⁴¹³ CONTRERAS, Carlos e CUETO, Marcos. **Historia del Perú Contemporáneo**. Desde las luchas por la independencia hasta el presente. 5a Ed. Lima, IEP, PUCP, Universidad del Pacífico, CIUP, 2013.

⁴¹⁴ No original: "pero el poder de la Iglesia lograba mantenerse en virtud del respaldo de que gozaba del poder internacional del Vaticano y, en general, de la Iglesia católica en el mundo. Socavar y subordinar a la Iglesia dentro del nuevo orden, centralizado en el Estado, fue una de las tareas sobre las que se avanzó en el siglo XIX. Ayudó el hecho, ya mencionado, de que esta empresa habíase iniciado ya antes de la

Dentre a complexidade de entender o papel do catolicismo nas Independências, as informações deixadas por Thomson em suas cartas estão repletas de paradoxos. As possibilidades trazidas pelas Independências constituíam, em sua perspectiva, ao mesmo tempo a consolidação de um processo positivo de emancipação e a abertura de um fértil terreno para os interesses britânicos. Contudo, de todas as supostas contradições apresentadas por esse agente, a que mais chama atenção é o caráter duplo de sua missão. Thomson estava claramente envolvido num projeto de difusão em países católicos de Novos Testamentos e bíblias protestantes em espanhol. A maior parte de suas cartas e relatórios trata diretamente da quantidade de livros religiosos que conseguiu distribuir e/ou vender para estadistas, livreiros, clérigos ou mesmo para os alunos das escolas lancasterianas que fundava.

O “novo” mundo que se abria para os ingleses não era unicamente o dos negócios imperialistas ou da ilustração, mas também um terreno para a semeadura da religião protestante. Para Thomson, esse processo se constituía como uma evolução (considerada natural) da sociedade, pois o mesmo tinha acontecido outrora com a Inglaterra. Em 1824, a cidade de Lima foi totalmente ocupada. Thomson se preocupava com a sua segurança e a de seus alunos, mesmo o presidente garantindo sua proteção. Seus próprios alunos se dividiam. Seu salário deixou de ser pago pelo governo e os pais dos alunos passaram a lhe ajudar financeiramente. No dia 1º de setembro de 1824, Thomson avisou BFSS que partia em retirada da cidade e que deixaria de lado, a partir daquele momento, sua missão educacional na América do Sul.

Até que, portanto, algumas mudanças ocorram aqui, nada mais pode ser feito do que já foi feito. Nossa escola continua, e posso dizer, com tanta prosperidade quanto se poderia esperar nas circunstâncias acima mencionadas. O número de acadêmicos diminuiu de 230 para cerca de 200. Existem duas causas para essa diminuição; a primeira é que os meninos maiores têm medo de sair para que não sejam levados pelas equipes de recrutamento; e a outra é a pobreza real que existe, e que impede muitos pais de enviarem seus filhos, pois são incapazes de comprar sapatos e roupas para que possam aparecer decentemente entre outros. Embora essas duas causas existam, o número pode diminuir, talvez ainda mais, mas a escola continuará se mantendo e apoiando seu caráter, espero, no progresso daqueles que frequentam. Existem dois senhores nela, que são bem instruídos no plano, e o todo está sob a direção de meu bom amigo, o clérigo, de quem eu sempre falei com

independencia, por la propia Corona española, y fue parte de una campaña internacional del liberalismo en muchos países católicos” CONTRERAS, Carlos e CUETO, Marcos. **Historia del Perú Contemporáneo**. Desde las luchas por la independencia hasta el presente. 5a Ed. Lima, IEP, PUCP, Universidad del Pacifico, CIUP, 2013, p. 36.

ocês. O que eu disse se aplica ao modelo ou escola central. Há também outra escola na cidade com o mesmo plano, com cerca de oitenta estudiosos, que, espero, também continuarão bem, embora sujeitos, é claro, às mesmas desvantagens.⁴¹⁵

Francisco de Navarrete se tornou a partir desse momento o principal interlocutor da BFSS no Peru, chegando a enviar, inclusive relatórios para Londres informando sobre o avanço das escolas em Lima. Thomson, como já anunciava, há algum tempo, em suas cartas para as Associações, seguiu sua viagem rumo as Cordilheiras para difundir ainda mais a leitura da Bíblia. Talvez devido à situação política dos países que visitou na América do Sul, preferiu abandonar seu papel de difusor do método de ensino mútuo, assim que partiu em direção a Guayaquil.

3.5. As cordilheiras

Após se desligar da *British and Foreign School Society* para se dedicar somente à divulgação do protestantismo, Thomson assumiu com afinco a tarefa de vendedor de bíblias. Num relato sobre sua viagem pela Cordilheira dos Andes, o missionário destacou que em apenas um dia havia vendido 738 cópias do Novo Testamento em espanhol, sendo a maior parte dos clientes os padres da região de Guayaquil.⁴¹⁶ Sua intenção era atravessar os Andes passando por Riobamba, Ambato, Tacunga, Quito e Popayan, cidades que

⁴¹⁵ No original: “Until, therefore, some change take place here, nothing more can be done than has already been done. Our school goes on, and I may say, with as much prosperity as could be expected under the circumstances above mentioned. The number of scholars has decreased from 230 to about 200, There are two causes for this decrease; the one is, that the bigger boys are afraid to go out lest they should be taken up by the recruiting parties; and the other is, the real poverty which exists, and which prevents many parents from sending their children, as they are unable to procure them shoes and clothes to enable them to appear decently among others. Whilst these two causes exist, the number may diminish, perhaps, still more, but the school will continue to maintain itself, and to support its character, I expect, in the progress of those who attend. There are two masters in it, who are well instructed in the plan, and the whole is under the direction of my good friend, the clergyman, of whom I have often spoken to you. What I have said applies to the model or central school. There is also another school in the city on the same plan, with about eighty scholars, which, I hope, will also continue to go on well, though subject, of course, to the same disadvantages. (...) I have thought, then, that I was called upon to seize this time as the most suitable for visiting other parts of this Continent, and for the objects I have in England. My principal business upon my journey will be the circulation of the Scriptures in the different places I may visit, and I hope that something may be done in this way, so as to make my journey not unprofitable. Of my progress on my road, and in my objects, I shall endeavor to inform you from time to time. I shall only farther observe, in regard to my intentions, that my route, &c. will be a good deal determined by the circumstances which may occur in the way by which the Lord may lead me.” THOMSON, James. “Lima, 1st September 1824.” **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 157.

⁴¹⁶ THOMSON, James. “Guayaquil, 11th October 1824”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 180.

considerava mais populosas e ali estabelecer entrepostos comerciais para a sua venda, bem como criar contatos para a Sociedade Bíblica.

Em seu caminho, enviou cartas endereçadas exclusivamente à *British and Foreign Bible Society* compostas, principalmente, do relato sobre sua peregrinação em terras católicas. Transcreveu trechos de diálogos supostamente travados com padres que se mostravam favoráveis à venda da Bíblia em espanhol e em quíchua por todos os Andes e apoiavam a causa da Independência. Thomson construiu nessas cartas uma visão ainda mais negativa sobre a ocupação espanhola da região. Em ocasião da vitória do exército bolivariano na batalha de Junín, que determinaria a vitória do movimento de Independência em Lima, o missionário comemorava exclamando “Com esta causa terminará, confio, o reinado de opressão e violência, de ignorância e fanatismo no Peru, e pelo qual ele foi derrubado por esses trezentos anos. Então pereçam toda a tirania e ignorância da terra!”⁴¹⁷ E, continuava,

Confio que, não a partir de partidos ou princípios maliciosos, induziram-me a detê-lo por um momento nas guerras deste local do mundo. Acredito firmemente que a libertação deste país da escravidão e opressão e a emancipação mental de seus habitantes dependem do sucesso desta revolução; como a libertação dos judeus sobre a conquista de Babilônia, e a posse da terra de Canaã pelo povo de Deus sobre seus inimigos. Os espanhóis, como é sabido, impediram muito, para não dizer proibido, o progresso do conhecimento e da verdadeira religião na América. Não é fácil, portanto, nem é apropriado, permanecer indiferente quanto à questão dessa luta.⁴¹⁸

Thomson acreditava que com o fim do processo julgado revolucionário, os espanhóis seriam totalmente expulsos da América do Sul e nos novos tempos imperaria a tolerância, como numa luta religiosa. Por isso, colocou cartazes por todas as cidades por onde passava anunciando a venda de suas bíblias e relatou ter tido com clérigos da região

⁴¹⁷ No original: “With this cause will terminate, I trust, the reign of oppression and violence, of ignorance and fanaticism in Peru, and by which it has been borne down for these three hundred years. So perish all tyranny and ignorance from the earth!” THOMSON, James. “Guayaquil, 5th October 1824.” **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 161.

⁴¹⁸ No original: “I trust, and not party nor malicious principles, have induced me to detain you a moment upon the wars of this quarter of the world. I firmly believe that the deliverance of this country from bondage and oppression, and the mental emancipation of its inhabitants, depend upon the success of this revolution; like the deliverance of the Jews upon the conquest of Babylon, and the possession of the land of Canaan by the people of God upon their enemies. The Spaniards, as is well known, have greatly impeded, not to say prohibited, the progress of knowledge and of true religion in America. It is not easy therefore, nor is it proper, to remain indifferent as to the issue of this struggle.” *Ibidem*, p. 161.

debates intensos sobre dogmas do catolicismo, colocando em xeque o poder do papa, a venda de indulgência e a adoração dos santos.

Enquanto descrevia sua missão religiosa, Thomson não deixou de apontar em suas cartas as adversidades naturais, inerentes, nessa época, a qualquer viagem nas Cordilheiras. Assim, o missionário relatou que enquanto enfrentava um rio coberto por jacarés e serpentes, dialogava amigavelmente com o capitão do navio sobre a necessidade de pôr fim ao domínio da Igreja Católica Romana naquelas terras.⁴¹⁹ Ele se sentia particularmente extasiado quando conhecia os indígenas que ainda falavam o quéchua ou quando transpunha territórios cheios de adversidades. Ele via ali um terreno muito fértil para as missões da *British and Foreign Bible Society*.

A incorporação de um discurso naturalista, do qual os indígenas são um elemento importante da paisagem, significava a apropriação imperial das riquezas naturais do planeta a partir do desenvolvimento de uma estética romântica da natureza. Ou seja, publicando suas cartas, Thomson queria contribuir para criar um interesse britânico na América do Sul que se coadunasse com os de outros viajantes da sua época; mas também, justificar a atuação das duas sociedades para as quais trabalhava. Reiteramos que, como seus contemporâneos, Thomson retomava a ideia de América como um laboratório em que as teorias do velho mundo poderiam ser testadas, especialmente as ideias filosóficas.

Logo, descrição que o autor frequentemente faz da população e da natureza dos locais onde esteve, revela a ambição por experimentar as aventuras que estavam no imaginário sobre as viagens de sua época. As cartas de seu percurso pelos Andes rumo à cidade de Quito tratam quase exclusivamente da geografia local e dos desafios impostos pela topografia e pelo clima: representavam percursos a serem vencidos.

Depois de deixar Guaranda, há quase um dia inteiro de escalada antes de você chegar ao topo. Ao alcançar as partes mais altas da cordilheira, você tem algo como uma planície, embora não em grande medida; e desta planície, ou melhor, desta montanha, e de seus pés, ergue-se o grande Chimborazo. De Guaranda, viramos o rosto para esta grande montanha e começamos a subir. Quando nos aproximamos, ele começou a franzir a testa e a proibir o desenho mais próximo. A chuva, em pouco tempo, começou a cair muito forte; nós continuamos; o granizo foi bem-sucedido, acompanhado por relâmpagos vívidos, cujo voo rápido, de nossa situação elevada, conseguimos traçar do céu para a terra. Para coroar o todo, o trovão alto rolou como se Chimborazo estivesse caindo sobre nós. Seguir nossa jornada, nessas circunstâncias,

⁴¹⁹ THOMSON, James. "Guaranda, 25th October 1824." **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 181.

teria sido tolo e talvez fatal. Deste modo, viramos as costas para a montanha e começamos a descer e a procurar refúgio no primeiro lugar que poderíamos chegar. Depois de algum tempo, avistamos uma cabana de colmo, mas não conseguimos alcançá-la, pois a descida da cordilheira, ao longo da qual a estrada estava, era rápida demais para nossas mulas. Outro e outro nós tivemos que passar por este caminho, sem poder nos abrigar da tempestade.⁴²⁰

Para Thomson, os perigos envoltos na natureza ainda não domada da América do Sul eram compensados pela ajuda dos habitantes locais. Durante a referida tempestade, citada no trecho acima, presenciada perto de Chimborazo, ele encontrou homens, enviados pelo Governador de Guaranda com quem havia se encontrado alguns dias antes, que o guiaram rumo a um local seguro.⁴²¹

Segundo Mary Louise Pratt (1992), as oportunidades criadas nessa década a partir das Independências hispano-americanas garantiram a entrada de muitos profissionais conectados à ideia de modernização na América.⁴²² Esses novos viajantes mais ligados às oportunidades comerciais advindas dessas expedições colaboraram para uma mudança observável nos relatos de viagem, como gênero textual. Diferentemente de exploradores e naturalistas, que produziram uma estética da descoberta, os relatos dos anos de 1820 eram substituídos:

por uma retórica de consecução de objetivos, de conquista e realizações. Em muitos relatos, o próprio itinerário torna-se a oportunidade para uma narrativa de sucesso, na qual a viagem é, em si, um triunfo. O que se conquista são itinerários, não reinos; o que se supera não são os desafios militares, mas os logísticos. Os viajantes lutam numa batalha desigual contra privações, ineficiência, indolência, desconforto, maus cavalos, estradas sofríveis, clima ruim e atrasos. Na verdade, a sociedade hispano-americana é apresentada nesta literatura principalmente como obstáculos logísticos ao movimento avançado dos

⁴²⁰ No original: "After leaving Guaranda, there is nearly a whole day's climbing before you reach the top. Upon reaching the highest parts of the ridge, you have something like a plain, though of no great extent; and out of this plain, or rather this mountain, and from your very feet, rises the great Chimborazo. From Guaranda we turned our faces towards this great mountain, and began to ascend. As we approached it, it began to frown, and to forbid our drawing nearer. The rain, in a little time, began to fall very heavily; we pushed on; the hail succeeded, accompanied by vivid lightning, whose rapid flight, from our elevated situation, we could trace from heaven to earth. To crown the whole, the loud thunder rolled along as if Chimborazo were tumbling down upon us. To pursue our journey, under such circumstances, would have been foolish, and perhaps fatal. We accordingly turned our backs upon the mountain, and began to descend, and to seek refuge in the first but we could come to. After some little time we descried a thatched cottage, but we could not reach it, as the descent to it from the ridge, along which the road lay, was too rapid for our mules. Another and another we had to pass in this way, without being able to take shelter from the storm." THOMSON, James. "Riobamba, 31st October 1824." **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia.** Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 194.

⁴²¹ Ibidem, p. 194.

⁴²² PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação.** Trad. Jézio Hernani Bonfim Gutierrez. Bauru, SP: EDUSC, 1999. [1992].

européus. Enquanto tais questões eram raramente discutidas por Humboldt (e muito menos adquiriam dimensão heroica), para a vanguarda capitalista elas eram por vezes quase obsessivas, e a jornada alegoriza o desejo de progresso.⁴²³

A composição das cartas e relatórios de Thomson encaixa-se justamente nessa lógica apontada por Pratt. Ao conceber a América como um universo ainda desconhecido, mas cheio de desafios, o viajante britânico narrou suas conquistas e obstáculos sobre aquele mundo que admirava pelas novas possibilidades que trazia para os europeus.

Durante essa jornada, Thomson diz ter recebido convites dos magistrados para permanecer e estabelecer escolas para promover a educação lancasteriana também ali. Ele afirmou ter lutado contra os sentimentos de ali permanecer e repassou à Sociedade as informações sobre as regiões que julgara mais pertinentes.

Venho agora falar do estado e das perspectivas da educação nesta cidade. O estado do ensino fundamental aqui é, atualmente, muito baixo, mas suas perspectivas são mais animadoras. Talvez você esteja ciente de que o governo colombiano está tomando medidas ativas para estender a educação em toda a sua parcela na América do Sul. Algum tempo atrás, uma escola central sobre o plano lancasteriano foi estabelecida em Bogotá, capital. Esta escola foi iniciada por um frade que havia sido banido de seu país natal por causa de seus então chamados princípios revolucionários e que havia aprendido o sistema durante seu exílio. Ao retornar à América, ele estabeleceu essa escola na capital, que já existe há dois ou três anos.⁴²⁴

Ele diz que o governo apoiava essas iniciativas e estava tentando promover a difusão das escolas por todo o país. Ao chegar em Quito, por exemplo, ele auxiliou a formação na cidade de uma sociedade educacional para mulheres e em Bogotá criou uma Sociedade Bíblica. Além disso, por meio de relações comerciais que Thomson estabeleceu com livreiros na América do Sul, suas cartas reportam o envio dessas traduções para a Patagônia, Bahia, Mendonza, San Juan, Concepción, México, Guatemala, dentre outros lugares. Muitos dos livreiros com quem Thomson negociava

⁴²³ PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação**. Trad. Jézio Hernani Bonfim Gutierrez. Bauru, SP: EDUSC, 1999. [1992], p. 256.

⁴²⁴ No original: "I come now to speak of the state and prospects of education in this city. The state of elementary education here is, at present, very low, but its prospects are more encouraging. Perhaps you are aware that the Colombian Government is taking active measures to extend education over all their share of South America. Some time ago a Central School on the Lancasterian plan was established in Bogota, the capital. This school was set a-going by a friar who had been banished from his native country on account of his then-called revolutionary principles, and who had learned the system during his exile. Upon his return to America he established this school in the capital, which has now existed two or three years." THOMSON, James. "Riobamba, 31st October 1824". **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 194.

professavam a religião Católica, mas, segundo o missionário, viam na difusão do Novo Testamento uma possibilidade de preencher o vazio do mercado editorial deixado pelos anos de censura religiosa. Contudo, mesmo diante dos números altíssimos de vendas apresentados por Thomson, o suposto clima de tolerância religiosa se revelou, algumas vezes, hostil à sua missão.

Já no final da sua viagem, Thomson reelaborou o tripé de sua missão inicial resumindo sua tarefa unicamente à “promoção do reino de Jesus Cristo”. Dirigindo-se para seu correspondente da *British and Foreign Bible Society*, o missionário indicava que,

Você já sabe que o único objeto que tenho em vista na América do Sul é a promoção do reino de nosso Senhor Jesus Cristo. Existem, é claro, várias maneiras de fazer isso, e achei melhor me deixar guiar dessa maneira pelas várias circunstâncias e ocasiões que a providência de Deus me abre de vez em quando. As duas coisas às quais mais particularmente tenho prestado atenção são: a educação da juventude e a circulação das Escrituras Sagradas.⁴²⁵

A aparente ambiguidade entre o teor da religião protestante em muitas das cartas de Thomson e sua ação junto à política de educação pública de muitos estadistas na América do Sul, predominantemente católica, nos leva a questionar como ocorreu a recepção e atuação do missionário nos diferentes países em que passou. Haveria um ambiente de tolerância religiosa, trazido pelos movimentos de Independência da América do Sul, que permitia que um protestante iluminasse o horizonte da construção de um projeto público de educação com base na leitura da Bíblia? Ou as cartas de Thomson são demasiadamente otimistas e favoráveis à criação desse espaço? Em seu relatório final para a *British and Foreign School Society*, Thomson declarava acreditar que Sistema lancasteriano pudesse facilitar a construção de um ambiente religioso mais tolerante na América do Sul. Dedicado à *educação universal*, o método mútuo de ensino poderia atingir todas as “classes sociais” e, portanto, propagar o discurso da moral protestante e da tolerância.⁴²⁶

⁴²⁵ No original: “You already know that the single object which I have in view in South America, is the promoting of the kingdom of our Lord Jesus Christ. There are, of course, various ways of doing this, and I have thought it best to allow myself to be guided in the manner of doing it, by the various circumstances and occasions which the providence of God opens up to me from time to time. The two things to which I have more particularly given my attention all along are, the education of youth, and the circulation of the Holy Scriptures.” THOMSON, James. “Guayaquil, 5th October 1824”. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, London, 1827, p. 161.

⁴²⁶ Os materiais escolares utilizados nas escolas que Thomson havia fundado na América do Sul haviam sido redigidos por ele mesmo com base no Novo Testamento.

Todavia, até que ponto a moral protestante que Thomson defendia para a distribuição da Bíblia se adequava às sociedades sul-americanas que se pretendiam revolucionárias e almejavam ser ilustradas conforme os paradigmas europeus? Ao falar sobre revolução, provavelmente o missionário se referia a mudanças profundas da moral da população, conforme o que acreditava a BFBS ao enviar seus missionários para vender bíblias pelo mundo.

Segundo Christopher Hill, “a tradução da Bíblia para o inglês foi contemporânea à disseminação da nova invenção da imprensa”⁴²⁷ e, portanto, fundamental para a formulação do nacionalismo inglês assentado numa base linguística comum. No século XVII, a Bíblia foi aceita não apenas como um livro religioso, mas fazia parte da vida intelectual inglesa e foi tomada como um consenso por todos os protestantes. Já no século XVIII, o movimento iluminista tirou a concepção de que a Bíblia era fonte de toda a Verdade. Ainda segundo o historiador, o fato de ela ser ignorada pela Revolução Francesa atestava o grau de decadência em que ela mergulhava. Nesse contexto, acredita-se que a fundação da *British and Foreign Bible Society*, em 1804, tinha como objetivo empreender uma ação de difusão das traduções vernaculares da Bíblia para as regiões mais pobres, com a finalidade de combater essa ideia de decadência, sem entrar em choque com as ideias iluministas, mas se aproveitando dos canais criados pelo movimento. Como por exemplo, a expansão de um projeto educacional, tal qual o método de ensino mútuo. A aceitação desse sistema de educação na América do Sul será discutida no próximo capítulo.

Entre 1818 e 1825, a BFSS e a BFBS continham em seus relatórios três tipos de informações sobre a América espanhola: informações extraídas das cartas ou extratos de textos de Thomson, transcrições de artigos de jornais sul-americanos enviados por Thomson (presumivelmente traduzido por notícias) e cartas enviadas por outros contatos das sociedades missionárias da região. Tudo o que apareceu na seção de relações exteriores, que continha informações sobre o progresso da distribuição escolar da Bíblia em todos os continentes, foi seguido pelas conclusões do autor do relatório. Esse texto

⁴²⁷ HILL, Christopher. **A Bíblia inglesa e as revoluções do século XVII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

pedia aos colaboradores da sociedade missionária ajuda para a continuação do trabalho. Os leitores desses relatórios ou os convidados nas reuniões públicas das Associações em Londres em Paris, eram informados de que, aos olhos de Thomson, havia uma grande demanda na América do Sul por educação e que, a revolução de Independência – utilizando os termos do missionário – era alicerçada em princípios liberais. Essa visão da América do Sul colaborava para aumentar o interesse britânico na região e favorecia intercâmbios de ideias, o que ocorreu muitas vezes assimetricamente. Pois, além de Thomson, as Sociedades não fizeram mais esforços em enviar outros agentes educacionais para a região. Por que?

Em suas cartas, o missionário parece indicar que mesmo diante das dificuldades políticas e econômicas locais, ele havia tido bastante facilidade em criar sociedades auxiliares lancasterianas e bíblicas, as quais continuariam a missão das sociedades europeias sendo tuteladas indiretamente. Ao analisar a quantidade de lugares e contatos estabelecidos por Thomson, percebemos que não só o projeto de ensino lancasteriano tem uma face cosmopolita, como também o era o próprio agente inglês. Sua estratégia enquanto agente da *British and Foreign School Society* era criar uma escola modelo do ensino monitorial e fundar sociedades Lancasterianas. Já sua missão na *British and Foreign Bible Society* como difusor da Bíblia e do Novo Testamento em espanhol lhe conferiu relações importantes com livreiros sul-americanos e figuras do clero católico.

Esses intercâmbios foram responsáveis pela criação de um espaço de debate educacional, não unicamente sobre o método mútuo, mas sim sobre a inserção da Educação nos diferentes cenários políticos das Independências. As cartas de Thomson nos abrem muitas questões: nos dão pistas, portanto, sobre como estavam configurados esses territórios e como se pretendia organizar seus sistemas educacionais. Mais do que isso, nos mostram as habilidades do missionário em criar contatos políticos que julgava eficientes para cumprir sua missão.

As críticas feitas em relação à Igreja Católica, no entanto, mostram que embora o missionário se esforçasse em passar a imagem de um ambiente receptivo ao protestantismo nesses países, a “revolução” religiosa esperada por ele não estava no horizonte do clero local. A circulação do método lancasteriano, como veremos a seguir, ocorreu num ambiente de bastante crítica e resistência, não apenas dos sacerdotes, mas principalmente por parte dos professores.

CAPÍTULO 4

Esboços de novas práticas escolares: as edições sul-americanas dos manuais de ensino mútuo

*Aqui me dirão talvez alguns de vós: "Mas nós vamos usar o método de ensino mútuo, que atualmente estamos aprendendo. Não se nos tem pregado ser uma de suas utilidades quase baldar o ministério do Mestre no ensino, porque permite aos discípulos instruírem-se sem este socorro, e que assim faz o bom successo do ensino independente da maior ou menor capacidade do que ensina?" Sim, tem-se dito, bem o sei; mas se houvera dito exactamente a verdade, confessar-se-ia que, longe de ser essa uma vantagem do método mútuo pelo contrário é grande inconveniente de tal método, porquanto, privaria os Professores das muitas utilidades que devem colher do comércio com os discípulos, e da influênciã que seu carácter pessoal deve ter sobre eles. Porém, a coisa não é realmente assim.*⁴²⁸

De Gerando

⁴²⁸ No original: "Aqui me dirão talvez alguns de vós 'Mas nós vamos usar o methodo d'ensino mutuo, que actualmente estamos aprendendo. Não se nos tem pregado ser huma de suas utilidades quase baldar o ministerio do Mestre no ensino, porque permite aos discipulos instruirem-se sem este socorro, e que assim faz o bom successo do ensino independente da maior ou menor capacidade do que ensina?' Sim, tem-se dito, bem o sei; mas se se houvera dito exactamente a verdade, confessar-se-hia que, longe de ser essa huma vantagem do ensino mutuo pelo contrario he grande inconveniente de tal methodo, porquanto, privaria os Professores das muitas utilidades que devem colher do commercio com os dicipulos, e da influencia que se character pessoal deve ter sobre elles. Não he porém a cousa realmente assim." De GERANDO, Joseph Marie. **Curso normal para professores de primeiras letras ou Direcções relativas á educação physica,, moral e intellectual nas escolas primarias do Conde Joseph Marie de Gérando.** Nictheroy: Typ. Nictheroy de M. G. de S. Rego, 1839, p. 37.

4.1. Os manuais de ensino e a *Sociedad Lancasteriana* em Buenos Aires

O objetivo deste capítulo é analisar – comparativamente nos manuais de ensino e nas cartas de professores do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, de São Paulo e de Buenos Aires – as apropriações do projeto de ensino mútuo. A escolha dessas quatro regiões se deve, sobretudo, à quantidade de publicações de textos pedagógicos nelas produzidos. Especialmente no caso de Buenos Aires, os estudos de Eugenia Roldán Vera (2011) indicam que essa cidade foi um dos principais pontos de envio de materiais da *British and Foreign School Society*. Segundo suas pesquisas, a cidade portuária atraiu, nessa época, muitos livreiros que possivelmente foram responsáveis pela importação dos manuais de ensino mútuo franceses.⁴²⁹ Já no caso do Brasil, no levantamento feito nos arquivos, percebi que, nesse período, era mais comum a publicação de documentos soltos, de autoria de professores e editores locais, o que, a priori, contrastaria com o material portenho. No entanto, como veremos, há mais semelhanças do que diferenças nas escolhas políticas dos materiais pedagógicos para as aulas mútuas.

Os textos escolhidos para a análise são os seguintes: **Manual para las escuelas elementales de niños, o resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo y costura de Mme. Quignon Traducido del francés al idioma español por la Sra. Da. Isabel Casamayor de Luca, Secretaria de la Sociedad de Beneficencia**, impresso em Buenos Aires em 1823; **Plan de enseñanza para las escuelas de primeras letras de Conde de Laborde. Buenos Aires**, também impresso em Buenos Aires em

⁴²⁹ A historiadora Eugenia Roldán Vera indica que nomes ligados ao processo de Independência na região também foram importantes transportadores de livros, inclusive de manuais de ensino mútuo. O mexicano Lucas Alamán obteve a tradução francesa de Joseph Hamel em sua viagem pela França e usou esse manual como base de seu compendio publicado em 1822. Durante essa viagem, também conheceu os escritos de Laborde e de Lasteyrie e visitou uma escola mútua na Inglaterra. O venezuelano Andrés Bello, exilado em Londres, enviou a seu irmão Carlos os seguintes materiais: o Novo Testamento em espanhol, para o uso em escolas mútuas e o *Manual of the System of Teaching Reading, Writing, Arithmetic and Needle-Work*, de 1822, as instruções da *British and Foreign School Society* para a organização de Sociedades Lancasterianas e o *Nouveau système d'éducation de Lasteyrie*, de 1819. O deputado espanhol Manuel Codorniu foi ao México na década de 1820 e levou consigo a obra de Lasteyrie de 1815. A autora afirma também que tanto a Sociedade Inglesa quanto a francesa foram responsáveis pelo envio de materiais a pedido dos professores da Hispano-América. Em seu levantamento sobre os manuais de ensino mútuo na Hispano-América continental, Roldán Vera indica que ao todo foram 14 manuais publicados nessa região: cinco no México, três na Argentina, dois na Colômbia, um na Venezuela, um na Guatemala, um no Uruguai e um no Peru. In: ROLDÁN, Eugenia Vera. “Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica Independiente”. In: CARUSO, Marcelo e TENORTH, Heinz-Elmar. **Internacionalización. Políticas Educativas y reflexión pedagógica en un medio global**. Buenos Aires: Granica, 2011, p. 310.

1823; *Manual práctico del Método de mútua enseñanza, publicado en Cádiz en 1818 por la Sociedad económica de Amigos del país de aquella Provincia*, impresso em Buenos Aires em 1823; *Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mutuo dedicado ao. senhor João Jozé Lopes Mendes Ribeiro por Jozé Carlos Marink*, impresso em Ouro em 1828; *Castigos Lancasterianos: em consequencia da resolução do Exmo. Conselho do Governo da província de Minas Geraes, mandados executar pelos mestres de las. letras e de grammatica latina*, impresso em Ouro Preto em 1829; *Curso normal para professores de primeiras letras ou Direcções relativas á educação physica., moral e intellectual nas escolas primarias do Conde Joseph Marie de Gérando*, impresso em Niterói em 1839.⁴³⁰

Este capítulo se inicia com a análise da formação da *Sociedad Lancasteriana* e da *Sociedad de Damas Beneficentes*, ambas fundadas por Bernardino Rivadavia. Essas associações foram responsáveis pela tradução para o espanhol dos manuais em francês. Em seguida, passarei ao estudo de documentos de ensino produzidos no Brasil, especialmente do *Compendio* de uma aula mútua para o exército no Rio de Janeiro e um manual de castigos lancasterianos que circulou em Minas Gerais. Como pano de fundo, mencionarei o contexto da política rivadaviana em Buenos Aires, com a lei de 1822 que tornou obrigatório o método mútuo nas escolas da província, bem como o contexto da aprovação da lei geral de Educação de 1827 no Brasil, que também tornou obrigatório o método de ensino mútuo nas escolas elementares do Império. Em ambos os casos, o projeto de ensino mútuo tornou-se uma política pública. Por último, analisarei brevemente as cartas dos professores do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Buenos Aires que dão sinais sobre a recepção crítica desse método de ensino durante sua aplicação nas escolas.

⁴³⁰ Outros manuais foram publicados ao longo do século XIX referindo-se ao ensino mútuo. Muitos deles traziam instruções sobre o ensino de disciplinas específicas e, por isso, não serão analisados diretamente neste trabalho. Cito especialmente para os casos da Argentina, a circulação da **Gramática latina: dispuesta en forma de catecismo adaptada al método de enseñanza mutua, y sacada de las mejores publicadas hasta ahora en Europa**, impressa originalmente em Santiago, no Chile, em 1831, e os programas de matemática para os colégios nacionais encomendados pelo *Ministerio de Justicia e Instrucción Pública da Argentina* e impresso em Buenos Aires na *Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional*, em 1826. No caso do Brasil, é conhecida a tradução do manual francês de M. Sarazin intitulado **Manual das escolas elementares d'ensino mutuo** publicada na Bahia na Tip. de A. O. das Grança Guerra, em 1854. Segundo as pesquisas de Márcio Oliveira D'Esquivel e Claudinei de Camargo Sant'Anna esse livro foi muito utilizado para o ensino do desenho linear e matemática nas escolas primárias baianas da segunda metade do século XIX. D'ESQUIVEL, Márcio Oliveira e SANT'ANA, Claudinei Camargo. "O método mútuo e as Orientações para o Ensino de Desenho Linear: um estudo introdutório sobre as implicações para escola primária na Bahia republicana". In: **II Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática - ENAPHEM**, Bauru, São Paulo, 2014, p. 201.

De antemão, destaco as especificidades dos manuais lancasterianos selecionados. Como demonstrado na autoria dos textos, os franceses estiveram ligados diretamente ao processo de difusão do ensino mútuo no Brasil e em Buenos Aires. Membros da *Societè pour l'instruction élémentaire*, Conde de Laborde e Barão de Gérando tinham a função de acompanhar os progressos do estabelecimento de escolas e sistemas educacionais para crianças pobres não apenas na França, mas também na América. Logo, a redação dos manuais de ensino estava intrinsecamente conectada a esse objetivo.⁴³¹

Além disso, a estrutura textual desses livros obedecia a um padrão semelhante, de modo que a análise de suas temáticas indica que havia conexões entre esses textos, provavelmente fruto de suas inúmeras traduções ou cópias. Uma vez destinados aos professores, esses manuais de ensino buscaram modelar uma técnica por meio de instruções diretas e objetivas para serem seguidas com facilidade. A redação é muito clara e simples, as frases são curtas e, quase sempre, iniciadas por verbos no imperativo. Esses materiais objetivavam responder às críticas feitas pelos professores ao método lancasteriano.

Como o projeto de ensino mútuo pretendia ganhar adeptos em escala transnacional naquele período, esses autores estavam preocupados com a organização espacial e temporal da sala de aula, ambas precisariam ser adaptáveis a qualquer lugar do mundo. São apresentadas ao leitor as medidas de todos os objetos para o trabalho pedagógico que seriam utilizados por professores, monitores e alunos. Dessa forma, desde o tamanho espacial da sala de aula – que poderia comportar até 500 alunos – à distância entre os bancos e as mesas, ou onde e quando deveriam ser guardados os lápis e lousas são descritos nesse texto a fim de que todas as escolas fossem iguais.

Quanto à divisão do conteúdo, todos os manuais apresentam um prólogo no qual um editor comenta detalhadamente as finalidades daquelas publicações e, posteriormente a organização da escola e da rotina escolar. Nos livros, à exceção do manual do Barão de Gérando, essas atividades são numeradas a fim de que a ordem de aplicação das tarefas fosse respeitada homogeneamente em todas as escolas. Dessa forma, esses textos estão divididos em **três** partes, apresentadas brevemente a seguir.

⁴³¹ Segundo as pesquisas de Maria Helena Camara Bastos, a associação partia da ideia de que "a educação é o primeiro meio de formar os homens virtuosos, amigos da ordem, submissos à lei, inteligentes e trabalhadores" o que era indispensável para "fundar uma maneira útil e durável de felicidade e a verdadeira liberdade dos Estados". BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano (org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p.101.

1. As primeiras sessões do texto de todos os manuais analisados tratam da arquitetura e da organização do espaço escolar.⁴³² A preocupação com uma sala muito ampla que fosse capaz de receber muitas crianças ligava-se à propaganda do ensino mútuo como a técnica mais adequada e econômica para o letramento dos mais pobres.

Além disso, os autores trazem o detalhamento dos materiais a serem utilizados pelos professores. Caixas de areia, lousas de pedra, lápis, régua, bastões, cartazes com o alfabeto e com os números, sinetas, apitos, esponja e jarras para água eram tomados como utensílios imprescindíveis para a composição do cenário no qual se desenvolveriam as aulas de ensino mútuo. A especificidade da descrição dos objetos escolares nesses manuais era tão minuciosa que indicava além das dimensões físicas dos utensílios, a forma de disposição dos mesmos em cada momento da aula de ensino mútuo.

2. Após a organização espacial, os autores dos manuais se preocuparam com o controle disciplinar dos alunos. A aula deveria ser comandada por professores e monitores que se dividiriam para garantir a eficácia do trabalho em cada momento do ensino. Restritas ao ensino de noções básicas de matemática e ao letramento de meninos e meninas, as aulas de ensino mútuo descritas por esses manuais não apresentavam nenhum detalhamento quanto ao conteúdo desenvolvido, mas discorriam sobre a postura e conduta de professores e alunos. A hierarquização desses comportamentos estava assegurada a partir da distribuição de prêmios e de castigos para os educandos.

3. Por fim, os manuais estudados muitas vezes trazem uma breve discussão sobre as finalidades da educação. Associada a uma concepção ilustrada, era comum aos autores desses textos a noção de uma moral social que deveria perpassar, na escola e além dela, toda a conduta dos professores, monitores e alunos. Esse debate aparece na introdução dos textos, em notas de rodapé ou mesmo nas conclusões das obras.

A divisão padronizada do texto dos manuais de ensino nas três partes descritas acima indica que o principal objetivo do financiamento público dessas publicações era também garantir a homogeneidade e a eficácia do exercício docente nas escolas recém-fundadas. Dessa forma, segundo Mariano Narodowski (2009), a pedagogia lancasteriana trouxe, por meio do poder público, à sociedade portenha o conceito de uniformização escolar não apenas no sentido de homogeneizar conteúdos, doutrinas ou certos saberes,

⁴³² A primeira parte do Manual para Meninas de Madame Quignon é intitulada *Construcción de una sala y amueblamiento*, do Manual de Cádiz *Construcción de la escuela y su disposicion interior*, do Manual do Conde de Laborde é o Capítulo III que trata da *Organización General* e no Compêndio de Marink, a organização arquitetônica da sala de aula é chamada no primeiro capítulo de *A Aula*.

mas também de propor uma organização social do ensino.⁴³³ Tal premissa pode ser ampliada para o caso brasileiro que se revela não somente na preocupação do Estado com a formação de professores, mas também nos cuidados com a administração de uma rotina escolar.

No caso de Buenos Aires, a entrada dos primeiros manuais de ensino mútuo ocorreu junto com a refundação da *Sociedad Lancasteriana*, em 1823. Refiro-me à refundação porque a primeira tentativa de se formar na cidade uma sociedade desse tipo havia ocorrido em 1821, durante a estadia de James Thomson ali. Sua chegada em 1818 e seu contato com as elites locais foi crucial para isso. A primeira escola mútua da cidade foi fundada por ele mesmo em 1819, no convento de *San Ignacio*; e, em 1820 foi nomeado *Director de Escuelas* pelo *Cabildo*.⁴³⁴ Em 1821, as autoridades locais reformaram – com a ajuda da recém-criada Sociedade – oito escolas públicas de crianças para que pudessem adotar o sistema inglês.

Foi o jornal da oposição ao governo, *La Matrona Comentadora*, analisado no capítulo 1, o primeiro veículo impresso a divulgar informações sobre a tentativa de fundação da *Sociedad Lancasteriana de Buenos Ayres*. A editora fictícia *La Matrona*, criada por Francisco Castañeda, ficou bastante entusiasmada com a possibilidade de fundarem uma associação educacional em sua cidade. Para ela, o exemplo inglês era invejável, pois mostrava que a união do clero com a boa vontade dos poderosos havia promovido benefícios sem igual em Londres, capazes até mesmo de superar preconceitos raciais. *La Matrona* se referia particularmente ao fato da escola de *Borough Road* receber alunos africanos – negros – que se tornavam monitores e logo ensinavam os europeus,

⁴³³ NARODOWSKI, Mariano. “Libros de texto de Pedagogía en la formación de docentes de Buenos Aires (1810-1830)”. In: OSSENBACH, Gabriela e SOMOZA, Miguel (org.). **Manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina**. Madrid: Uned, 2009.

⁴³⁴ Vale destacar aqui o pano de fundo que esse fato estava inserido. O *Cabildo* era uma instituição municipal formada durante a colonização espanhola, que oferecia formas de participação direta aos cidadãos reconhecidos por meio de Assembleias. Ele foi dissolvido em Buenos Aires por Martín Rodríguez, em 1821 em meio às tentativas reformistas de seu governo. Suas funções foram passadas ao governo provincial e foram introduzidos mecanismos eleitorais representativos para mediar as formas de participação, seguindo as orientações do projeto federalista. Segundo Chiaramonte: “As tentativas de legitimar o poder do cabildo incorporando-lhe um regime de ‘eleições populares’ (eleições indiretas de segundo grau), como o fez o Estatuto de 1815, não haviam bastado para satisfazer o propósito. Porque a raiz do problema não era apenas a superposição de jurisdições entre cabildo e órgãos do governo central e provincial, mas a própria substância histórica do cabildo, que o tornava incompatível com um regime representativo, com o equilíbrio de poderes, como se tentava instalar em Buenos Aires. (A existência do cabildo, alegou Rivadavia durante o debate sobre sua supressão, ‘Era contrária à da Representação Provincial’, expressão de um mundo político desaparecido após a Independência. Um mundo político centrado no status de cidade, incompatível portanto com outro que tentava definir um universo eleitoral baseado na figura do cidadão moderno e constituindo um só povo soberano, formado pelos habitantes da cidade e do campo em igualdade de direitos.” CHIARAMONTE, José Carlos. **Cidades, províncias, Estados: origens da nação argentina (1800-1846)** São Paulo: Ed. Hucitec, 2009, p. 189.

brancos. Esperando ser convidada para o evento portenho que deveria reunir ilustres membros da sociedade, exclamava em seu jornal: “Deus os abençoe (...), ó sócios lancasterianos, vocês são os primeiros heróis da América do Sul; vocês são os que vão fundar a primeira sociedade filantrópica, que já se viu em nossas terras; *vos etis gaudium, et corona mea*: vocês são meu prazer, e minha coroa”.⁴³⁵

Contudo, a animação da *Matrona* foi se dissipando, até acusar – quando soube que a *Sociedad Lancasteriana* havia se reunido e noticiado suas resoluções na *Gazeta de Buenos Ayres* – os sócios desse periódico de terem o espírito provinciano tão criticado pelos portenhos, seus leitores. Em suas palavras,

Permita-me melhorar esta queixa, para ser uma de tantas portenhas, e portenhos queixosos, por ver que os provincianos, ainda depois golpe federal, cruel e maciço segue reportando o prêmio dos males que nos cansam à título de irmãos, com quem não é lícito brigar. / Pudera ser, e assim mesmo será que na sociedade nada fará de *federalismo*, de *loja*, nem de *maçonaria*, mas tampouco me negarão até os extremos a suspeita se queremos evitar ser surpreendidos de novo.⁴³⁶

Já foi discutido no primeiro capítulo da tese a rivalidade entre Castañeda, unitário, e o veículo oficial do governo, então federalista, a *Gazeta de Buenos Ayres*. O padre franciscano satirizava aqui justamente a posição política do jornal, destacando a insatisfação dos habitantes de Buenos Aires. A disputa que esteve presente durante toda aquela década entre esses periódicos traduzia a existência de dois projetos políticos antagônicos na antiga Província Reunida do Rio da Prata. Castañeda se colocava ao lado dos unitários que, defendendo a Constituição de Tucumán de 1819, pregavam a unidade e a centralização a partir da capital portenha. Porém, desde 1820 a sublevação federalista havia anulado a Constituição e promovido a descentralização administrativa.⁴³⁷

⁴³⁵ No original: “Dios los bendiha (...), ó socios lancastrianos, vosotros sois los primeros héroes de Sud-America; vosotros sois los que vais à fundar la primera sociedad filantrópica, que se ha visto en nuestras tierras; vos etis gaudium, et corona mea: vosotros sois mi gozo, y mi corona”. CASTAÑEDA, Francisco. **La matrona comentadora de los cuatro periodistas**. Buenos Aires: Impr. de la Independencia, 1821-1824, p. 81.

⁴³⁶ No original: “permitaseme alentar esta queja, para ser una de tantas porteñas, y porteños quejosos, por ver que los provincianos aun despues del bofeton federal cruel, y macizo siguen reportando el premio de los males que nos han cansado à título de hermanos, con quienes no es licito pelear.” e “Pudiera ser, y aun asi serà que en la sociedad nada habrá de federalismo, de logia, ni de masoneria; pero tampoco me negarán los socios que los porteños en las actuales circunstancias debemos llebar hasta los extremos la suspicacia si queremos evitar el ser sorprehendidos de nuevo.” CASTAÑEDA, Francisco. **La matrona comentadora de los cuatro periodistas**. Buenos Aires: Impr. de la Independencia, 1821-1824, p. 452.

⁴³⁷ Em linhas gerais, os federalistas se associavam às províncias dos grandes rios e do interior contra Buenos Aires. A partir desse momento, o país entra num momento de indefinição a respeito de um projeto político e de sua unidade territorial. O que acaba preponderando nesses primeiros anos é o que os federalistas advogavam – expressa-se a fragmentação e descentralização política, a que Castañeda se opunha.

Embora a rivalidade quanto à administração política fosse latente, reitero que a opinião dos dois grupos quanto ao projeto de ensino mútuo era bastante semelhante. A *Gazeta de Buenos Ayres* publicou durante todo o ano de 1820 a correspondência que James Thomson enviava à *British and Foreign School Society*, bem como a recebida. Na edição do dia 14 de junho, o jornal noticiava que o ensino mútuo recebia apoio do rei da Espanha. Para os editores do jornal, o crescimento exemplar do número de escolas lancasteriana para meninos e meninas, em Madri, era informado por meio de dados retirados e traduzidos do *Journal d'éducation* da *Société pour l'instruction élémentaire*, de Paris e dos *Reports* da BFSS, de Londres. Destacava-se que os espanhóis entravam na modernidade, enquanto Buenos Aires permanecia atrasada devido à falta de incentivo à instrução pública. Os leitores da *Gazeta* também tinham informações frequentes sobre a criação de novas escolas na Grã-Bretanha, na França, na Grécia, na Itália entre outros.

Na edição do dia 31 de janeiro, a *Gazeta* noticiava que

Para a segunda-feira passada, 20, foram convidados os assinantes à sociedade lancasteriana, com o objetivo de celebrar juntos, onde se tratava de formalizar este utilíssimo estabelecimento cujo nobre objeto é a educação da juventude nas primeiras letras, segundo o método Lancaster; mas não concorreram senão seis indivíduos, e não se verificou a junta. Que doloroso é observar tão omisso o espírito público em todos os ramos de utilidade comum! Nada há de mais atrasado no dia que a educação e em nada se pensa menos. É de temer que a geração seguinte maldiga nosso culpável abandono. Se o naturalíssimo interesse pelo destino de nossos filhos não nos move, qual será o estímulo que tenha eficácia para nos mover?

A segunda-feira, 5, se reunirão os assinantes à dita sociedade nas casas do consulado imediatamente depois das orações.⁴³⁸

O pouco sucesso da reunião da *Sociedad Lancasteriana* na cidade também foi sentido pela *Matrona*. Ela advertia que “é provado que a América do Sul não está naquele

TERNAVASIO, Marcela. **Historia de la Argentina** (1806-1852) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.

⁴³⁸ No original: “Para el lunes pasado 20 del corriente fueron convidados los suscritores à la sociedad lancasteriana, con el objeto de celebrar junta, en donde se tratase de formalizar esto utilísimo establecimiento cuyo noble objeto es la educación de la juventud en las primeras letras según el método de Lancaster; pero no concurrieron sino seis individuos, y no se verificó la junta. !Que doloroso es observar tan remiso el espíritu público en todos los ramos de utilidad común! Nada hay más atrazado en el día, que la educacion, y en nada se piensa menos. Es de temer, que la generacion siguiente maldiga nuestro culpable abandono. Si el naturalísimo interés por la suerte de nuestros hijos no nos mueve, ¿cual será el estímulo, que tenga eficacia para movernos? / El lunes 5 del corriente se reuniràn los suscritos à dicha sociedad en las casas del consulado inmediatamente despues de oraciones.” **Gazeta de Buenos Ayres**. Buenos Ayres: Real Imprenta de Niños Expósitos, 1810-1821. Edição de 31 de janeiro de 1821.

grau de civilização que as sociedades precisam”.⁴³⁹ Segundo ela, as associações não eram comuns antes da Revolução e, talvez, esse seja o motivo pelo qual a *Sociedad* não teve tanta repercussão junto à opinião pública de Buenos Aires. Por isso, a editora acreditava que embora houvesse uma animação quanto a essa novidade, logo os homens voltaram a sua rotina. Contudo, ela se mantinha otimista, pois acreditava que “ou na igreja, ou na praça, ou em qualquer outra parte é preciso que comecemos a fundar sociedades até contrairmos o inestimável hábito de nos unirmos para melhorarmos, assim como o temos para nos destruir, nos roubar e nos matar”.⁴⁴⁰

Nos anos seguintes, essa situação mudaria. A partir da administração de Bernardino Rivadavia, o entusiasmo associativista fez proliferar a criação de Sociedades como símbolo da política reformista de seu partido, o *Partido del Orden*, que buscava estabelecer um consenso político. Conforme Chiaramonte, durante esse período, Buenos Aires ficou conhecida como a *Atenas do Prata*, devido às ligações do ministro com a modernização europeia e sua frequente correspondência com o filósofo inglês Jeremy Bentham.⁴⁴¹ Como mencionado no capítulo 2, as relações entre os dois deu a Rivadavia o substrato teórico para a formulação de sua proposta urbana. A cidade, segundo o pensamento da época, deveria se transformar num paradigma de modernização para toda a região, passando pela reestruturação da arquitetura até as instituições políticas.⁴⁴² Para Gallo (2012), é nesse contexto que o governo incentivou a ampliação das redes associativistas para potencializar a esfera da opinião pública, utilizando os jornais como um de seus principais veículos para publicar as novas medidas e difundir as pautas filosóficas que os guiavam. Nesse sentido, a *Sociedad Literaria* criada em 1822 tinha a finalidade de defender nos impressos a reforma eclesiástica e de nutrir essas publicações, especialmente aquelas publicadas no jornal *El Centinela*.⁴⁴³

⁴³⁹ No original: “está visto que Sud América no está en aquel grado de civilización que para las sociedades se necesita”. CASTAÑEDA, Francisco. **La matrona comentadora de los cuatro periodistas**. Buenos Aires: Impr. de la Independencia, 1821-1824, p. 417.

⁴⁴⁰ No original: “Pero ello es que ó en la iglesia, ó en la plaza, ó en qualquiera otra parte es preciso que empecemos á fundar sociedades hasta que contraigamos el inestimable hábito de unirmos para mejorarnos, asi como lo tenemos para destruirnos, robarnos, y matarnos.” Ibidem, p.417.

⁴⁴¹ CHIARAMONTE, José Carlos. **Cidades, províncias, Estados: origens da nação argentina (1800-1846)** São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

⁴⁴² Rivadavia havia conhecido Bentham durante sua estadia de seis anos na Europa. Durante esse período em que foi designado diplomata, ele frequentou círculos políticos de Londres e Paris, estabeleceu vínculos também com James Mill, Antoine Destutt de Tracy e o Abate Dominique de Pradt. Esses homens apoiavam a causa independentista das antigas colônias espanholas e a forma republicana de governo. Segundo Gallo, foi o contato entre eles que influenciou a formação da visão republicana de governo de Rivadavia. GALLO, Klaus. **Bernardino Rivadavia**. Buenos Aires: Edhasa, 2012, p. 42.

⁴⁴³ Ibidem, p. 107.

Em relação à instrução pública, entre 1821 e 1828, as escolas elementares ficaram sob a administração da recém-criada Universidade de Buenos Aires, símbolo do florescimento cultural daqueles anos.⁴⁴⁴ Em 1822, um decreto de Rivadavia declarou o método lancasteriano obrigatório em todas as escolas públicas e privadas da província; em 1823, sob sua influência, a *Sociedad Lancasteriana* se propôs a reorganizar o apoio financeiro e intelectual da instrução pública e a fundar uma escola normal para formar os professores do novo sistema. Segundo Gallo (2012), a identificação do ministro com essa proposta de ensino passava pelas tentativas de afastar o poder eclesiástico das instâncias educativas.⁴⁴⁵ De fato, Rivadavia foi um dos principais promotores do método de ensino mútuo no Prata. Bentham havia lhe recomendado expressamente que esse era o melhor método de ensino para as crianças bonaerenses – embora lhe aconselhasse uma escola da elite britânica para seus filhos.⁴⁴⁶

O regulamento da *Sociedad Lancasteriana de Buenos Aires* foi impresso no dia 7 de abril de 1823 pela Imprensa de Hallet e foi também publicado pelo jornal *El Centinela*.

O *Centinela*, que ofereceu suas páginas aos Senhores da Sociedade lancasteriana, sentiu uma satisfação bem singular em inserir o anterior regulamento. É sem dúvida bastante lisonjeiro para nossa pátria que se ocupe com um grande número de cidadãos distintos em promover voluntariamente e a sua costa a educação da juventude. Nela se apoia as esperanças de uns resultados felizes. – O *Centinela* quando se permita a estreiteza de suas páginas, e outros assuntos de maior gravidade, publicará a lista dos senhores assinantes.⁴⁴⁷

Assinaram os sócios portenhos Dom Sebastian Lezica (datas desconhecidas) e Miguel Riglos (1790-1863), ambos comerciantes que tinham relações com a Inglaterra e os britânicos residentes em Buenos Aires: Guillermo Robertson (1792-1843), comerciante e escocês, e Santiago Wilde, editor de *El Argos*, já mencionado no capítulo 1. Além de uma lista com os nomes dos sócios, o documento trazia 16 itens que previam

⁴⁴⁴ CHIARAMONTE, José Carlos. **Cidades, províncias, Estados: origens da nação argentina (1800-1846)** São Paulo: Ed. Hucitec, 2009, p. 184.

⁴⁴⁵ GALLO, Klauss. **Bernardino Rivadavia**. Buenos Aires: Edhasa, 2012. p. 114-115.

⁴⁴⁶ WILLIFOR, Miriam. **Jeremy Bentham on Spanish America. An account of His Letters and Proposals to the New World**. Louisiana State University Press, 1980, p. 101.

⁴⁴⁷ No original: “El Centinela, que ha ofrecido sus páginas á los Sres. de la Sociedad lancasteriana, ha sentido una satisfaccion bien singular en insertar el anterior reglamento. Es sin duda bastante lisonjero para nuestra patria que se ocupe un gran número de ciudadanos distinguidos en promover voluntariamente y á su costa la educacion de la juventud. En ella estriban las esperanzas de unos resultados felices. – El Centinela cuando se lo permita la estrechez de sus páginas, y otros asuntos de mayor gravedad, publicará la lista de los señores suscriptores”. **El Centinela**, volume 2. Imprenta de los Expósitos, 1823. Digitalizado em 19 de agosto de 2019, p. 336.

a doação de seis pesos anuais por cada sócio à Associação, a formação de uma escola central, a organização de uma Junta Diretiva e reuniões semestrais.⁴⁴⁸

A *Sociedad Lancasteriana de Buenos Ayres* foi composta por 166 pessoas. A pesquisa da historiadora mexicana Eugenia Roldán Vera (2006) identificou 52 deles, o que corresponde a 31% dos membros. Dez eram estrangeiros, sendo seis ingleses, um alemão, um francês, um brasileiro e um espanhol. Em relação ao perfil social, a burguesia comercial da cidade era a principal força. Seis eram latifundiários, três eram proprietários de *saladeros* de carne e um era empresário mineiro. Entre as elites intelectuais, seis eram médicos, nove redatores, dois membros da *Sociedad por El Buen Gusto en el Teatro* e da *Sociedad Literaria*. Cinco eram militares. A lista também incluía nove nomes que foram deputados no parlamento nacional entre 1824 e 1827 e cinco deputados da Legislatura da Província de Buenos Aires, todos membros do *Partido del Orden*, cujo nome mais forte era Bernardino Rivadavia, representavam uma força de cunho liberal com forte viés utilitarista.⁴⁴⁹

Foi a *Sociedad Lancasteriana* que selecionou, em 1823, os manuais de ensino para circularem no país e orientarem os professores que ministravam as aulas mútuas na cidade. Essas publicações se relacionavam ao apoio direto às políticas educacionais de Rivadavia que, como veremos, estavam sendo questionadas nesses anos. O primeiro livro escolhido pela Associação foi uma tradução ao espanhol do texto originalmente em francês redigido por Laborde, o **Plan de enseñanza para las escuelas de primeras letras de Conde de Laborde** (1816) e o segundo o **Manual práctico del Método de mútua enseñanza, publicado en Cádiz en 1818 por la Sociedad económica de Amigos del país de aquella Provincia** (1818).

A primeira parte dos textos de ambos os livros se referia ao prólogo escrito por um editor anônimo. Suspeita-se que a autoria seja do próprio Rivadavia, mas não há fontes que comprovem essa hipótese. O texto inicial da tradução dos manuais **Plan de enseñanza para las escuelas de primeras letras de Conde de Laborde** e do **Manual práctico del Método de mútua enseñanza, publicado en Cádiz en 1818 por la Sociedad económica de Amigos del país de aquella Provincia** – publicados num único livro pela *Imprenta de los Expósitos*, em 1823, com apoio financeiro do Ministro de

⁴⁴⁸ SOCIEDAD LANCASTERIANA, *Subscriptores Y Reglamento De La Sociedad Lancasteriana*. Imprenta de Hallet, Buenos Ayres, junio, 1823.

⁴⁴⁹ ROLDÁN, Eugenia Vera e SCHUPP, Thomas, “Network Analysis in Comparative Social Sciences.” In: *Comparative Education* 42 (3), August 2006, Pp. 405-429, 2006.

Governo Bernardino Rivadavia – apresenta em seu prólogo um breve histórico sobre a publicação dos manuais de ensino mútuo em Buenos Aires.⁴⁵⁰ A partir da ideia de que “nenhum povo pode se lisonjear de sua civilização enquanto essa não atingir todas as classes”⁴⁵¹, o editor descreve com pesar como a criação das escolas públicas na cidade havia se retraído ao identificarem quão alto era o investimento requerido para a educação dos mais pobres.

Por esse motivo, segundo ele, o barateamento da educação a partir do método de ensino mútuo aparecia como uma vantagem inigualável para a difusão de escolas públicas, já que era o “meio mais fácil de ilustração geral que já se conheceu em séculos”.⁴⁵² Contudo, devido à desinformação dos professores, diretores de escolas ou mesmo da “gente vulgar e não vulgar acostumada a criticar sem conhecimento de causa” havia muita resistência à adoção desse método de ensino na província.⁴⁵³ Em suas palavras,

Como o gênio do mal corrompeu tudo: como os passos eram oblíquos, e era justo perder a razão e mais alguma coisa: como a moralidade parecia ter emigrado das pessoas mais honestas do mundo, e a imoralidade se acostumando a Buenos Aires: como o espírito da facção, erguendo a cabeça de todos os lados, perturbando a paz em todos os lugares e conspirando para torná-la presa a mil caudilhos, todos implorando para arrancá-la com as unhas dos tigres das quais a partiram para o coração: enfim, como o destino de Buenos Aires e o de um habitante tão honesto que o deplorava, dependia da derrubada dos dados e da chance da carta; agora é ignorado qual deles estava no fundo primeiro, se o nascimento ou a morte da educação mútua em Buenos Aires.⁴⁵⁴

⁴⁵⁰ A Imprenta de los Expósitos era uma antiga imprensa da cidade, funcionava desde 1780 a serviço do Vice-Rei e, posteriormente, passou a atender as demandas do governo da capital.

⁴⁵¹ No original: “Ningún pueblo puede lisonjearse de su civilización, mientras la ilustración no se haya hecho general á todas las clases” LABORDE, Alexandre. **Plan de enseñanza para las escuelas de primeras letras de Conde de Laborde y Manual práctico del Método de mútua enseñanza, publicado en Cádiz en 1818 por la Sociedad económica de Amigos del pais de aquella Provincia**. Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1823, p. 1.

⁴⁵² No original: “medio más fácil de ilustración general que han conocido los siglos”. Ibidem, p. 1.

⁴⁵³ No original: “gente vulgar y no vulgar acostumbrada a criticar sin conocimiento de causa”. Ibidem, p. 1.

⁴⁵⁴ No original: “Como el genio del mal todo lo había corrompido: como los pasos eran todos oblicuos, y no se acertaba sino a extraviar la razón y algo más: como la moral parecía haber emigrado del pueblo más honrado del mundo, y la inmoralidad aclimatándose en Buenos Aires: como el espíritu de facción, levantando la cabeza por todos lados, por todos turbaba la paz, y conspiraba a hacerla presa de mil caudillos, solícitos todos en arrancarla con uñas de tigres de las que la despedazaban hasta el corazón: en suma, como la suerte de Buenos Aires y la de tanto habitante honrado que la deploraba, pendía del vuelco del dado y de la casualidad del naípe; se ignora ahora cual fue en el fondo primero, si el nacimiento o la muerte de la enseñanza mutua en Buenos Aires.” LABORDE, Alexandre. **Plan de enseñanza para las escuelas de primeras letras de Conde de Laborde y Manual práctico del Método de mútua enseñanza, publicado en Cádiz en 1818 por la Sociedad económica de Amigos del pais de aquella Provincia**. Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1823, p. 1.

Na visão desse editor, era necessário fazer, na cidade, essas publicações dos manuais de ensino mútuo. Vendo que as disputas políticas retardavam a implantação das escolas, pretendia-se utilizar esses livros como novas propagandas das vantagens do método de ensino mútuo em apoio às políticas educacionais do governo de Rivadavia. O Manual francês do Conde do Laborde, originalmente publicado na França em 1816, foi traduzido por professores e diretores de ensino, nele constavam até mesmo ilustrações para facilitar a assimilação dessa metodologia pedagógica e para a aplicação do ensino mútuo. Já o Manual espanhol de Cádiz deveria ser aplicado para a formação de uma Escola Normal na província.

Sobre o Manual de Cádiz, vale a seguinte observação. Sendo fruto original de uma publicação espanhola da *Sociedad Económica de Amigos del País*, o objetivo de sua circulação na cidade de Cádiz era a utilização do texto nas escolas filantrópicas para crianças pobres. A sociedade espanhola se correspondeu com a *Société pour l'instruction élémentaire* e elaborou esse texto com base nas correspondências com Paris.⁴⁵⁵ A *Sociedad de Cádiz* foi responsável, por exemplo, em 1816, pela adaptação do Plano de Educação de Laborde para escolas católicas.⁴⁵⁶ O remanejamento do texto do francês consistiu na censura de referências à utilização da Bíblia nas escolas, chamadas pelo editor de *bibliomanias* dos protestantes.⁴⁵⁷ O que interessava aos ibéricos era, principalmente, o caráter modernizador do discurso das Associações lancasterianas e não a defesa da religião protestante. Logo, foi essa versão já revisada por Cádiz que serviu de base para o texto que circulou em Buenos Aires.

Por isso, o conflito mais explícito entre o discurso da moral religiosa protestante e a possível construção de uma moral social na educação aparece na tradução portenha do manual de Conde de Laborde e não no texto de Cádiz. Nesse primeiro livro, a censura

⁴⁵⁵ Essa Sociedade estava presente em muitas cidades. Fundadas na ilustração espanhola do final do século XVIII, as Sociedades espanholas foram responsáveis por incluir na pauta iluminista a causa da filantropia e da beneficência no país. Na primeira metade do século XIX, algumas delas defenderam a aplicação do método de ensino mútuo nas escolas para crianças pobres e se corresponderam com a filial francesa GÁMEZ, Rafael Jiménez. “La Sociedad Económica de Amigos del país de Cádiz: aproximación al estudio de su labor educativa”. In: **Tavira: Revista de ciencias de la educación**, n. 1, 1984. e IGLESIAS RODRÍGUEZ, Juan José. “Ilustración y Sociedades Económicas en la Provincia de Cádiz.” In: **Studia histórica. Historia Moderna**, n. 28, 2006.

⁴⁵⁶ LABORDE, Alexandre. **Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras, segun Los métodos combinados del Dr. Bell y de Sr. Lancaster: adaptados á la religion católica: y breve compendio de sus progresos. Por el Conde Don Alexandro de Laborde, miembro del Instituto, Coronel de la Guardia Nacional de Paris, Caballero de la Real orden de San Luis, Oficial de la Legion de Honor, Comendador de la Orden de San-Estevan en Hungría, etc. Autor del Viagen Pintoresco y del Itinerario de España, etc. etc.** Año de 1816.

⁴⁵⁷ Segundo o editor: “Dejemos pues á los protestantes con su bibliomanías, y busquemos la moral en el fondo del corazón del hombre social”. *Ibidem*, p. 43.

do editor a assuntos protestantes é explícita e justificada para o leitor. Ao deixar de traduzir e ocultar longos trechos em que Laborde discorreu sobre a importância da bíblia na formação moral do indivíduo, o editor alegou que tais valores não eram úteis para a formação das crianças dali. Embora o editor portenho não abordasse diretamente em seu prólogo ou em suas notas de quais elementos era constituída essa moral social, ou por quais mecanismos ela seria ensinada às crianças, ele indica que um afastamento dessas virtudes da educação religiosa era necessário e desejado. Como isso ocorreria na prática?

Com o objetivo de expor um pouco mais qual era o discurso pedagógico presente nesses textos, farei uma breve exposição sobre essas estratégias de ensino. O que se esperava em relação à formação de uma nova cultura escolar, percebi estar atrelada à necessidade imposta juridicamente, a partir das Constituições das Independências, da existência de novos cidadãos cientes de seus deveres e de sua atuação no espaço público. Logo, os textos centram-se em práticas disciplinadoras e pouco tratam de conteúdos escolares. Nesse caso, a descrição dos rituais das práticas pedagógicas se sobrepunha às discussões curriculares. Depreendia-se que a educação para a moral social viria como consequência da adoção dessas técnicas de ensino, tão em voga na Europa.

Por isso, após essa introdução feita pelos editores dos manuais, a segunda parte dos textos referia-se à organização das atividades do cotidiano escolar, promovidas por professores e monitores, compõe a segunda sessão na estrutura dos manuais de ensino. A orientação aos professores é que o dia a dia da escola fosse planejado com base em tarefas que deveriam ser executadas simultaneamente. Desse modo, os textos tratam da divisão da rotina escolar a partir da enumeração das ordens a serem seguidas pelos alunos durante as tarefas, da divisão do tempo pedagógico e da atribuição de prêmios e de castigos.

O Manual de Cádiz traz a indicação de como essa rotina funcionava na Espanha, mas que segundo o editor anônimo de Buenos Aires, “em relação à distribuição do tempo [este regulamento] é muito adaptável às escolas de Buenos Aires, por seu clima quase igual, ainda que de diferente denominação, a Cádiz”.⁴⁵⁸ As atividades são descritas a partir de sua ordem de duração. As aulas da manhã começariam às 8h e terminariam às 12h. No período da tarde, seriam das 14h às 17h ou a partir das 15h no inverno. De manhã, os monitores teriam 15 minutos para verificarem as listas e ajeitarem os demais alunos.

⁴⁵⁸ No original: “en lo relativo á distribucion de tiempo [este regulamento] es muy adaptaple á las escuelas de Buenos Aires por su casi igual latitud, aunque de diversa denominacion, con Cadiz” LABORDE, Alexandre. **Plan de enseñanza para las escuelas de primeras letras de Conde de Laborde y Manual práctico del Método de mútua enseñanza, publicado en Cádiz en 1818 por la Sociedad económica de Amigos del pais de aquella Provincia**. Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1823, p. 159.

A lição de escrever duraria uma hora, de ler outra hora e a de aritmética mais uma hora. A leitura dos instrutores e a doutrina cristã seriam expostas em meia hora, a conclusão e a despedida em 15 minutos. No período da tarde, as atividades se repetiriam com menos tempo de duração.

A presença do rigor com o horário era comum aos textos lancasterianos do período. Foucault (1975) entende esse dado como a obsessão disciplinar presente nesta virada de século. No seu ponto de vista, esses detalhes aproximavam a temporalidade da escola à da produção fabril:

O rigor do tempo industrial ganhou durante muito tempo uma postura religiosa; no século XVII, o regulamento das grandes manufaturas precisava os exercícios que deviam escandir o trabalho. (...) No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc. A extensão progressiva dos assalariados acarreta por seu lado um quadriculamento cerrado do tempo⁴⁵⁹.

A fonte do filósofo é um manual de ensino mútuo francês editado em 1819, em Paris, por um médico chamado Bally, que observou o funcionamento das escolas mútuas a fim de aumentar sua produtividade.⁴⁶⁰ É inegável que esse rigor presente no controle do tempo favorecia o discurso de ordem social pregado nesses estabelecimentos. Dessa maneira, a comparação indicada por Foucault a respeito do tempo fabril é uma metáfora constante nos manuais de ensino.

No *Manual* do Conde de Laborde, por exemplo, a ideia da escola como uma tecelagem aparece claramente em suas visitas às escolas inglesas. Para ele, “o movimento geral observado nos corredores e o murmúrio de todas essas vozes era semelhante ao ruído produzido pelas máquinas nas fiações de algodão”.⁴⁶¹ Essa conclusão foi feita não apenas com base nos tempos pré-estabelecidos para as atividades, mas também pautada

⁴⁵⁹ BALLY. *Guide de l'enseignement mutuel*, Paris, 1819, p. 176; apud TRONCHOT. Robert Raymond. *L'Enseignement mutuel en France*, tese datilografada, vol. I, p. 21, 1975; apud FOUCAULT, Michel [1975]. *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramalhete, Petrópolis, Vozes, 1987.

⁴⁶⁰ Para saber mais sobre o manual de Bally, ver: JACQUET-FRANCILLON, François. *Naissances de l'école du peuple : 1815-1870*. Paris: Editions de l'Atelier, 1995.

⁴⁶¹ No original: “el movimiento general que se veía en los corrillos, y el murmullo de todas estas vocecillas semejava al ruido que hacen las máquinas en las hilanderías de algodón.” LABORDE, Alexandre. *Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras, segun Los métodos combinados del Dr. Bell y de Sr. Lancaster: adaptados á la religion católica; y breve compendio de sus progresos. Por el Conde Don Alexandro de Laborde, miembro del Instituto, Coronel de la Guardia Nacional de Paris, Caballero de la Real órden de San Luis, Oficial de la Legion de Honor, Comendador de la Órden de San-Estevan en Hungría, etc. Autor del Viagen Pintoresco y del Itinerario de España, etc. etc. Año de 1816.p. III.*

nos movimentos previsíveis e ordenados pelos monitores. O silêncio era essencial para a manutenção dessa disciplina e, por isso, o autor é elogioso a padronização do ruído, tal qual o funcionamento de uma máquina.⁴⁶²

O sistema lancasteriano projetado nos manuais de ensino pressupunha um complexo ordenamento de prêmios e de castigos que hierarquizavam os estudantes a fim de coibir o principal inimigo, na sala de aula, de Joseph Lancaster e de seus seguidores: a indisciplina.⁴⁶³ O momento da premiação e das punições aparece na organização da rotina escolar, ainda na segunda sessão dos manuais do ensino, ao final do dia. No Manual de Cádiz, o autor indica que é ao final da aula que o professor leria

em voz alta a lista daqueles que cumpriram exatamente seus deveres, nomeando imediatamente aqueles que cometeram alguma falta. Ambos deixarão seus bancos como são chamados e vão ao local do professor para receber a recompensa ou penalidade que merecem.⁴⁶⁴

O rigor, a disciplina e a obediência são elementos enfatizados ao longo de todo o texto dos manuais de ensino mútuo. Muitas vezes, autores e editores procuravam analogias com a própria sociedade para justificar essas imposições. Depreende-se por essa leitura que havia, naquele momento, dois discursos predominantes sobre a educação dos pobres. O primeiro, criticado pela pedagogia lancasteriana, dizia que os mesmos poderiam alterar a ordem social negativamente uma vez que fossem instruídos, seguindo os ímpetus da Revolução Francesa, por exemplo. E, outro, defendido por Lancaster e seus seguidores, o qual pregava que a educação dos pobres poderia dar mais ordenamento social como resposta à crise das sociedades pós-revolucionárias.

No manual de Conde de Laborde, por exemplo, a transcrição de um trecho da peça *Enrique VI*, de William Shakespeare, foi utilizada como ilustração dos argumentos que

⁴⁶² Em **Improvements in Education**, Lancaster considerou a principal falta dos alunos o rompimento do silêncio trazida pela conversa desnecessária dos estudantes. LANCASTER, Joseph. **Improvements in education at it respects the industrious classes of the community, containing, among other important particulars, an account of the institution for the Education of one thousand poor children, Borough Road, Southwar; and of the new system of education on which it is conducted**. London: Printed and sold by Darton and Harvey, Gracechurch-Street; sold also by W. Hatchard, Piccadilly, 1805, p. 61.

⁴⁶³ Alguns autores aproximaram a formulação dos prêmios e dos castigos de Joseph Lancaster à filosofia utilitarista do pensador Jeremy Bentham, que concebia o aparato legislativo do liberalismo a partir de um sistema de premiações e de punições. BENTHAM, Jeremy. **An Introduction to the Principles and Morals and Legislation**, 1ª ed, 1789.

⁴⁶⁴ No original: “en alta voz la lista de los que hayan cumplido exactamente sus deberes, nombrando en seguida à los que hayan cometido alguna falta. Unos y otros saldrán de sus bancos según se les vaya llamando, y sybirán al sitio del maestro à recibir la recompensa ó pena que hayan merecido” LABORDE, Alexandre. **Plan de enseñanza para las escuelas de primeras letras de Conde de Laborde y Manual práctico del Método de mútua enseñanza, publicado en Cádiz en 1818 por la Sociedad económica de Amigos del pais de aquella Provincia**. Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1823, p. 158.

se valiam os adversários ao projeto de educação pública e popular naqueles anos. Crítica essa que provavelmente estava presente também na sociedade portenha, uma vez que o editor anônimo optou por preservá-la.

Smith - Bem, meu senhor: entenda V., aquela “ortera” (sic) da casa do Sr. Chatham sabe ler, escrever e fazer números.

Cad – Que maldade!

Smith – Como o que tiramos ao fazer amostras para os meninos!

Cad – Veja V. o aleivoso!

Smith – E ele usa um livro com letras coloridas na saia.

Cad – Já está visto. Esta é uma conspiração (sic) feita e correta.

Smith – Pegue! Ainda há mais: conheça V. quem sabe escrever escrituras e memoriais.

Cad – Bem, eu não arrendo a ganância. Diga, Sr. Facínora, é verdade que você tem o hábito de escrever seu nome; Ou usar um sinal que o distingue como os outros comerciantes honestos?

Depend – Senhor, graças a Deus, recebi uma educação boa o suficiente para saber como escrever meu nome.

Todos – Confessou o plano. Traidor desonesto! Deixem pegá-lo!

Cad – Pegue, eu disse? Pendure-o com ele: e deixe suas penas e tinteiro pairarem sobre seu pescoço! ⁴⁶⁵

Nesse fragmento, fica explícito que a educação letrada dos mais pobres gerava desconfiança das camadas mais abastadas da sociedade no Antigo Regime e Laborde sabia disso. Tal argumento foi endossado pelo editor portenho, que via na oposição ao método de ensino mútuo uma resistência à educação dos mais pobres. Em sua visão, a transformação proposta pelo método de ensino mútuo poderia soar muito revolucionária caso os seus divulgadores não tomassem os cuidados necessários ao dialogar com os setores mais conservadores da sociedade. Para se posicionar nesse debate, os autores dos

⁴⁶⁵ No original: “Smith – Pues, señor mío: tenga V. entendido, que ese “ortera” (sic) de la casa del señor Chatham sabe leer, escribir y hacer números. / Cad – ¡Se podrá dar mayor maldad! / Smith – ¡Como qué nosotros lo hemos cogido haciendo muestras para los chicos! / Cad – ¡Mire V. el alevoso! Smith – Y lleva en su faldiguera un libro con letras coloradas. / Cad – Ya está visto. Este es un conspiradorazo (sic) hecho y derecho. / Smith – ¡Toma! Aún hay más: sepa V. que sabe hacer escrituras y memoriales. / Cad – Pues no le arriendo la ganancia. Diga, señor facinoroso, ¿es verdad que tiene la costumbre de escribir su nombre; ó bien que se vale de alguna señal que le distinga como los demás honrados mercaderes? / Depend – Señor, a Dios gracias, se me ha dado una educación bastante buenas para saber escribir mi nombre. Todos – Confesó de plano. ¡Pícaro traidor! ¡Que se lo lleven! / Cad – ¿Que se lo lleven he dicho? ¡Á la horca con él: y que se le cuelguen al pescuezo sus plumas y su tintero!”. A peça **The First Part of King Henry the Sixth** foi escrita entre 1588 e 1590. LABORDE, Alexandre. **Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras, segun Los métodos combinados del Dr. Bell y de Sr. Lancaster: adaptados á la religion católica: y breve compendio de sus progresos. Por el Conde Don Alejandro de Laborde, miembro del Instituto, Coronel de la Guardia Nacional de Paris, Caballero de la Real órden de San Luis, Oficial de la Legion de Honor, Comendador de la Órden de San-Estevan en Hungría, etc. Autor del Viagen Pintoresco y del Itinerario de España, etc. etc.** Año de 1816, p. 76

manuais de ensino expuseram os elementos da prática pedagógica em consonância com as aspirações políticas do momento.

De acordo com a lógica de organização dos textos dos manuais, a última parte desses livros era dedicada a uma análise da função da educação lancasteriana na sociedade. Sendo assim, os editores argumentam que o respeito à Constituição, às regras sociais, às punições e às recompensas previstas pela Justiça do sistema de prêmios e castigos lancasterianos, estavam de acordo com a ideia de contenção social presente nesses governos em formação e, provavelmente, interessavam ao governo portenho.

Já sobre a crítica comumente feita de “que a instrução é perigosa nas classes baixas da sociedade, e que ainda ela foi uma das causas principais de nossa revolução”⁴⁶⁶, Laborde destacou que a educação dos pobres deveria versar exclusivamente ao combate da ignorância dentro da lógica do progresso das luzes e à conscientização mais ampla de direitos do povo e de seus deveres. Pois, “tendo uma instrução média, alguns poderiam renunciar a uma pequena parte de seus direitos a tempo e outros nunca teriam excedido o limite de seus deveres”.⁴⁶⁷

Para completar sua justificativa, Laborde tentava convencer o leitor com argumentos em prol da meritocracia. Discutia que não haveria mal algum em pobres instruídos, pois eles seriam mais qualificados para o trabalho. Também afirmava que meninos bem formados, poderiam mudar os vícios de seus pais e introduzi-los nas virtudes sociais. E, por fim, destacava que o segredo do método lancasteriano consistia no fato de que os alunos ensinavam uns aos outros e, dependendo do esforço de cada um na sua aprendizagem, poderiam inverter papéis no espaço escolar. Esses valores promoveriam, então, uma mudança profunda da sociedade.

É aqui que entra mais claramente a noção de “moral social” nos textos dos manuais de ensino. Assim como as indicações sobre as discussões a respeito de uma ordem liberal desejada por esses governos incipientes necessitava de organização, a instrução das crianças das classes sociais inferiores deveria estar sujeita ao estrito controle do poder público para que as mesmas usufríssem de uma formação adequada aos valores

⁴⁶⁶ No original: “que la instrucción es peligrosa en las clases bajas de la sociedad, y que aun ella ha sido una de las causas principales de nuestra revolución” LABORDE, Alexandre. **Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras, segun Los métodos combinados del Dr. Bell y de Sr. Lancaster: adaptados á la religion católica: y breve compendio de sus progresos. Por el Conde Don Alexandro de Laborde, miembro del Instituto, Coronel de la Guardia Nacional de Paris, Caballero de la Real orden de San Luis, Oficial de la Legion de Honor, Comendador de la Orden de San-Estevan de Hungría, etc. Autor del Viagen Pintoresco y del Itinerario de España, etc. etc.** Año de 1816, s/n.

⁴⁶⁷ No original: (...) “teniendo una mediana instrucción, las unas hubieran sabido ceder á tiempo una pequeña parte de sus derechos, y las otras nunca hubieran pasado el límite de sus deberes.” Ibidem, s/n.

da “moral social” do Estado. Esse termo é particularmente caro aos manuais de ensino analisados. Sua definição dentro do debate educacional do período perpassava a formação de indivíduos que se adequassem ao ideal de população dos Estados em formação. No caso dos documentos aqui apresentados, fica claro, como já afirmado anteriormente, que indivíduos letrados e capazes de exercer sua cidadania deveriam ser o resultado da educação escolar.

Embora não tenhamos notícia sobre a aplicação direta desses dois manuais de ensino nas escolas de Buenos Aires, eles permitem inferir que o projeto educacional de Rivadavia passava por uma reinvenção da ordem social, pautada também no associativismo que havia observado na Europa. Buscando ordenar o funcionamento das escolas, esperava-se formar um povo a partir da ideia de construção de um cidadão ilustrado e, também, obediente, disposto a atuar no espaço público. Como numa fábrica, para utilizar a analogia de Laborde, as escolas deveriam produzir novos homens amparados pelas virtudes necessárias naquele momento.

4.2. A *Sociedad de Damas Beneficentes de Buenos Aires* e o Manual de Mme. Quigon

A educação feminina foi uma demanda social em Buenos Aires durante todo o processo das Independências. O padre Saturnino Segurola (1776-1854), que havia sido nomeado pelo *Cabildo* para auxiliar Thomson, anunciou em 1820 na *Gazeta de Buenos Aires* que estava aberta a inscrição para aquelas que desejassem estudar segundo o método lancasteriano.⁴⁶⁸ Posteriormente, dentro da política associativista do *Partido del Orden*, em 1823, foi fundada a *Sociedad de Damas de Beneficencia*. Composta exclusivamente por mulheres da alta sociedade portenha, a função dessa associação era cuidar de tarefas caritativas, marcando o processo de secularização de bens eclesiásticas e da condução da educação feminina na cidade de Buenos Aires. Segundo as memórias da Sociedade, publicadas em 1905, o próprio Rivadavia partia do princípio de que “A existência social das mulheres é ainda demasiado vaga e incerta. Tudo é arbitrário a respeito delas. O que

⁴⁶⁸ “Acuerdos del Extinguido Cabildo de Buenos Aires, Serie IV, T. IX, Libros LXXXIII a LXXXVIII, años 1820 y 1821”, pág. 325. apud SOSA, Jesualdo. **La escuela lancasteriana**. Ensayo histórico pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación brasileña (1817-25). Montevideo, 1953, p. 108.

vale a algumas, a outras perde: as belas, com as boas qualidades, às vezes as prejudicam, quando os mesmos defeitos os podem ser úteis”.⁴⁶⁹

Ainda em 1823, a *Sociedad de Damas de Beneficentes*, em Buenos Aires, passou a controlar escolas, orfanatos e hospitais, atuando junto a meninas e mulheres que necessitavam de amparo. Ademais, cuidava da educação feminina, da administração do orfanato, dos hospitais, das escolas de Órfãs e de todas as instituições públicas que se dirigiam às mulheres. A partir de 1826, a *Sociedade de Beneficencia* também ficou responsável pelas escolas de meninas do campo. O decreto governamental concedia autonomia para a direção da Sociedade nomear as sócias e administrar as escolas. Conforme a ata da reunião do dia 12 de abril de 1823 o objetivo da associação era: “A perfeição da moral, o cultivo do espírito no belo sexo e a dedicação do mesmo ao que se chama indústria e que resulta da combinação e exercício daquelas qualidades”.⁴⁷⁰

Segundo o jornal *El Centinela*, naquele ano a criação dessa *Sociedad* era apenas uma medida paliativa do ministro para ocupar as mulheres que haviam sido vítimas da medida recente de extinção dos conventos nessa cidade – fruto das medidas anticlericais do ministro.⁴⁷¹ Paliativa ou não, o caso específico da *Sociedad de Beneficencia* mostra a inspiração de Rivadavia na *Societé Philantropique* da França, que também reunia mulheres e tinha por finalidades gerar e ampliar as obras caritativas e se alinhar às políticas modernizadoras além-mar.

O método de ensino adotado em todas as instituições resguardadas pelas damas portenhas era o lancasteriano, seguindo a orientação do governo de Rivadavia. Segundo a ata da reunião celebrada pela Sociedade no dia 17 de outubro de 1823, as sócias María Joseja D. de Marín e Isabel C. de Luca discutiam sobre esse assunto:

Dizia a primeira: “Eu não encontro tais dificuldades, em me sentir, sem razão, pois como o método do sábio Lancaster é tão filosófico e todo fundado sobre o conhecimento perfeito da natureza, o movimento frequente que ordena a variação dos exercícios é o mais análogo ao temperamento e inclinação das crianças e os fazem aprender com mais facilidade e menor tédio”. Ao que observava a senhora de Luca: “As variações feitas pela autora do manual no método mencionado, são também fruto da observação e da experiência, mas ajustado somente

⁴⁶⁹ No original: “La existencia social de las mujeres es aún demasiado vaga é incierta. Todo es arbitrario respecto de ellas. Lo que á aunas vale, á otras pierde: las bellas como las buenas cualidades, á veces las perjudican, cuano dos mismos defectos suelen serles útiles.” **SOCIEDAD DE BENEFICENCIA. Origen Y Desenvolvimento De La Sociedad De Beneficiencia De La Capital** (1823-1904) Buenos Aires. Imprenta Guillermo Kraff, 1905

⁴⁷⁰ No original: “La perfección de la moral, el cultivo del espíritu en el bello sexo y la dedicación del mismo á lo que se llama industria y que resulta de la combinación y ejercicio de aquellas cualidades.” *Ibidem*, s/n.

⁴⁷¹ **El Centinela**, volume 2. Imprenta de los Expósitos, 1823. Digitalizado em 19 de agosto de 2019, p. 336.

para as escolas de mulheres. Essas ainda na infância, são por natureza mais sedentárias que o homem, e assim se vê que uma menina pode muito bem-estar a par de horas sentada diante de suas bonecas, enquanto não fará jogo algum que pode entreter ao mesmo tempo a um menino voluntariamente”.⁴⁷²

O sedentarismo das meninas poderia ser então superado por meio da educação que tiraria a inércia natural presente, desde criança, na sua condição. Além disso, foi frequente naqueles anos, nos discursos relacionados à *Sociedad de Beneficencia* a ênfase na educação moral das mulheres. As sócias concediam em sessões solenes e públicas prêmios àquelas cujas virtudes mais se destacava. “Os prêmios à virtude para recompensar a negação e o sacrifício, a bondade e o carinho tiveram uma repercussão intensa entre as famílias de origem humilde em Buenos Aires”.⁴⁷³

A educação moral para meninas é a ideia central nos discursos do ministro, registrados nas atas da associação, bem como nas duas principais publicações da *Sociedad* de 1823 e também se coadunava às ideias de “moral social” dos manuais da *Sociedad Lancasteriana*. Para caracterizá-la utilizarei dois documentos. O primeiro, **Cartas sobre la educacción del bello sexo por una señora americana**, foi redigido a pedido de Rivadavia pelo liberal espanhol José Joaquín de Mora e impresso em Londres. O segundo é o manual de ensino **Resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo, y costura**, era uma tradução feita pela Secretária da *Sociedad*, Isabel Casamayor de Luca, do texto francês redigido por Mme. Quignon, então diretora da Escola Normal feminina de Paris, alguns anos antes.⁴⁷⁴

A edição de 1823 de *Cartas sobre la educación del bello sexo por una señora americana* foi organizada pelo livreiro anglo-saxão Rudolph Ackerman, em Londres.⁴⁷⁵

⁴⁷² No original: Decía la primera: "Yo no encuentro tales dificultades, en mi sentir, desnudas de razón, pues como el método del sabio Lancaster es tan filosofico y fundado todo sobre el conocimiento perfecto de la naturaleza, el movimiento frecuente que ordena en la variación de los ejercicios, es el ás análogo al temperamento é inclinación de los niños y los hace aprender con más facilidad y menor fastidio". A lo que observaba la señora de Luca: "Las variaciones hechas por la autora del manuel en el método mencionado, son también fructo de la observación y de la experiencia, pero arreglado solamente para las escuelas de mujeres. Estas, aún en la infancia, son por naturaleza más sedentarias que el hombre, y así se vé que una niña puede muy bien estar un par de horas sentada ante sus muñecas, mientras que no habrá juguete alguno que puede detener el mismo tiempo á un varón voluntariamente". SOCIEDAD DE BENEFICENCIA. **Origen Y Desenvolvimiento De La Sociedad De Beneficencia De La Capital** (1823-1904) Buenos Aires. Imprenta Guillermo Kraff, 1905, s/n.

⁴⁷³ No original: “Los premios á la virtud para recompensar la abnegación y el sacrificio, la bondad y el cariño, tuvieron una repercusión intensa entre las familias de orijen humilde en Buenos Aires”. Ibidem, s/n.

⁴⁷⁴ QUIGNON, Madame. **Resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo, y costura por Madame Quignon**. Traducido del frances al idioma español por la sra. Da. Isabel Casamayor de Luca, secretaria de la Sociedad de Beneficência. Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1823.

⁴⁷⁵ Rudolph Ackerman (1764-1834) organizou a impressão de muitos livros favoráveis à causa da Independência da hispano-América em Londres. Merece destaque a impressão dos *Catecismos de*

Conhecido por apoiar a causa da Independência na hispano-América, Ackerman escreveu em uma nota enviada à *Sociedad de Beneficencia* de Buenos Aires o que mais lhe convenceu a publicar essa compilação de cartas: “Os prêmios à virtude para recompensar a negação e o sacrifício, a bondade e o carinho tiveram uma repercussão intensa entre as famílias de origem humilde em Buenos Aires”.⁴⁷⁶

Embora o editor afirmasse que as cartas lhe foram enviadas com um pedido de anonimato, a historiadora Maria Teresa Berruezo León (1989) aponta que a autoria de José Joaquín de Mora é praticamente incontestável.⁴⁷⁷ Atendendo a uma encomenda de seu amigo íntimo, Bernardino Rivadavia, o liberal espanhol havia redigido esse conjunto de cartas para auxiliar nas reformas ministeriais empreendidas pelo americano. As **Cartas sobre la educación del bello sexo** (1823) tinham como objetivo principal orientar a organização da *Sociedad de Beneficencia* de Buenos Aires.

O exemplar do livro que circulou em Buenos Aires na década de 1820 trouxe a transcrição das primeiras atas da *Sociedad*, o Regulamento da Associação e um documento redigido por Rivadavia onde consta a nomeação de suas principais sócias. O conteúdo principal da obra, no entanto, eram 12 cartas ficcionais, cuja remetente era uma mãe americana que dava conselhos morais à sua filha: como se comportar num colégio interno.

Redigidas em primeira pessoa e no feminino, as cartas discorriam sobre os valores morais e o papel desempenhado pelas mulheres principalmente na Inglaterra. No prefácio, a narradora justificou sua estadia na Europa a partir das convulsões sociais trazidas pelas guerras de Independência que levaram sua família ao exílio. Contudo, ela almejava que a ordem das coisas se reestabelecesse em breve e, para isso, gostaria de contribuir com o projeto *rivadaviano* a partir da publicação de suas cartas.

Ackerman, entre 1823 e 1828, escritos por um conjunto de hispano-americanos residentes em Londres - Jose Joaquin de Mora, Jose Nunes de Arenas, Esteban Pastor, Jose de Urcullu e Joaquin Lorenzo Villanueva, entre outros anônimos. Essas impressões foram destinadas à publicação de assuntos científicos que voltados para a formação de livros-textos para serem utilizados nas escolas americanas. A circulação desses textos foi estudada pela historiadora Eugenia Roldán Vera. ROLDÁN, Eugenia Vera. **The british book trade and Spanish American Independence: education and knowledge transmission in transcontinental perspective.** England and USA: Ashgate, 2003.

⁴⁷⁶ No original: “fue la sana moral que contiene, la corrección de su estilo, las excelentes intenciones con que parece dictada, y la esperanza de que produzca mucha utilidad en los países independientes de América”. MORA, José Joaquín. **Cartas sobre la educación del bello sexo por una Señora Americana.** Londres: R. Ackermann, 1824, p. 2

⁴⁷⁷ O espanhol José Joaquín de Mora (1783-1864) estava vivendo no exílio em Londres durante a estadia de Bernardino Rivadavia nessa capital. Era adepto ao pensamento liberal utilitarista inglês e, portanto, contrário à política monárquica espanhola. BERRUEZO, Maria Teresa León. **La lucha de Hispanoamérica por su independencia en Inglaterra. 1800-1830.** Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica, 1989, p. 457.

Minhas cartas não estavam destinadas à publicidade. Uma circunstância imprevista durante minha missão em Londres me induziu, no entanto, a dar-lhes à imprensa. Havendo chegado a minhas mãos os documentos de ofício relativos ao surgimento de uma Sociedade Beneficente Pública em Buenos Aires, ciente por eles de ser a educação das mulheres o fim principal deste instituto, e noticiosa além da influência que nele exerce o digno e ilustrado patriota Rivadavia, me determinei a contribuir enquanto minhas débeis forças alcançassem, ao êxito de uma empresa tão digna de um governo sábio, e filantrópico, e de um povo que deseja indenizar-se dos males lhes a prejudicado uma longa escravidão.⁴⁷⁸

O tom propagandístico favorável ao governo de Rivadavia se fez presente em toda a publicação. A ideia de criação de uma Sociedade responsável pela educação de mulheres aparece nesse livro ligada diretamente à política modernizadora dos países mais ilustrados da Europa. Mora colocava o ministro portenho, então, ao lado da modernidade.

Na Espanha, na Itália e em Portugal somente olham as mulheres como objetos daquela paixão terrível em seus efeitos, que tão imperiosamente domina nos climas favorecidos pela natureza. Na Alemanha, França e Inglaterra, as mulheres são amigas do homem, cooperadoras de seus trabalhos, participantes da sua sorte, e reguladoras, e como magistradas da família.⁴⁷⁹

Os dois modelos de mulheres apontados pela narradora estão ligados a diferentes formas de sociedades. Segundo a carta, enquanto nos países ibéricos e mediterrâneos o clima parecia favorecer as paixões mais ardentes, nos países ao norte da Europa, a organização social se mostrava mais racional. Talvez na tentativa de se afastar do passado colonial espanhol e se vincular mais ao modelo ilustrado francês e inglês, os valores sociais desses países ligados à família e à maternidade ganhavam força nessa narrativa. Nesse caso, a mulher aparece como a única integrante capaz de administrar bem a esfera

⁴⁷⁸ No original: “Mis cartas no estaban destinadas a la publicidad. Una circunstancia sobrevenida durante mi mansión en Londres me ha inducido, sin embargo, a darlas a la imprenta. Habiendo llegado a mis manos los documentos de oficio relativos a la erección de una Sociedad de Beneficencia Publica en Buenos Aires, enterada por ellos de ser la educación de las mugeres el fin principal de este instituto, y noticiosa además del influjo que en el egerce el digno, e ilustrado patriota Rivadavia, me determiné a contribuir en cuanto mis débiles fuerzas alcanzasen, al éxito de una empresa tan digna de un gobierno sabio, y filantrópico, y de un pueblo que desea indemnizarse de los males que le ha irrogado su larga esclavitud.” MORA, José Joaquín. **Cartas sobre la educación del bello sexo por una Señora Americana**. Londres: R. Ackermann, 1824, p. IX-X.

⁴⁷⁹ No original: “En España, en Italia, y en Portugal, solo se miran las mugeres como objetos de aquella pasión terrible en sus efectos, que tan imperiosamente domina en los climas favorecidos por la naturaleza. En Alemania, Francia, e Inglaterra, las mugeres son amigas del hombre, cooperadoras de sus trabajos, participes de su suerte, y reguladoras, y como magistrados de la familia.” *Ibidem*, p. 6.

privada cotidiana na medida em que influencia os sentimentos masculinos de modo delicado e lento.

A eficácia da mulher, é como a ação da primavera, suave, mas irresistível; lento, mas incansável. O homem leva onde quer, e imprime a todas suas ações o caráter dos sentimentos que o dominam. O foco desses sentimentos é o teto doméstico, e ali é onde nós reinamos, com um império tanto mais poderoso, quanto mais doce é o modo com que se exerce. Assim é que para dar seu justo valor, e determinar a fisionomia social de um povo, basta saber, de qual importância gozam neles as queridas, as esposas, e as mães.⁴⁸⁰

Essa não é a única passagem em que a narradora valoriza a habilidade feminina em determinar os acontecimentos domésticos sem se fazer percebida ou exigir reconhecimento. A força quase altruísta desempenhada pelo papel de boas mães e esposas era, para ela, o seu lugar na construção das sociedades modernas. Mas, como garantir a boa educação das filhas que se tornariam mães e esposas?

Para a narradora, a educação moral era a pedra fundamental na formação dos indivíduos. E, para alcançá-la a criança deveria estar exposta constantemente ao bom exemplo dado por mães e professoras, uma vez que é só na ação que se aprende o bom comportamento.

A educação moral, tal como te tracei neste rascunho, é tanto mais essencial nas mulheres, quanto maior é a eficácia de que gozam. A virtude de uma mãe de família é como um perfume suave que se espalha em uma grande extensão, e que se comunica por tudo que a cerca. Tão respeitadas são as funções que nos determina a Providência, tão insensível e poderoso o império que por seu meio exercemos que todas nossas qualidades são contagiosas, que não há preservativo que baste a lhe evitar. Como esposas, possuímos o coração do homem, penetramos em todos os seus segredos, o consolamos em todos seus infortúnios, e participamos de todas suas ditas. Como mães, de nós, recebe as primeiras impressões, e a autoridade maternal é a mais irresistível. Como amas de casa, todas as pessoas que dependem de nós, observam nossos movimentos, imitam nossas ações, e se penetram de nossos princípios. Todas essas relações se arruínam (?) se o germe está corrompido, e o estrago que faz uma mulher desmoralizada é

⁴⁸⁰ No original: “El influjo de la muger, es como la acción de la primavera, suave pero irresistible; lento, per incansable. El hombre lleva donde quiera, e imprime a todas sus acciones el carácter de los sentimientos que lo dominan. El foco de estos sentimientos es el techo doméstico, y allí es donde nosotras reinamos, con un imperio tanto más poderoso, cuanto más dulce es el modo con que se egerce. Así es que para dar su justo valor, y determinar la fisionomía social de un pueblo, basta saber, de qué importancia gozan en el las queridas, las esposas, y las madres.” MORA, José Joaquín. **Cartas sobre la educación del bello sexo por una Señora Americana**. Londres: R. Ackermann, 1824, p. 6.

infinitamente maior que o que podem fazer com homens perversos, e uma vasta biblioteca de maus livros.⁴⁸¹

Dialogando com os debates sobre a participação da mulher na sociedade, percebe-se que Mora se valeu da imagem da mãe republicana que havia sido debatida por iluministas e feministas no período da Revolução Francesa. A historiadora Joan Landes, em sua tese **Women and the public sphere in the age of the french revolution** (1988), destacou que essa concepção de mulher foi difundida principalmente pela cultura impressa no final do século XVIII. Ao analisar a formação do pensamento político e filosófico sobre o papel social da mulher nesse período, a autora destaca alguns pontos semelhantes a esses autores quanto ao papel desempenhado pelas mulheres na nova esfera pública burguesa semeada nesse período, mas não deixa de destacar a polêmica envolvida na construção dessa imagem.

De acordo com a lógica republicana de maternidade, o papel político central das mulheres era estimular o dever patriótico entre seus filhos. Como consequência, o lar poderia servir como o berçário do Estado. Como cidadãs, as mulheres seriam educadas a fim de abraçar um papel político mais amplo, mas fundamentalmente de maneira passiva e não ativa. A versão feminista da ideologia republicana da maternidade deveria responder à construção misógina estrita da divisão entre duas esferas, o lar e o Estado. As feministas esforçaram-se para aliviar as tensões entre a teoria do direito natural, de implicações igualitárias, e a construção de gênero da diferença sexual, mas o potencial para prover mulheres com um caminho na esfera pública ao modo da maternidade republicana foi solapado pelas reivindicações da natureza. Na esfera das relações sexuais, a natureza foi a protetora da desigualdade. Assim, a demanda pela cidadania baseada primeiramente na performance feminina nas obrigações maternais foi facilmente refutada. Se o serviço feminino para a comunidade era visto como parte do papel materno, a consequência mais provável seria oferecer às mulheres uma representação política de modo mediado.⁴⁸²

⁴⁸¹ No original: “La educación moral, tal como te la he trazado en este bosquejo, es tanto mas esencial en las mugeres, quanto mayor es el influjo de que gozan. La virtud de una madre de familias es como un perfume suave que se esparce en una gran estension, y que se comunica a todo lo que se le acerca. Tan augustas son las funciones que nos ha señalado la Providencia, tan insensible y poderoso el imperio que por su medio egercemos, que todas nuestras cualidades son contagiosas, y no hai pesertativo que baste a evitarlo. Como esposas, poseemos el corazon del hombre, penetramos en todos sus secretos, lo consolamos en todos sus infortunios, y participamos de todas sus dichas. Como madres, de nosotras recibe las primeras impresiones, y la autoridad maternal es la mas irresistible. Como amas de casa, todas las personas que dependen de nosteras, observan nuestros movimientos, imitan nuestras acciones, y se penetran de nuestros principios. Todas estas relaciones se emponzoñan si el germen está corrompido, y el estrago que hace una muger desmoralizada es infinitamente mayor que el que pueden hacer cien hombres perversos, y una vasta biblioteca de malos libros.” MORA, José Joaquín. **Cartas sobre la educación del bello sexo por una Señora Americana**. Londres: R. Ackermann, 1824, p. 28.

⁴⁸² No original: “According to the logic of republican motherhood, woman’s major political task was to instill her children with patriotic duty. It followed, then, that the home could serve as the nursery of the state. As citizens, women would be educated concerns in order to embrace the larger polity, but ultimately in a passive not na active manner. The feminist version of the ideology of republican motherhood was

Dessa forma, segundo a autora, houve a construção de um discurso sobre como o dever patriótico dos cidadãos ilustrados deveria ser criado pelas mulheres que, por meio da maternidade, atuavam a serviço do Estado. Vale destacar que, nesse discurso analisado por Landes, embora o rol de atuação feminino fosse passivo, de modo ambíguo o seu papel foi central na formação do discurso republicano. Por esse motivo, as políticas públicas do período, na Europa e em alguns lugares da América, envolveram a preocupação com a educação moral das meninas que se tornariam as futuras mães da pátria.

A fim de moldar a formação moral das mulheres portenhas e também de promover o método de ensino lancasteriano, Bernardino de Rivadavia esteve também envolvido na publicação da tradução de um Manual para escolas de meninas. O encargo da tradução do francês para o espanhol do **Manual para las escuelas elementales de niñas, o resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo y costura de Mme. Quignon** foi dado à Isabel Casamayor de Luca, secretária da *Sociedad de Beneficencia*, e sua publicação foi feita pela *Imprenta de los Expósitos*, em 1823.

O prólogo do Manual para meninas foi redigido pelo próprio Rivadavia, nele se ressaltavam as vantagens da educação feminina ao afirmar que “se a natureza tem destinado à mulher para desempenhar na sociedade várias funções importantes, com quanta mais perfeição e utilidade se encheriam essas por um espírito cultivado?”⁴⁸³ Sendo assim, o objetivo dessa tradução era a utilização do livro “nas escolas do belo sexo, para que penetrando de seu espírito e dos detalhes deste recomendável sistema, possa facilmente se adquirir sua doutrina”.⁴⁸⁴

meant to respond to a strictly misogynist construction of the dual spheres of home and state. Feminists strived to alleviate the tensions between a theory of natural rights with egalitarian implications and a gendered construction of sexual difference, but the potential for providing women with a route into the public sphere by way of republican motherhood was undermined by the claims of nature. In the sphere of secular relations, nature was the guardian of inequality. Thus a demand for citizenship based primarily on woman's performance of her maternal duty was easily refuted. If woman's service to the community was viewed as a function of her mothering role, the most likely consequence was to offer women political representation in a mediated fashion.” LANDES, Joan B. **Women and the public sphere in the age of the french revolution**. New York: Cornell University Press, 1988, p. 138.

⁴⁸³ No original: “Si la naturaleza há destinado á la muger á desempeñar en la sociedad varias funciones importantes, ¿con cuanta mas perfeccion y utilidad se llenarian estas por un espíritu cultivado?” QUIGNON, Madame. **Resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo, y costura por Madame Quignon** Traducido del frances al idioma español por la sra. Da. Isabel Casamayor de Luca, secretaria de la Sociedad de Beneficencia. Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1823, p. 5.

⁴⁸⁴ No original: “en las escuelas del bello sexo, para que penetrándose de su espíritu y de los detalles de este recomendable sistema, pueda facilmente adquirirse su doctrina”. Ibidem, p. 6.

Assim como nos manuais traduzidos pela *Sociedad Lancasteriana* de Buenos Aires, o Manual para meninas enfatiza o rigor e a disciplina como fórmulas para a boa educação. Além disso, na documentação consultada sobre as escolas administradas pela *Sociedad de Beneficencia*, em Buenos Aires, nota-se também ter sido comum o esforço das sócias desse grupo para arrecadar doações que funcionassem como prêmios para as escolas de meninas, na maior parte das vezes eram vestidos de festa ou adornos materiais. As alunas premiadas eram divididas em subcategorias (como moral, destreza, amor filial e aplicação) e homenageadas em uma cerimônia solene pública, na qual compareciam personalidades políticas conhecidas na sociedade portenha.⁴⁸⁵ Ou seja, fazia parte desse acordo disciplinar a concessão de favores e a possível conquista de um lugar de destaque para quem se adaptasse bem às regras do jogo pedagógico. No caso do público alvo dessas escolas, crianças pobres, essas premiações adquiriam um caráter simbólico ainda mais expressivo. Nesse sentido, a sala de aula era entendida como uma extensão da sociedade e, por isso, deveria reproduzir valores como justiça e meritocracia. Conferindo aos monitores o papel de fiscais da ordem e da disciplina na sala de aula, a professora lancasteriana deveria estabelecer também uma vigilância apurada de todos os movimentos que ocorressem em sua aula.

Para além das especificidades próprias do método de ensino mútuo, o Manual de ensino para meninas serviria também à orientação da conduta das professoras. Escrito na forma de um guia pedagógico para organizar a rotina escolar, o livro enfatizava que todas as ações das docentes deveriam ser planejadas e pensadas. Dessa maneira, a ênfase nas virtudes das professoras é muito presente. Para as docentes de escolas femininas, aponta Mme. Quignon, a referência social era fundamental não apenas para seu *status* profissional, mas também para a execução de uma vigilância constante sobre as alunas. Além de amar sua profissão e ter afeito às discípulas para educar suas monitoras, as professoras deveriam “vê-las e ouvi-las todas, falar pouco, e ter uma vigilância tão ativa, para as coisas pequenas como para as grandes, dirigindo tudo sobre o princípio da moral e da virtude”.⁴⁸⁶

⁴⁸⁵ Cf. SOCIEDAD DE BENEFICENCIA. **Acta de la Solemne distribucion de premios adjudicados por la Sociedad de Beneficencia a las escuelas de niñas en la casa de comedias el día 26 de mayo de 1835.** Buenos Aires. Imprenta Argentina, Calle de La Universidad, 1835.

⁴⁸⁶ No original: “verlo, y oirlo todo, hablar poco, y tener una vigilancia tan activa, para las cosas pequeñas como para las grandes, dirigiendo todo sobre los principios de la moral, y de la virtud”. QUIGNON, Madame. **Resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo, y costura por Madame Quignon.** Traducido del frances al idioma español por la sra. Da. Isabel Casamayor de Luca, secretaria de la Sociedad de Beneficencia. Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1823, p. 78.

Uma boa professora, para Mme. Quignon, não era apenas aquela que possuísse um bom caráter, mas que soubesse distinguir o caráter de suas alunas, evitar a parcialidade e aproveitar as ocasiões em que pudesse provar sua inviolável justiça. Para isso, diferentemente do que ocorria nas escolas de meninos, a quantidade de alunas nas escolas de meninas deveria ser menor, pois o zelo era maior.

Se o caráter condizente com regras morais era exigido do professor de ensino mútuo para que ele se estabelecesse como referência social, Mme. Quignon ressalta que para as professoras de escolas de meninas elas tais regras morais eram fundamentais não apenas para seu *status* profissional, mas também para a execução de uma vigilância constante sobre as alunas. As funções das professoras de escolas de meninas foram enumeradas da seguinte forma:

Em uma escola gratuita, a professora depende sempre das pessoas que estão encarregadas desses estabelecimentos. É, pois, de seu dever:

1º Não se ausentar jamais durante as horas de escola sem haver avisado antes à autoridade principal, dando-lhe os motivos de sua ausência, e nomeando a pessoa que escolheu para substituí-la.

2º Não admitir nenhuma discípula, senão na ordem que prescreva à autoridade.

3º Não despedir jamais definitivamente da escola alguma discípula sem que preceda um relato à Sociedade, que pagará ou não a exclusão. Antes de tomar essa medida de rigor, devem se fazer aos pais da menina todas as prevenções necessárias, para lhe atrair ao bem.

4º Receber com política e afabilidade os parentes das meninas, e as visitas das pessoas que não deturpam nem a ordem, nem o silêncio da aula.

5º Por fim, a professora de uma escola, seja de caridade seja paga, deve estar sempre pronta a responder às perguntas que se façam sobre as pessoas interessadas em conhecê-la, ou por aquelas que tenham direito à ele.⁴⁸⁷

A vigilância social sobre as instituições públicas de ensino é retomada pela autora que considerava a professora uma anfitriã da escola. Para além disso, a educação das

⁴⁸⁷ No original: “En una escuela gratuita, la maestra depende siempre de las personas que están encargadas de estos establecimientos. Es pues, de su deber: / 1º No ausentarse jamás durante las horas de escuela sin haberlo prevenido antes á la autoridad principal, dándole los motivos de su ausencia, y nombrando la persona que há elegido para reemplazarla. / 2º No admitir discípula alguna, sino en el orden que prescriba la Sociedad. / 3º No despedir jamás definitivamente de la escuela á discípula alguna sin que preceda a un relato á la Sociedad, que amortizará ó no la exclusión. Antes de tomar esta medida de rigor, deben hacerse á los padres de la niña todas las prevenções necesarias, por si se consigue atraerla al bien. / 4º Recibir con política, y afabilidad los parientes de las niñas, y las visitas de las personas que no turban ni el orden, ni el silencio de la clase. / 5º En fin, la maestra de una escuela bien sea de caridad ó pagada, debe estar siempre pronta á responder á las preguntas que se le hagan sobre las personas interesadas en conocerla, ó por aquellas que tengan derecho á ello.” QUIGNON, Madame. **Resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo, y costura por Madame Quignon** Traducido del frances al idioma español por la sra. Da. Isabel Casamayor de Luca, secretaria de la Sociedad de Beneficência. Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1823, p. 78.

meninas era a própria expressão da atuação das mulheres dentro do projeto de esfera pública em construção no governo de Rivadavia. A mulher portenha colocava-se à serviço da República para colaborar com o discurso da elevação moral da sociedade. Segundo a historiadora britânica Iona Dorota Maacintyre (2007), as mulheres provavelmente se tornaram um símbolo para a sociedade de Buenos Aires nessa década, pois representaram a conciliação política, a modernização liberal e a marcha para o progresso.⁴⁸⁸

Em 1830, o método Lancaster foi substituído nas escolas da Associação de damas. Durante esse ano, os métodos empregados nas escolas de encargo da Sociedade foram objeto de um estudo consciente, levados pelo general D. Tomás Guido, D. Pedro de Angelis e o Dr. Saturnino Segurola, nomeados por uma Comissão para averiguar a conveniência de manter os antigos métodos ou empregar outros novos. Concluíram que o sistema Landorf de leitura, “por sua pureza e simplicidade de forma, era então o mais perfeito”.⁴⁸⁹ A sócia María S. de Mendeville colaborou com a discussão trazendo de Paris uma coleção de Vallejo.⁴⁹⁰

A trajetória da Associação feminina foi longa na história portenha e, embora intrínseca à *Sociedad Lancasteriana* de Buenos Aires, seu tempo de atuação e influência na sociedade foi bem maior. Das 13 fundadoras, que provinham das famílias mais ricas da cidade, duas eram esposas de sócios da associação masculina e o regulamento interno delas era o mesmo. Entretanto, nota-se que diferente de seus maridos, essas mulheres demonstraram um grande ímpeto organizador, principalmente em relação à instrução pública. Enquanto a existência da *Sociedad Lancasteriana* foi diminuída com o passar dos anos e, logo extinta após o término do mandato de Rivadavia, em 1827, a *Sociedad de Beneficencia* administrava seis escolas com 520 meninas, o *Colegio de San Miguel* com 65 alunas e quatro escolas rurais com 290, totalizando 875 estudantes. Mesmo diante do decreto de Juan Manuel Rosas, de 1838, para suspender as atividades de educação elementar, a *Sociedad de Beneficencia* conseguiu manter cinco deles em funcionamento até 1852, quando passou por uma reorganização. Em 1876, com as reformas do então presidente Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), a educação comum de Buenos

⁴⁸⁸ Cf. MACINTYRE, Iona D. **Women, Independence and print cultura in 1820s Buenos Aires**. Thesis submitted to the University of Nottingham for the degree of Doctor of Philosophy, April 2007.

⁴⁸⁹ No original: “por su pureza y sencillez de forma, era entonces el más perfecto.” SOCIEDAD DE BENEFICENCIA. **Origen Y Desarrollo De La Sociedad De Beneficencia De La Capital** (1823-1904) Buenos Aires. Imprenta Guillermo Kraff, 1905.

⁴⁹⁰ Cf. VALLEJO, José Mariano. **Teoría de la lectura**: modo de poner en ejecución el nuevo método de enseñar a leer Madrid: Don Miguel de Burgos, 1833.

Aires passou a ser cuidada pela administração educativa provincial. A *Sociedad de damas* entregou ao governo naquela data 104 escolas com 7354 alunas.

4.3. A lei de 1827 no Brasil e os materiais pedagógicos de ensino mútuo

Assim como em Buenos Aires, os textos de manuais de ensino mútuo acompanharam a lei de ensino de 1822 de Rivadavia; no Brasil, os primeiros trabalhos direcionados à aplicação desse sistema de ensino nas escolas também estiveram em consonância com a ordem legislativa.⁴⁹¹ Em 1827, a lei de educação do dia 15 de outubro direcionou a organização da abertura de escolas pelo Império, apesar das discussões sobre a instrução pública serem anteriores à aprovação desse texto.⁴⁹² A lei estabelecia: todas as escolas que fossem criadas no país adotassem o método de ensino mútuo (artigo 4º); que fossem eliminados os castigos corporais e que fosse aplicada a disciplina proposta por Lancaster, em outras palavras o sistema de prêmios e de castigos (artigo 16º). Por último, a lei impôs uma mudança: a Educação passaria a ser assunto do Ministério do Império e não mais do Ministério da Guerra (artigo 17º).⁴⁹³

⁴⁹¹ A genealogia dos debates legislativos para a aprovação da lei de 15 de outubro de 1827 que favorecia o método de ensino mútuo foi discutida pela tese de Fátima Maria Neves (2003). Segundo ela, há quatro projetos que se destacaram por terem sido conduzidos pela elite ilustrada. A historiadora acredita que a aprovação dessa lei está relacionada com um ideal educacional da elite para conduzir o controle disciplinar popular naqueles anos. Os documentos selecionados por ela foram: o projeto sobre o estabelecimento e organização da Instrução Pública no Brasil, do General Francisco de Borja Garçon Stocker, o projeto de Eusébio Vanério, e a Memória de Antonio Falcão de Frota e a Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo de Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado. NEVES, Fátima Maria. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003. 293 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003.

⁴⁹² Segundo Primitivo Moacyr, em 1823, após inaugurar a Assembleia Constituinte e legislativa, o Imperador Dom Pedro I pediu que houvesse uma legislação especial para a instrução pública. “Tenho promovido os estudos públicos quanto é possível porém necessita-se para isto de uma legislação particular. Fez-se o seguinte: comprou-se para engrandecimento da Biblioteca Pública uma coleção de livros da melhor escolha; aumentou-se 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 mutuo também fiz abrir uma escola pelo metodo lancasteriano. O seminário de S. Joaquim que os seus fundadores tinham criado para a educação da mocidade, achei-o servindo de hospital da tropa fil-o abrir na forma de sua instituição, havendo eu concedido á Casa de Misericórdia e roda dos expostos uma loteria para melhor se poderem manter estabelecimentos de tão grande utilidade, determinei ao mesmo tempo, que uma quarta parte desta mesma loteriafosse dada ao seminário de S. Joaquim para que melhor pudesse conseguir o util fim para que fora destinado pelos seus honrados fundadores. Acha-se hoje com imensos estudantes”. MOACYR, Primitivo. **Instrução Pública e o Império**. São Paulo: Nacional, 1938.

⁴⁹³ LÓPEZ, Claudina, NARODOWSKI, Mariano. *El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX* In: In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano (org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

A partir da discussão proposta pela lei de 15 de outubro, selecionei três documentos que contêm orientações direcionadas aos professores, para a aplicação do método de ensino mútuo: o **Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mutuo dedicado ao. senhor João Jozé Lopes Mendes Ribeiro por Jozé Carlos Marink**, impresso em Ouro em 1828; **Castigos Lancasterianos: em consequencia da resolução do Exmo. Conselho do Governo da província de Minas Geraes, mandados executar pelos mestres de 1as. letras e de grammatica latina**, impresso em Ouro Preto em 1829; **Curso normal para professores de primeiras letras ou Direcções relativas á educação physica,, moral e intellectual nas escolas primarias do Conde Joseph Marie de Gérando**, impresso em Niterói em 1839.

Nesses textos, é possível perceber no Brasil, sobretudo, a semelhança entre práticas das aulas mútuas e do Exército: a discussão sobre os castigos morais, que também traziam à tona a questão da “moral social”. Assim como em Buenos Aires, novamente, os trabalhos foram publicados para dialogar com as críticas dos professores sobre a aplicação desse sistema de ensino no país e como esforço político para fazer a pena da lei se cumprir. Analisarei os três textos, a seguir, na ordem cronológica de suas publicações.

O primeiro trabalho, de 1828, é o relato de uma observação de Aula no Rio de Janeiro, intitulada **Compendio explicativo sobre o methodo de ensino mutuo**, registrada e publicada na Typographia da Silva, em Ouro Preto, em 1828, endereçada ao presidente da província de Minas Gerais, João José Lopes Mendes Ribeiro e ao “respeitável público”. Seu autor, assim como os editores dos prólogos dos manuais portenhos, fez um balanço sobre os pontos positivos que identificava na aplicação do método no Brasil, partindo do pressuposto de que essa técnica ainda não era bem aplicada no país, pois os professores deveriam estudar mais seu funcionamento.⁴⁹⁴

José Carlos Marink, autor do *Compendio*, era professor de ensino mútuo na cidade de Ouro Preto. Em 16 de maio de 1827, foi chamado à capital do país, Rio de Janeiro, pelo Conselho de Guerra tendo que fechar sua sala de aula temporariamente. Em seu retorno, seu trabalho sobre o ensino mútuo se ligou ao início da atuação política do conselheiro Bernardo Pereira de Vasconcelos, quem cuidava dos assuntos relativos à instrução pública, a partir da criação do Conselho Geral da Província de Minas Gerais em 1828. Como primeira tarefa, Vasconcelos demandou às Câmaras municipais o envio de

⁴⁹⁴ MARINK, Jozé Carlos. **Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mutuo dedicado ao. senhor João Jozé Lopes Mendes Ribeiro por Jozé Carlos Marink**. Ouro Preto: na Typographia de Silva, 1828, p. 1.

relatórios sobre a existência ou não de escolas de primeiras letras e/ou gramática latina na província. Muitas das respostas recebidas atestaram o grau de abandono em que se encontrava a instrução mineira e, por isso, comprovaram a necessidade de medidas enérgicas para o estabelecimento de escolas e também de contratação de professores.⁴⁹⁵

Ademais, algumas das Câmaras Municipais inqueridas por Vasconcelos informaram o número de alunos que cada localidade teria no caso de implantação de escolas públicas, bem como identificaram possíveis candidatos ao cargo de professores de primeiras letras e gramática latina. O alto número de alunos em potencial contrastava com a baixa quantidade de professores, o que tornava necessária, portanto, a aplicação da resolução do artigo 4º da referida Lei, segundo o qual “as escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e o serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível se estabelecerem”.⁴⁹⁶ O esforço em organizar novas escolas mútuas nas regiões populosas da província coincidiu com a publicação do livreto de Marink, provavelmente uma encomenda do ministro.

O texto escrito pelo professor estabelecia uma relação explícita entre a aula de ensino mútuo e a disciplina militar do Exército. Acredito que esses vínculos que o autor do *Compendio* faça tenham ligação com a genealogia do método de ensino mútuo no Brasil. Em Portugal durante as décadas de 1810 e 1820, o método de ensino mútuo foi empregado nas escolas do Exército com a finalidade de modernizar a instituição após as derrotas nas guerras napoleônicas. O próprio diretor da Sociedade Lancasteriana portuguesa era um militar, João Crisóstomo de Melo e Couto, que atuou favoravelmente à Revolução Liberal do Porto em 1820. Esse fato indica que também em Portugal o método de ensino mútuo ganhou adesão entre os defensores do pensamento liberal.⁴⁹⁷

⁴⁹⁵ SALES, Zeli Efigênia S. de. **O Conselho Geral da Província e a política de Instrução Pública em Minas Gerais (1825-1835)**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação/UFMG, 2005.

⁴⁹⁶ No original: “as escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possivel estabelecerem-se” BRASIL. **Colleção das Leis do Imperio do Brazil de 1827**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18351>> Acesso em 30/06/2020.

⁴⁹⁷ Sobre a circulação do método do ensino mútuo em Portugal, ver; ALBUQUERQUE, Luís. **Notas para a História do Ensino em Portugal**. 1º volume, Coimbra, Tipografia da Atlântida, 1960; NETO, José Diogo Mascarenhas (dir.) **Annaes das Sciencias, das artes e das letras; por huma sociedade de portuguezes residentes em Paris**. Tom. VII. Paris: A. Bobée, 1820; OLIVEIRA, António Lino de (impr.) **Resenha analytica, ou Principios geraes do methodo do ensino mutuo, chamado de Lancaster: extrahido dos Annaes das sciencias, das artes, e das letras**. Lisboa: na typog. de A. Lino de Oliveira, 1827; QUEIRÓS, Francisco Fortunato. **Annaes das Sciencias das artes e das letras** (Paris, 1818-1822) 1ª Parte. Porto: Edição do Centro de História da Universidade do Porto, 1983; FERNANDES, Rogério. *A difusão do ensino mútuo em Portugal no começo do século XIX*. In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano(org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Ediupef, 1999; Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Junta da diretoria geral (1790-1815). Ministério do Reino, mç. 592; Idem, Ensino Mútuo. Ensino Mutuo Ministerio do Reino, mç 3707.

Na Cisplatina, representantes do exército português, como o Capitão Lecor apoiaram a iniciativa de adoção do método de ensino mútuo durante a viagem de James Thomson para Montevidéu, como visto no capítulo 3. Esses dois eventos permitem afirmar que a pedagogia lancasteriana circulava entre os integrantes do Exército português desse período e, provavelmente, chegou ao Brasil também por essa via. Além disso, vale lembrar que o método lancasteriano era aplicado desde 1823 no Colégio de São Joaquim, destinado à formação de militares. A instrução pública era, naquele período, assunto do Ministério da Guerra.

Em termos da organização escolar, da mesma forma que nos manuais europeus traduzidos para o espanhol em Buenos Aires, o texto do brasileiro se inicia com a descrição espacial. Para Marink, a escola de ensino mútuo deveria ser retangular, com uma largura de no mínimo 36 palmos. As janelas deveriam ficar acima do nível dos olhos para privar os alunos de distrações e o pé-direito deveria ser alto para facilitar a circulação do ar. Conforme o autor, toda escola deveria ter pelo menos duas salas como essa, já que em uma ficariam os alunos e o professor e na outra os utensílios de ensino mútuo.⁴⁹⁸

O argumento sobre a eficácia do método mútuo também percorre toda essa parte dos manuais. Marink relembra as vantagens do ensino mútuo ao descrever uma aula dinâmica e regulada pelos professores. Em sua visão, o método de ensino mútuo era mais eficaz que os demais, pois por meio dele "os meninos devem aprender brincando" enquanto, anteriormente, o método de ensino individual chamado de "método antigo" é qualificado pelo autor como letárgico e comparado a um baixel em calmaria. Já o método de Lancaster, segundo ele, estimulava os educandos; pois "quando um escreve, todos escrevem, quando um lê, todos leem, e quando um conta, todos contam. A ida para os semicírculos prova que até ele coopera para a saúde dos alunos, porque dá movimento ao corpo, e o método antigo os conserva sempre num estado de letargia".⁴⁹⁹

No *Compendio*, o método de ensino mútuo era uma solução para a "propagação das luzes" e, por isso a pedagogia lancasteriana aparece organizada de uma maneira mais objetiva para que fosse aplicada pelos professores. A rotina escolar era dividida racionalmente conforme o tempo.

⁴⁹⁸ No original: "quando hum escreve, todos escrevem, quando hum lê, todos lêem, e quando hum conta, todos contão. A ida para os semicírculos prova que até elle coopera para a saude dos alumnos, por que dão movimento ao corpo, e o methodo antigo os conservava sempre n'hum estado de languor" MARINK, Jozé Carlos. **Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mutuo dedicado ao. senhor João Jozé Lopes Mendes Ribeiro por Jozé Carlos Marink**. Ouro Preto: na Typographia de Silva, 1828, p. 11.

⁴⁹⁹ Resumo de parte do Capítulo V, "Dos Signaes". Ibidem, pp. 7-8.

1º Toque da sineta para chamar a atenção e/ou dar ritmo ao trabalho.

2º Para os alunos saírem dos bancos, para principiarem o trabalho ou para limpar as pedras, o professor levanta as mãos após a sineta e as bate na mesa. Os alunos imitam.

3º Para os alunos saírem dos bancos e ficarem em pé, o professor vira para a esquerda e levanta o braço direito.

4º O professor faz o terceiro sinal e bate com o pé direito sobre o tablado significa que os alunos devem começar a marchar.

5º Com a mão direita um gesto negativo o professor indica que é para limpar as pedras.

6º Sinal com o segundo, mas sem a batida nas mãos é para os alunos ajoelharem-se sobre os bancos.⁵⁰⁰

Essa descrição aproxima o cotidiano escolar de uma marcha num quartel militar. Como já afirmado anteriormente, o método de ensino mútuo era aplicado no Brasil também em algumas das poucas escolas imperiais militares da primeira metade do século XIX. Segundo a historiadora Fátima Maria Neves (2003), a elite imperial brasileira entendia esse método como o adequado para a formação de hierarquias, disciplinas e ordem, tal qual presente nas classes militares.⁵⁰¹

A sintonia dos movimentos de professores e alunos, incorporadas pela pedagogia lancasteriana presente nesses manuais de ensino, remete à formulação do pensamento de Jean-Baptiste de La Salle, do final do século XVIII, autor do método simultâneo. Para La Salle (1706), as escolas deveriam ser regidas como uma orquestra em que o professor seria o maestro. Para Foucault (1975) é a partir de La Salle que “a mística do cotidiano se associa à disciplina do minúsculo.”⁵⁰² Buscando indícios de uma sociedade cada vez mais vigilante que aos poucos transformava as técnicas de punição e reinventava todo um aparato violento com base na justiça. O autor teceu longos e pertinentes comentários sobre a organização escolar, em suas palavras:

nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segue sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideias, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os

⁵⁰⁰ MARINK, Jozé Carlos. **Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mutuo dedicado ao senhor João Jozé Lopes Mendes Ribeiro por Jozé Carlos Marink**. Ouro Preto: na Typographia de Silva, 1828, p. 20.

⁵⁰¹ NEVES, Fátima Maria. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003. 293 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003.

⁵⁰² Para Foucault é a partir de La Salle que “a mística do cotidiano se associa à disciplina do minúsculo.” In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete, Petrópolis, Vozes, 1987, [1975], p. 166.

indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.⁵⁰³

Essa disciplina, segundo Foucault (1975), se aprumou e ganhou contornos mais definidos com a pedagogia lancasteriana, em que até as ordens verbais funcionavam como sinalização e se aproximavam de fato das táticas militares em que os corpos deveriam se comportar docilmente. Contudo, nos projetos do próprio Joseph Lancaster, a disciplina escolar jamais deveria adquirir contornos militares tão expressivos. Lancaster enunciou em **Improvements in education** (1805), que a educação deveria se distanciar da guerra e do corpo militar por justamente precisar se vincular à ordem que deveria existir em momentos de paz. Segundo ele, “não é desejável suscitar o amor à guerra e a falsa glória na mente jovem”.⁵⁰⁴ Por esse motivo, aconselhava aos professores lancasterianos evitar comandos que parecessem militares e utilizar sinais para dar ordens. No entanto, conforme o historiador McGarry (1985), apesar desses argumentos de Lancaster essa mecanização dos corpos era percebida pelos seus contemporâneos.

A noção de que a ciência da educação poderia produzir um sistema padrão governado por regras fazia parte da textura do pensamento contemporâneo. Imagens da máquina e da organização militar permeiam os escritos de Lancaster e Bell; o sistema foi introduzido no exército 13 e usado por muitos anos na instrução elementar das tropas. A *Edinburgh Review* explicou como todo garoto parecia ser um dente de uma roda de 14 - "toda a escola é uma máquina perfeita". John Foster escreveu que a escola de ensino mútuo "era um novo motor de imenso poder". A fé do progresso do século XVIII, conforme formulada por Condorcet, partiu da ciência; o do século XIX da mecanização. A indústria que provocou essa mecanização com seu fluxo incessante de invenções teve, em sua influência na imaginação popular, algo semelhante a um "efeito milagroso".⁵⁰⁵

⁵⁰³ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete, Petrópolis, Vozes, 1987, [1975], p. 173.

⁵⁰⁴ No original: “It is not a desirable thing to raise the love of war and false glory in the youthful mind” LANCASTER, Joseph. **Improvements in education at it respects the industrious classes of the community, containing, among other important particulars, an account of the institution for the Education of one thousand poor children, Borough Road, Southwar; and of the new system of education on which it is conducted**. London: Printed and sold by Darton and Harvey, Gracechurch-Street; sold also by W. Hatchard, Piccadilly, 1805, p. 107.

⁵⁰⁵ No original: “the notion that the science of education could produce a standard rule-governed system was part of the texture of contemporary thought. Images of the machine and of military organization pervade the writings of both Lancaster and Bell; the system was introduced into the army 13 and used for many years for the elementary instruction of the troops. The *Edinburgh Review* explained how every boy seemed to be a cog in a 14 wheel - "the whole school a perfect machine". John Foster's wrote that the monitorial school "was a new engine of immense power". Eighteenth century faith in progress as formulated by Condorcet started from science; that of the nineteenth century from mechanization. Industry which brought about this mechanization with its unceasing flow of inventions had, in its influence on the popular imagination, something akin to a "miracle effect"” MCGARRY, Kevin. **Joseph Lancaster and the British and Foreign School Society: The evolution of an educational organization from 1798 to 1846**. Presented in candidature for the Degree of Philosophiae Doctor of The Univerity of Wales. 1985, p. 100.

Voltando aos manuais de ensino mútuo, a metáfora de que os rituais disciplinares pudessem ser equiparados a um *jogo* é frequentemente utilizada por Marink. Na descrição das escolas inglesas feita pelo francês Conde de Laborde, essa ideia também é presente na percepção da organização da instituição escolar. Para ele, “o que em outros lugares é uma tarefa penosa para a infância, na Inglaterra se converteu em uma espécie de *jogo*”.⁵⁰⁶

Argumento que essa analogia tinha a finalidade de conferir *status* pedagógico à ideia do controle social da educação escolar, os manuais de ensino mútuo trouxeram para a discussão concepções educacionais que estavam então em voga. Como já discutido anteriormente, a Pedagogia iniciou seu processo de afirmação científica enquanto campo de saber no século XIX, e, por isso, a utilização de um jargão específico passou a diferenciar e conferir autoridade acadêmica a esses autores.⁵⁰⁷ Logo, tornou-se comum nos textos lancasterianos, a ideia de que a disciplina e a organização da aula ocorreriam da mesma maneira que uma brincadeira ou um *jogo* infantil. Para funcionar com precisão, esse *jogo* deveria ser regido por um tempo controlado para cada atividade. Na estrutura textual dos manuais de ensino mútuo, os horários de entrada, de saída e de duração de cada uma das atividades foram detalhados minuciosamente justamente para conferir à rotina escolar uma ideia de desafio.

Essa aproximação da vivência social na escola por meio da imposição desse sistema hierárquico lancasteriano também é um argumento dado por Marink na defesa desse sistema. A regulação da aprendizagem, como apontado, deveria ocorrer por meio da concessão de prêmios e de castigos. Para ele, os primeiros eram utilizados para desenvolver o interesse dos alunos e os segundos essenciais para que eles percebessem um pouco da Constituição brasileira. Conforme o autor, “o castigo que recebe o delinquente depois de averiguado o seu delito, os deixa uma ideia clara de nossa Constituição, que proíbe penas arbitrarias”.⁵⁰⁸ Ou seja, Marink entendia que a finalidade

⁵⁰⁶ No original: “lo que en otras partes es una penosa tarea para la infancia, en Inglaterra se le ha convertido en una especie de juego” In: LABORDE, Alexandre. **Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras, segun Los métodos combinados del Dr. Bell y de Sr. Lancaster: adaptados á la religion católica: y breve compendio de sus progresos. Por el Conde Don Alexandro de Laborde, miembro del Instituto, Coronel de la Guardia Nacional de Paris, Caballero de la Real òrden de San Luis, Oficial de la Legion de Honor, Comendador de la Órden de San-Estevan en Hungría, etc. Autor del Viagen Pintoresco y del Itinerario de España, etc. etc.** Año de 1816.

⁵⁰⁷ Ibidem, p. 92.

⁵⁰⁸ No original: “o castigo, que recebe o delinquente depois d’averiguado o seu delicto, lhes deixa huma clara ideia da nossa Constituição, que prohibe penas arbitraria” MARINK, Jozé Carlos. **Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mutuo dedicado ao. senhor João Jozé Lopes Mendes Ribeiro por Jozé Carlos Marink.** Ouro Preto: na Typographia de Silva, 1828, p. 10.

da educação era o reconhecimento de direitos e de deveres do cidadão e reiterava que, com esse método de ensino, a criança poderia conhecer seu verdadeiro lugar na sociedade.

Ressalto aqui que os *castigos lancasterianos* ou *castigos morais*, como foram chamados no período, tinham um formato diferente dos castigos físicos comumente empregados a partir do uso da palmatória. Joseph Lancaster ganhou muitos seguidores na Europa e na América justamente por ser contra a utilização da violência na sala de aula. Por isso, ele formulou uma lista que continha formas de punições possíveis para que o aluno sofresse humilhação pública de acordo com a sua falta.

Entre as listas de objetos que deveriam ser adquiridos pelos professores antes de dar início ao trabalho nas escolas, Marink indica coleção de tabelas, sineta e apito, canetas, pedras, penas, lápidas, papel, tinta, espoja, jarras para água e "prêmios para dar existência à emulação entre os alunos, conforme os adotados por Lancaster".⁵⁰⁹ Segundo a historiadora francesa Anne Querrien (2005), o estabelecimento da ideia de *jogos* com prêmios e castigos como a base pedagógica lancasteriana evidencia que esse sistema era análogo ao estabelecimento de um código normativo judicial com penas rigorosas, que, em última instância, apenas ensinava o aluno a obedecer.⁵¹⁰ Nessa perspectiva, as escolas lancasterianas reproduziam os conflitos de alguns dos valores políticos e morais dessas sociedades e os manuais de ensino podem ser lidos em relação direta com essas aspirações.⁵¹¹

Prêmios e castigos aparecem aqui como mecanismos eficazes para conferir alguma mobilidade aos alunos, entendidos como jogadores, dentro da sala de aula. Os limites desse *jogo* estavam circunscritos ao espaço escolar ou, como apontado no *Compendio* de Marink, à Constituição. Logo, deveriam ser bem orientados de acordo com uma *moral social* que perpassasse as regras para a escolarização das crianças pobres. Apesar do material publicado por Marink, Vasconcelos percebeu a necessidade de um documento mais prático que pudesse ser utilizado pelos professores. Por isso, o documento encomendado pelo Conselho provincial mineiro, os *Castigos Lancasterianos*. **Em consequencia da resolução do Exmo Conselho do governo da Provincia de Minas**

⁵⁰⁹ MARINK, Jozé Carlos. **Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mutuo dedicado ao senhor João Jozé Lopes Mendes Ribeiro por Jozé Carlos Marink**. Ouro Preto: na Typographia de Silva, 1828, p. 13.

⁵¹⁰ QUERRIEN, Anne. **Trabajos elementales sobre la escuela primaria**. Barcelona: La Piqueta, 1985, p. 55.

⁵¹¹ Cf. Conforme Choppin, os manuais escolares revelam muito mais do imaginário sobre a educação do que as práticas cotidianas. CHOPPIN, Alain. "O historiador e o livro escolar". Tradução Maria Helena Camara Bastos. In: **Revista História da Educação** v. 6, n. 11, 2002.

Geraes, mandados executar pelos mestres de 1as Letras, e de Gramatica latina, publicado em 1829, trouxe o detalhamento que faltava na Lei em um livreto de 14 páginas.⁵¹²

Nota-se que a preocupação com a forma de punição escolar esteve presente também nas discussões sobre a organização da instrução pública no Império. Como já mencionado, no artigo 15º da Lei de 1827 era previsto que “os castigos nas escolas brasileiras serão aplicados pelo método Lancaster” e, talvez, pela ausência de um material específico sobre esses castigos, o Conselho Geral de Minas Gerais tenha encomendado à Typographia de Silva uma publicação exclusiva sobre o assunto.⁵¹³

Portanto, é dentro dessa conjuntura que foi impresso o documento. Aparentemente sem autoria, a compilação dos castigos lancasterianos ou morais impressa em Ouro Preto foi, provavelmente, organizada pela própria Typographia de Silva, já familiarizada com a impressão de publicações educacionais. Instalada na rua do Carmo, nº 26, na cidade de Ouro Preto, a tipografia criada pelo goiano Luiz Maria da Silva Pinto, produzia seus próprios tipos e gravuras.⁵¹⁴ Frequentemente Silva Pinto imprimia documentos oficiais do Conselho Geral de Minas Gerais e, por isso, é plausível considerar que ele próprio tenha organizado *Castigos Lancasterianos*.

O livreto está dividido em duas partes intituladas “Instrumentos e modos de castigos lancasterianos” e “Das offensas e queixas”. Pode-se perceber essa divisão devido à grafia desses títulos em letras garrafais ao centro das páginas três e dez. A primeira parte é mais extensa e apresenta uma lista de dez tipos de castigos que poderiam ser aplicados na sala de aula para punir alunos indisciplinados. Já a segunda, traz uma explicação breve sobre como os monitores identificariam a postura inadequada de um estudante e qual deveria ser o procedimento a ser tomado. Também indica como estimular os alunos por meio de cartas recomendatórias enviadas aos pais, bem como a competição entre as classes. Todo o texto do documento é organizado por subtítulos seguidos de parágrafos curtos, o que poderia facilitar a leitura rápida caso o material fosse consultado durante uma aula. Percebe-se também a ausência de uma introdução ao texto, ou mesmo de um prefácio, como era comum nas publicações sobre educação do período.

⁵¹² ANONIMO. **Castigos Lancasterianos. Em consequencia da resolução do Exmo Conselho do governo da Provincia de Minas Geraes, mandados executar pelos mestres de 1as Letras, e de Gramatica latina**. Ouro Preto: na Typographia de Silva. 1829.

⁵¹³ BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1827**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Disponível em: < <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18351> > Acesso em 30/06/2020.

⁵¹⁴ Cf. VEIGA, José Pedro Xavier da. **A Imprensa em Minas Geraes (1807-1897)**. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1898.

No entanto, vale destacar que *Castigos Lancasterianos* (1829) não era uma publicação completamente original. Os tópicos que compõem os parágrafos do livreto mineiro haviam sido retirados do livro **Sistema britânico de educação**, publicado na cidade do Porto, em Portugal, na Tipografia de Viuva Alvarez Ribeiro & Filhos, em 1823, numa edição de 21 centímetros e 83 páginas. Seu autor era Guilherme Skinner que logo afirmou no prefácio da obra que se tratava de um exercício de tradução combinado à necessidade de materiais específicos sobre o ensino mútuo em Portugal e seus domínios.

O livro português era uma tradução e adaptação da publicação de Joseph Lancaster, **Improvements in education**, impressa em Londres em 1805. Contudo, enquanto a edição inglesa constituía uma obra propagandística com relatórios sobre o funcionamento do método de ensino mútuo na Inglaterra – em que seu autor expunha inclusive os dados financeiros para a manutenção de seu sistema educacional –, o **Sistema britânico de educação** (1823) se aproximava mais dos textos dos manuais de ensino mútuo publicados na França e na Inglaterra nas décadas de 1810 e 1820. O que leva a crer que Skinner havia organizado um manual de ensino mútuo em língua portuguesa.

Não há notícias, todavia, sobre os meios pelos quais a tradução de Skinner circulou no Brasil. É possível pressupor que os materiais relativos ao ensino mútuo tenham sido encaminhados ao Império brasileiro ou mesmo encomendados por figuras políticas e/ou intelectuais devido à ampla publicidade feita sobre esse método de ensino na Europa e na América por meio de periódicos.

Assim como a publicação de Skinner adaptou a obra de Joseph Lancaster ao traduzi-la, o livreto **Castigos Lancasterianos**, também não é uma cópia exata da publicação portuguesa, mas sim um recorte. Seu elaborador alterou a ordem de parágrafos e selecionou as informações com a finalidade de que o texto se transformasse num guia prático para professores. Esse fato ajuda a compreender as particularidades pedagógicas da publicação mineira diante das discussões sobre punições escolares apresentadas por Joseph Lancaster. Toda a obra é composta por um mosaico de fragmentos do livro de Lancaster. Para ilustrar melhor, transcrevo na próxima página um desses fragmentos.

Improvements in Education

On a repeated or frequent offence, after admonition has failed, the lad to whom he presents the card hast liberty to put a wooden log round his neck, which serves him as a pillory, and with he is sent to his seat. This machine may weigh from four to six pounds, some more and some less. 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 shoulders, the equilibrium is preserved; but on the least motion one way or the other, it is lost, and the logs operate as a dead weight upon the neck. Thus, he is confined to sit in his proper position⁵¹⁵ .

Castigos Lancasterianos

Quando uma offensa se perpetre muitas vezes, depois da admoestação, o decurião a quem o offensor apresentar o bilhete lhe porá um pedaço de páo á roda do pescoço, que lhe servirá como uma gonilha, e com isto se manda para o seu logar. Este páo pesará desde 4 até 6 arrateis, pouco mais ou menos. O pescoço não se opprime, mas deve pôr-se de sorte que, voltando elle a cabeça para a direita ou esquerda, isto lhe embarace o pescoço. Em quanto que o páo descança sobre os hombros, sempre se conserva no equilibrio, mas com o mais leve movimento perdese, e o páo se opera como um peso morto. Assim elle será obrigado a sentar-se na sua verdadeira posição, e continuar com o seu trabalho⁵¹⁶ .

Como visto nesses excertos, embora denominados de castigos morais, essas punições eram bastante violentas. Paus eram amarrados aos pescoços e pés de alunos inquietos, rótulos eram atribuídos para as faltas recorrentes e frequentemente o punido era exposto aos demais alunos na frente da sala para ouvir xingamentos.

Os castigos morais, que mais tarde foram chamados de lancasterianos, haviam se popularizado no início do século XIX a partir do discurso de que eram parte de uma técnica coercitiva, eficaz e humanizada que garantia a disciplina escolar. Embora possivelmente aplicados nas aulas de outros professores do período, foi com Lancaster que a defesa desse modelo de punição escolar se difundiu. Em **Improvements in education**, as punições morais foram relacionadas a um rígido sistema hierárquico em que os alunos mais velhos, chamados de monitores – ou decuriões conforme a tradução portuguesa – auxiliariam os mais novos.

⁵¹⁵ LANCASTER, Joseph. **Improvements in education at it respects the industrious classes of the community, containing, among other important particulars, an account of the institution for the Education of one thousand poor children, Borough Road, Southwar; and of the new system of education on which it is conducted.** London: Printed and sold by Darton and Harvey, Gracechurch-Street; sold also by W. Hatchard, Piccadilly, 1805, p. 101.

⁵¹⁶ ANONIMO. **Castigos Lancasterianos. Em consequencia da resolução do Exmo Conselho do governo da Provincia de Minas Geraes, mandados executar pelos mestres de 1as Letras, e de Gramatica latina.** Ouro Preto: na Typographia de Silva. 1829, p. 3.

É possível observar que a criação do aparato de prêmios e de castigos escolares no sistema lancasteriano era análoga às discussões normativas e judiciais estabelecidas pelo filósofo utilitarista e liberal Jeremy Bentham. Muito difundido na ibero-América da primeira metade do século XIX, como vimos no capítulo 2, o filósofo tinha relações estreitas com políticos hispano-americanos, Bentham era a referência de legisladores que buscavam a formação dos novos aparatos legislativos dos Estados Nacionais. É dele, inclusive, a sugestão de que os prêmios e os castigos fizessem parte das novas normas reguladoras das sociedades.⁵¹⁷

Tal sistema não era estranho aos debates do Conselho Geral de Minas Gerais no momento da publicação do livreto aqui indicado. Embora não haja nenhum registro sobre discussões do Conselho a respeito da aplicação dos castigos lancasterianos na província, numa ata de 1828, há o relato de uma proposta para a aplicação do sistema de prêmios e de castigos nas Casas de Correção. Preocupado com a normatização jurídica desse debate, Bernardo de Vasconcelos propunha a utilização do sistema de prêmios e de castigos de Jeremy Bentham. Segundo a proposta, “Art. 1º Haverá uma casa de Correção em cada uma das cinco Comarcas desta Província, regulando-se o seu estabelecimento, quando for possível pelos princípios expedidos na memória de Mr. Bentham em seu tratado de Legislação Civil e Penal”.⁵¹⁸

Portanto, percebe-se que a proposta para a aplicação de *Castigos Lancasterianos* se coadunava com a formação de uma nova regulação do aparato punitivo do Império brasileiro que se formava aos poucos após a Independência. O controle estatal primava por retirar a violência física das usuais punições sociais e inseria cada vez mais um aparato legislativo que controlava e normatizava a sociedade.

A lei de 1827 ficou em vigor até 1834, quando o Ato Adicional atribuiu o controle da instrução primária à cada província do Império. Apesar das especificidades de aplicação do método em cada região, em 1838, Bernardo Pereira de Vasconcellos, ministro dos Negócios do Império, notou a decadência do sistema lancasteriano no Brasil e na Europa. Em suas palavras "na Europa, onde há abundância de professores muito habilitador, e facilidade de se encontrar todos os requisitos à rigorosa execução desse sistema", o método estava sendo substituído por outros. Ele sugeriu que fosse aberta uma

⁵¹⁷ QUERRIEN, Anne. *L'écoloe mutuelle: une pédagogie trop efficace?* Paris, 2005.

⁵¹⁸ No original: “Art; 1º Haverá huma Casa de Correção em cada huma das cinco Comarcas desta Provincia, regulando se o seo estabelecimento, quando for possível, pelos principios expedidos na Memoria de Mr. Bentham em seo tratado de Legislação Civil e Penal”, APM. **Registro das Atas do Conselho Geral da Província, 1828-830**. Fundo: Conselho Geral da Província. Livro: CGP-01. p. 21.

seleção para que os melhores professores brasileiros fossem aprender novos métodos de instrução primária na Europa.⁵¹⁹ Segundo o historiador André Castanha (2012), em seu estudo sobre a legislação do ensino mútuo no Brasil, a proposta não foi acolhida pelos demais deputados.⁵²⁰

Mas, apesar disso, o ensino mútuo continuou sendo aplicado em algumas escolas do Império, muitas vezes combinado com outras estratégias, como o ensino simultâneo. Em 1839, outra obra, que circulou no Rio de Janeiro, foi a compilação feita pelo Barão de Gérando de aulas e conferências ministradas na escola normal do Conde Charbrol, no Departamento do Sena, em Paris.⁵²¹ Embora não mencionasse exclusivamente a aplicação do método de ensino mútuo, o autor fez referências sobre como deveria se comportar o professor em relação às questões morais trazidas pela ampliação das escolas. Traduzida em 1839, mais de dez anos depois do compêndio de Marink, o **Curso Normal para professores de primeiras Letras** foi uma encomenda do governo da província do Rio de Janeiro para formar a educação física, intelectual e moral dos professores. Novamente era a ideia de “moral social” que predominava na iniciativa da publicação. Esse livro foi utilizado nas aulas da Escola Normal do Rio de Janeiro, fundada em 1835, com o objetivo de formar professores públicos.

Esse aparente conflito entre a valorização do papel social do professor e sua baixa remuneração é também abordada nesses termos na obra de outro francês, Barão Joseph-Marie de Gérando, autor da compilação do **Curso Normal para Professores de Primeiras Letras ou direções relativas à educação physica, moral e intellectual nas Escolas Primárias**. Composto por uma série de conferências ministradas pelo Conde de Charbrol na escola Normal do Departamento do Sena, em Paris, a compilação do Barão de Gérando compõe um singular manual de ensino que foi traduzido para o português e circulou na escola de formação de professores Rio de Janeiro durante a primeira metade do século XIX⁵²².

⁵¹⁹ BRASIL. **Relatório do Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos**, de 1838, p. 18-9.

⁵²⁰ CASTANHA, André Paulo. “Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e historiografia”. In: IX ANPED Sul: **Seminário de pesquisa em educação da região Sul**, 2012.

⁵²¹ GÉRANDO, Conde Joseph Marie. **Curso normal para professores de primeiras letras ou Direcções relativas á educação physica, moral e intellectual nas escolas primarias do Conde Joseph Marie de Gérando**. Nicheroy: Typ. Nicheroy de M. G. de S. Rego, 1839.

⁵²² Segundo Maria Helena Camara Bastas, a primeira Escola Normal do Brasil (1835-1851) foi criada na capital da província do Rio de Janeiro para preparar os futuros mestres conforme o domínio teórico-prático do método de ensino mútuo. A autora recupera a Lei n. 10 de 10 de abril de 1835 que dizia "haverá na capital da província do Rio de Janeiro uma escola normal para n'ella se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primário, e os professores actualmente existentes que não tiverem adquirido a necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da lei de 15 de outubro de

O autor afirmava que o “o serviço gratuito é mais honroso. A este se aproximam serviços mal pagos. A sociedade neste caso vil é devedora e deve pagar-vos com estima, que é moeda a que vossas almas dão apreço”, ou seja, na criação dessas escolas ser professor era muito mais uma questão sacerdotal do que profissional.⁵²³

Nas conferências do Conde de Charbol transcritas por De Gerando, ressaltava-se a necessidade da formação do bom caráter moral do professor, para que ele fosse o exemplo da sociedade. Segundo Charbol, os meninos poderiam não entender o raciocínio do professor, mas sofrer influência de seu caráter. E aconselhava aos docentes: "não vos sujeiteis à dependência; recusai todo favor, fugir de companhias e de todas as relações d'intimidade. Tende sim amigos, mas escolhidos com escrupuloso cuidado".⁵²⁴

Contudo, como ser um exemplo de moralidade dentro e fora da escola se comumente a ideia do professor no método de ensino mútuo era a de ocupar um lugar muito mais de administrador do espaço escolar do que de condutor do ensino? Eram os monitores que estabeleciam contato direto com as crianças, segundo a premissa central do próprio método. Para resolver essa ambiguidade, o manual recomendava que seria preciso atribuir mais funções a esse professor do que originalmente o método previa. Logo, a idealização do professor do método mútuo não passava por uma figura obsoleta que restringia sua autoridade a reger os monitores e sim, de ser um profissional que circulasse e orientasse, estivesse sempre presente ao longo da sala de aula.

O que os três textos publicados no Brasil deixam indicados é que a preocupação central envolvida nessas publicações encomendadas pelo poder público era a formação dos professores. Na tentativa de uniformizar as escolas, as políticas públicas brasileiras preocuparam-se com a edificação moral do docente, capaz de aplicar a rigidez e a disciplina dos castigos morais e ser uma referência de virtude para os estudantes. Embora fruto de produções locais, os textos se aproximam dos trabalhos de traduções das Sociedades de Buenos Aires. Contudo, a recepção desse discurso pelos próprios professores foi mais um objeto de tensão política, como aparecem nas cartas endereçadas aos inspetores de ensino, que serão abordadas a seguir.

mil oitocentos e vinte e sete, artigo quinto”. BASTOS, Maria Helena Camara. “A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: O “Curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)”. In: **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel Pelotas (3):95-119, abr. 1998, p. 96-97.

⁵²³ No original: "serviço gratuito he mais honroso. Ah! A este se aproximão serviços mal pagos. A sociedade neste caso vis he devedora e deve pagar-vos com estima, que he moeda a que vossas almas dão apreço". GÉRANDO, Conde Joseph Marie. **Curso normal para professores de primeiras letras ou Direcções relativas á educação physica,, moral e intellectual nas escolas primarias do Conde Joseph Marie de Gérando**. Nictheroy: Typ. Nictheroy de M. G. de S. Rego, 1839, pp. 16-17.

⁵²⁴ Ibidem, p. 25.

4.4. A recepção do método mútuo no Brasil e no Prata: Cartas de professores

Embora a análise da cultura escolar não faça parte dos objetivos dessa tese, que privilegiou até aqui a circulação das ideias educacionais, na consulta feita aos arquivos foi comum encontrar documentos de professores, manuscritos e relativos à aplicação do método de ensino mútuo nas escolas. Esse trabalho arquivístico ocorreu sobretudo na Argentina e no Brasil, países que foram inicialmente o foco de minha pesquisa documental. Por isso, a fim de ilustrar um pouco sobre como tais docentes lidaram com essas discussões e resistiram a elas, elegi dois temas que notei que eram mais frequentes nessa correspondência: os castigos morais ou lancasterianos e a precariedade do trabalho docente – seja pela falta de materiais, baixo salário ou condições insalubres das salas de aula.

Antes de entrar na correspondência propriamente dita, assinalo uma distinção. Enquanto em Buenos Aires e províncias aos arredores, as cartas dos professores datam principalmente da década de 1820, no Brasil, nos arquivos consultados em São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, esse tipo de correspondência entre os professores e os inspetores se iniciou na década de 1830. Nota-se, portanto, que embora as propagandas sobre o método de ensino mútuo tenham começado com os periódicos ainda na década de 1810, a prática docente só se alterou a partir do estabelecimento das leis de ensino que impuseram a obrigatoriedade desse método pedagógico e iniciaram a fiscalização sobre o trabalho docente que não existia antes. As cartas foram endereçadas principalmente para as Inspetorias de Ensino, que vigiavam o cumprimento da lei e se responsabilizam pela mediação dos assuntos das escolas. Esse órgão era inédito nos dois países, o que já atesta que a burocratização das práticas escolares foi concomitante ao processo de implantação do método lancasteriano.⁵²⁵

Os registros manuscritos indicam também que a preocupação com a implantação de escolas públicas na primeira metade do século XIX respondia a uma demanda social. Muitas cartas foram encaminhadas pelos pais aos representantes do poder público pedindo a abertura de escolas antes mesmo das propagandas sobre a pedagogia

⁵²⁵ Cf. LÓPEZ, Claudina; NARODOWSKI, Mariano. “El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX”. In: In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano(org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

lancasteriana chegarem nesses países. No entanto, a obrigatoriedade prevista pelas leis de ensino a respeito da utilização do método de ensino mútuo esteve longe de ser um consenso. A documentação relacionada às escolas aponta que professores e pais de alunos contestaram com veemência, a partir da década de 1830, o funcionamento desse método educacional.

O primeiro motivo de queixa era em relação à aplicação dos castigos lancasterianos. Em 1832, na escola mútua da Vila de Itapetininga, da província de São Paulo, o professor de primeiras letras Manoel da Costa Brisola, que administrava uma aula com 56 alunos, indicava à Inspetoria provincial de ensino que:

A experiência mostra não convir por horas a tal abolição da palmatória nestas Aulas pouco civilizadas, onde não há emulação nem nos Pais, quem dirá nos filhos e a Nação não concorre com prêmios para os meninos, nem como necessário para os castigos morais, sendo segundo a vontade dos pais que se sofram os castigos físicos, bem que moderados e proporcionados entretanto reteria a palmatória em cumprimento da lei.⁵²⁶

O professor referia-se ao Artigo 15 da lei de Ensino de 1827 que tornou obrigatório no Brasil a aplicação de castigos segundo o método de Lancaster.⁵²⁷ Contrário à aplicação dos castigos físicos, representados diretamente pela utilização da palmatória, Lancaster elaborou um aparato coercitivo que, como mencionado nos manuais analisados, era baseado no sistema de prêmios e de castigos.⁵²⁸ O relato de Brisola, contudo, trata da

⁵²⁶ No original: “a experiencia mostra não convir por horas a tal abolição da palmatoria nestas Aulas pouco civilizadas, onde não há emulação nem nos Paes, quem dirá nos filios e a Nação não concorre com premios para os meninos, nem como necessario para os castigos moraes, sendo segundo a vontade dos pais que se soffrão os castigos fisicos, bem que moderados e proporcionados entre tanto retiraria a palmatória em cumprimento da lei.” APSP. **Relatório do prof. Manoel da Costa Brisola**, 1832. Inspeção Pública. Caixa 4913.

⁵²⁷ “Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster”. BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1827**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18351>> Acesso em 30/06/2020.

⁵²⁸ Destaco aqui resumidamente três dos castigos que compunham o conjunto de 14 formas de correção moral indicada por Lancaster em *Improvements in education*: Gaiola. Lancaster orientava colocar os meninos num saco ou numa cesta suspensos no telhado da escola à vista de todos, como um pássaro numa gaiola; Andar de costas. Os monitores juntavam os infratores decorrentes por um pedaço de madeira fixa em volta ao pescoço e pedir para que os alunos andassem de costas. Deveriam ser cuidadosos, pois sabiam que poderiam machucar. A recomendação expressa era unir de quatro a seis alunos dessa maneira; Rótulos. Outra opção seria vestir os alunos com etiquetas que descrevessem sua ofensa e obriga-los a andar ao redor da escola para que todos gritassem a ele o que estivesse escrito. Cf. LANCASTER, Joseph. **Improvements in education at it respects the industrious classes of the community, containing, among other important particulars, an account of the institution for the Education of one thousand poor children, Borough Road, Southwar; and of the new system of education on which it is conducted**. London: Printed and sold by Darton and Harvey, Gracechurch-Street; sold also by W. Hatchard, Piccadilly, 1805, p. 102-103.

indisciplina escolar oriunda supostamente da abolição da palmatória. Ao apontar que as aulas eram “pouco civilizadas”, o professor indica que a utilização desse instrumento de punição era uma demanda dos pais, que não poderia ser atendida devido à necessidade do cumprimento da lei. Quanto aos prêmios, tão essenciais quanto os castigos para o funcionamento do sistema escolar lancasteriano, Brisola informa que eles não eram aplicados no Brasil.

Ainda em 1832, consta no Arquivo Público de São Paulo a carta do professor de Primeiras letras Carlos Telles sobre a escola de Santa Efigênia, então com 48 alunos.

A escola tem presentemente falta de pedras, por terem-nas esmigalhado de propósito, e cortado as guarnições de madeira aqueles meninos filhos das pessoas de representação quando mandam ajoelhar por faltas, estes mesmos meninos costumam maltratar a seus companheiros ao sair da escola em vilas verão que me faltam ao respeito e me insultam: tenho advertido alguns pais das faltas de seus filhos, e o resultado tem sido tirarem os filhos da escola, ou virem praticar as mesmas faltas na escola imediatamente a queixa (bem que alguns tem corrigido a seus filhos) o que me tem feito abandonar o uso de avisar aos pais das faltas de seus filhos. Ainda que eu conheça que os castigos fazem mais mal do que bem, contudo, a falta absoluta da palmatória tem causado pouco proveito, que os meninos tiram do método Lancasteriano, visto faltarem os prêmios distribuídos na forma de ensino adotado, e faltarem as Sociedades criadas para melhoramento do mesmo ensino.⁵²⁹

Assim como no caso anterior, os castigos morais pareciam não surtir efeito esperado nos alunos. Ambos os professores afirmavam que era a falta de materiais que tornava imprecisa a aplicação do sistema lancasteriano.

A importância dos castigos morais para a manutenção da disciplina conforme o sistema lancasteriano era tal que tanto no Brasil quanto na Argentina resultou na redação de textos complementares aos manuais que descreviam a aplicação dos mesmos. É o caso do documento **Castigos Lancasterianos** já analisado anteriormente. Na Argentina, regulamentos próprios foram criados para as escolas lancasterianas por seus diretores.

⁵²⁹ No original: “A escola tem presentemente falta de pedras, por terem nas esmigalhados de proposito, e cortado as guarnições de madeira aquelles meninos filho das pessoas de representação quando mandão ajoelhar por faltas, estes mesmos meninos costumão maltratar a seus companheiros ao sahir da escola em vilas veres me faltão ao respeito e me insultão: tenho advertido alguns pais das faltas de seus filhos, e o rezultado tem sido tirarem os filhos da escola, ou vire praticar as mesmas faltas na escolana scola imediatamente a queixa (bem que alguns tem corrigido a seus filhos) o que me tem feito abandonar ousou de avisar aos paes das faltas de seus filhos. Ainda que eu conheço que os castigos fazem maior mal que bem, com tudo, a falta absoluta da palmatoria he cauzado pouco proveito, que os meninos tirao do methodo Lencastriano, visto faltarem os premios distribuidos na forma de ensino adoptado, e faltarem as Sociedades creadas para melhoramento do mesmo ensino.” APSP, **Escola de Santa Efigenia desta Vila de S. Paulo, 15 de abril de 1832**. Professor de Primeiras Letras Carlos José da Silva Telles.

Cito aqui o *Reglamento de Escuelas de Pablo Baladía*, em que o professor estabeleceu um complexo sistema de julgamento de estudantes como num tribunal criminal.⁵³⁰

Na meticulosa organização dos horários das aulas, segundo as regras de Baladía eram reservadas duas horas para julgar e castigar os alunos que cometessem faltas e/ou distribuir prêmios ganhos no mesmo dia, também nomeavam os monitores da escola para o dia seguinte. Logo, as faltas não eram castigadas com os aparatos coercitivos de Lancaster, mas sim por um jurado formado por sete alunos e presidido por um Preceptor. Os jurados deveriam analisar a falta e dizer em voz inteligível a toda a escola o relato dado pelo monitor. Perguntava-se ao acusado se ele teria algo a alegar a seu favor e, em caso positivo, teria tempo para se explicar. Todos os testemunhos deveriam ser ouvidos um por um e só então a decisão seria tomada.

O autor sugeria que a pena dada ao réu em caso de confirmação do delito seria a expulsão da escola. Mas não indicava se haveria ou não punições intermediárias. Aparentemente o julgamento era organizado apenas em casos de três reincidências da mesma falta cometida pelo aluno. A humilhação residiria justamente na anotação do nome do “delinquente” no já referido caderno. As duas horas indicadas por Baladía para a distribuição dos prêmios e castigos na rotina escolar corresponde a um terço do tempo que o aluno passava na escola. Logo, a importância desse momento era tão grande quanto a aula de leitura, escrita ou de aritmética.

Não se sabe se o professor espanhol se inspirou ou não na tradução do Manual de Conde do Laborde, pois nesse texto também havia a defesa do estabelecimento de um júri para averiguar as penas cometidas pelos estudantes. Segundo Laborde, esse sistema faria com que o delito fosse investigado pela escola e isso por si só poderia constranger o aluno a não mentir ou cometer novamente a mesma falta, pois os jurados eram diretores e professores da instituição. Essa organização disciplinar com o aparato de julgamento proposto por Baladía para as escolas portenhas diferia da empregada no Brasil em que, ao que indica a documentação consultada, o uso da palmatória continuou sendo o principal meio de punição. Mas o que levaria às diferenças na construção do aparato de punição escolar?

Em um artigo sobre a aplicação dos castigos morais em Minas Gerais, as historiadoras Marcilaine Soares e Fabiana Vieira (2004), partem da hipótese de que o documento impresso pela província mineira, **Os Castigos Lancasterianos**, abordava

⁵³⁰ Consultei a transcrição do *Reglamento* disponível no trabalho de LÓPEZ, Claudina Maria. **La educación escolar en el siglo XIX: el caso del reglamento de enseñanza mutua de Pablo Baladía**. Tandil, 1997.

sobre violência de modo semelhante ao que era aplicada às pessoas escravizadas no Brasil, apesar de se valer da terminologia *castigos morais*.⁵³¹

No Arquivo Público de São Paulo, localizei um documento que se referia à aplicação dos castigos lancasterianos numa escola frequentada por pretos libertos. Nele, o professor acusou seus alunos de ridicularizarem ou desdenharem essa forma de punição.

Finalmente, dentre os princípios que o Sistema de Lancaster se aproveita para preparar a educação moral, só vi em prática a aplicação dos castigos morais, em vez de penas corporais e arbitrárias na conformidade das Instruções mandadas observar nestas escolas. Mas este princípio é de todos o que deveria ser aplicado com algumas restrições. Não me aventuro a propor como meio de melhoramento a substituição dos castigos morais pelos corporais; mas não posso deixar de comunicar a Vosmecê, que a geral exigência de todos os Mestres é esta, pois que eles se acham sem um meio coercitivo para conter mocidade pela maior parte indiferente à sanção das correções morais e ao gosto das precedências: a nossa educação doméstica corrompe geralmente o brio pelo contato com os escravos, e a visto dos castigos que se lhes aplica essa mesma Escola do Largo de Palácio é frequentada por alguns pretos livres, aos quais não se pode nem deve negar ensino mas que desdenham de dadas as correções morais a que o mestre os condena.⁵³²

A falta de disciplina escolar é latente no relato transcrito acima. O paradoxo exposto pelo texto é que a corrupção da educação doméstica pelo contato com as pessoas escravizadas e a não possibilidade de negação do ensino aos pretos livres, dimensiona a aparente ambiguidade vivida pela sociedade brasileira no período. A oferta da escola pública e gratuita para as crianças pobres deveria incluir também os libertos e lidar com a complexidade das modernas correções morais propostas por Lancaster. Nesse período, a proibição dos castigos físicos dá indícios da atuação do Estado brasileiro nas questões referentes à educação. Assim como indicado pelo Professor Manoel da Costa Brisola e

⁵³¹ SOARES, Marcilaine; VIANA, Fabiana. “A Instrução Elementar e os Castigos Escolares em Minas Gerais nos Oitocentos 1822-1835”. In: Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, Educação escolar em perspectiva Histórica. , 2004, Curitiba. UFPR2004, p. 1-12.

⁵³² No original: “Finalmente d’entre os principios que o Systema de Lancaster se aproveita para preparar a educação moral, só vi em pratica a applicação dos castigos morais, em vês de penas corporais e arbitrarías na conformidade das Instruções mandadas observar n’estas escolhas. Mas este principio he de todos o que deveria ser applicado com algumas restrições. Não me aventuro a propor como meio de melhoramento a substituição dos castigos morais pelos corporais; mas não posso deixar de comunicar a Vm^{ces}, que a geral exigência de todos os Mestres he esta, pois que eles se achão sem hum meio coercitivo para conter mocidade pela maior parte indiferente à sanção das correções morais e ao gosto das precedências: *a nossa educação domestica corrompe geralmente o brio pelo contato com o escravos, e á vista dos castigos que se lhes applica esta mesma Escola do Largo de Palacio he frequentado por alguns prêtos livres, aos quais não se pode nem deve negar o ensino mas que desdenhão de dadas as correções morais a que o Mestre os condena*”. AMSP. **Relatório sobre as escolas de Primeiras Letras da cidade de São Paulo de José Ignacio Silveira da Mota**, 28 de fevereiro de 1835. Grifos nossos

pelo Inspetor de Ensino José Ignacio Silveira da Mota, a abolição da palmatória não foi uma regra bem recebida pela sociedade. A indisciplina escolar continuou a ser um fenômeno recorrente nas escolas desse período, a despeito da lei. Conforme Maria Lucia Spedo Hillsdorf, a respeito da vigilância nas escolas da província de São Paulo, na década de 1830 um inspetor de ensino declarou que observava “a desinquietação que reina nas aulas, a pouca obediência para com os mestres porque sabem que jamais serão punidos com a palmatória dentro da aula”.⁵³³

Ainda sobre essa temática, segundo a pesquisa do historiador Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos (2014), os professores mesmo diante das disposições legais continuaram aplicando castigos físicos nas escolas ao longo de todo século XIX.⁵³⁴ Isso ocorria, conforme a documentação consultada por Lemos, pois a falta de castigos físicos gerava muitos protestos entre os pais.⁵³⁵ Além deles, os médicos brasileiros, nesse período, também recomendavam a utilização dos castigos corpóreos, pois “os Castigos corpóreos, bem que custem à humanidade e ao pudor são, todavia, meios que infelizmente não dispensam certos espíritos indóceis e refratários a todas as outras penas”.⁵³⁶ Ou seja, tratava-se de fato de um posicionamento e uma imposição legal do recém-formado Estado brasileiro diante de uma questão pedagógica.

Esses esforços para impor a vontade da Lei nas escolas passavam pelo entendimento de que a formação educacional da população exigia o respeito às regras de convivência comum estabelecidas de antemão pelas autoridades. Nesse sentido, enfatizo que o projeto político educacional envolvido na aplicação do método de ensino mútuo se afastava do ideal de educação escolar de uma sociedade marcada pela violência física.

O segundo motivo de queixa são as condições de trabalho dos professores: falta de materiais, salário e escolas precárias. Vale destacar que a existência de professores tanto na Europa quanto na América era escassa. O baixo salário e o pouco incentivo à criação de Escolas Normais nesse período são apenas alguns dos fatores que dificultaram a formação de um professorado aliado aos projetos de educação pública e popular no início do século XIX. Por esse motivo, a formação de monitores em grandes e numerosas

⁵³³ HILSDORF, Maria Lucia. “O ensino mútuo na província de São Paulo: primeiros apontamentos.” In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano (org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 101.

⁵³⁴ LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. “Os Cinco Olhos do Diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX.” In: **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627-646, maio/ago. 2012

⁵³⁵ O autor aponta que no caso de Minas Gerais, um grupo de pais autorizou a *Sociedade Amante da Instrução* a castigar os delitos de seus filhos com o uso da palmatória. *Ibidem*, s.n.

⁵³⁶ No original: “os Castigos Corpóreos, bem que custem à humanidade e ao pudor, são, todavia, meios que infelizmente não dispensam certos espíritos indóceis e refratários a todas as outras penas”. *Ibidem*, s.n.

salas de aula, num primeiro momento, pretendia funcionar como um paliativo oferecido pelo método mútuo para que esse projeto se propagasse e se tornasse atraente e econômico para os governos em formação.⁵³⁷

Sabe-se que o baixo salário do professor já era um problema muito comum nas escolas daquele período. A justificativa política para a falta de incentivo financeiro a esse profissional era dada paradoxalmente a partir do argumento da formação moral da sociedade. Os professores, conforme o manual do Barão de Gérando (1839) deveriam ser homens e mulheres tão capacitados e exemplares em virtudes sociais a ponto de que o salário não fosse seu objetivo final, mas sim que o seu trabalho refletisse os valores do Estado.⁵³⁸

Além disso, a propaganda sobre o método de ensino mútuo era bastante precisa sobre o funcionamento técnico desse modelo educacional. Conforme os manuais de ensino, sua aplicação deveria obedecer rigorosamente às indicações de Lancaster. Contudo, embora se pregasse que o método era bastante barato, os materiais para fazer funcionar as salas numerosas exigiriam um grande investimento financeiro. Eram comuns – nos arquivos consultados da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, no Arquivo Público de São Paulo e no Arquivo Público Mineiro – os ofícios de professores requisitando dinheiro ou materiais para conseguir fazer valer o método mútuo para suas salas de aula.

A título de ilustração, transcrevo aqui a carta do Professor Herculano Ferreira Penna, de Ouro preto de março de 1830.

De algumas reformas necessita a Aula, mesmo na sua Construção carecem objetos, que são de maior necessidade constam da outra relação que leva inclusa, pois que alguns não existem e sem eles não é possível praticar perfeitamente o método do Ensino Mútuo, nem se preencher o ensino de todas as matérias marcadas na Lei de 15 de Outubro de 1827. Ela recomenda o estudo da História do Brasil, e por que esta ainda se não acha dividida em tabelas, parece me conveniente que a haja na Aula mesmo em volumes, para ser lida pelos alunos mais

⁵³⁷ Destaco que conforme o Manual do Conde de Laborde, quanto aos investimentos depreendidos para a educação, sugere-se que o barateamento dos custos ocorresse a partir do salário do professor. O ensino mútuo ganhava apoio nesse momento justamente por propagar a eficiência de uma instrução simples com investimentos bastante modestos. No cálculo do autor, para a França, em 1815, não deveria se dispender mais do que 2800 francos. Desse valor, o gasto inicial com o professor era de 1800 francos. Mas essa soma poderia ser baixada para 1200 ou 1500 francos, o que reduziria mais ainda os gastos. Esse novo professor poderia ser formado a partir de um aluno-monitor que se destacasse na própria escola e tivesse idade para assumir o novo cargo. Depois de quatro anos, poderia enviar-se alguns desses alunos promovidos a professores para outras províncias a fim de difundir ainda mais o método e diminuir cada vez mais os custos com a educação.

⁵³⁸ De GERANDO, Joseph Marie. **Curso normal para professores de primeiras letras ou Direcções relativas á educação physica, moral e intellectual nas escolas primarias do Conde Joseph Marie de Gérando**. Nictheroy: Typ. Nictheroy de M. G. de S. Rego, 1839.

proveitosos. (...) Por falta de instrumentos não se tem praticado os castigos lancasterianos, sem os quais não poderá reinar a boa ordem na Aula. Seguindo o compendio adotado para as Aulas menciono na relação aqueles instrumentos que são os mais necessários.⁵³⁹

No final dessa lista o professor anexou o pedido dos seguintes materiais: “1 gonilha de pau, do peso de 4 a 6 arrateis; algumas cadeiras de pau para as pernas, e braços; 1 cesta; jugos de madeira para o pescoço; 1 grande casaca”.⁵⁴⁰ Em 3 de agosto do mesmo ano, o mesmo professor encaminhou uma nova lista com bem menos utensílios dizendo que esses sim eram de prioridade. Provavelmente a extensa lista anterior não poderia ser atendida pelo poder público e o professor fez um novo apelo, dessa vez mais econômico. As referências feitas pelo professor provavelmente se referem ao Compendio de **Castigos Lancasterianos**, que elencavam os materiais pedidos por Penna para a aplicação do sistema de prêmios e de castigos lancasterianos.

O espaço físico da sala de aula lancasteriana também estava longe de ser considerado uma prioridade dos Conselhos provinciais. Em março de 1832, o professor Joachim Zacharias Pacheco, por exemplo, dizia que dava aulas de ensino mútuo na sala da casa de seus pais no Tejuco, atual Diamantina. Em 1837, o professor Carlos João Telles da Santa Efigênia requisita material e faz reclamações sobre a estrutura do prédio da escola. Afirmava que o ambiente era escuro e que frequentemente os alunos tinham dores de cabeça e problemas no estomago por causa do mau cheiro.⁵⁴¹

Em Buenos Aires, a documentação não traz dados tão diferentes. Os professores indicavam que “a escola precisa de catecismos, cartilhas, tabelas de contas e papel”.⁵⁴² Num abaixo assinado de sete docentes, questionava-se a suposta eficácia na utilização de apenas um professor para ensinar centenas de crianças.

⁵³⁹ No original: "De algunas reformas necessita a Aula, mesmo na sua Construção carecem o objectos, que são de maior necessidade constão da outra rellação que leva inluz, pois que alguns não existem e sem elles não é possível praticar perfeitamente o methodo do Esnino Mutuo, nem preencher-se o ensino de todas as materias marcadas na Ley de 15 de Outubro de 1827. Ella recommenda o estudo da Historia do Brasil, e por que esta ainda se não acha dividida em tabellas, parece me conveniente que a haja na Aula mesmo em volumes, para ser lida pelos alumnos mais provehos. (...) por falta de instrumentos se não tem praticado os castigos Lancastrino, sem os quaes não poderá reinar a boa ordem na Aula. Seguindo o compendio adoptado para as Aulas. Seguindo o Compendio adoptado para as Aulas menciono na rellação aquellos instrumentos que são os mais necesarios." APM. **Correspondência Recebida**, Subsérie 42. Instrução pública, Caixa 1. Herculano Ferreira Penna, Ouro Preto, 22/03/1830.

⁵⁴⁰ No original: “1 gonilha de páo, do pezo de 4 a 6 arrateis; Algumas cadeiras de páo para pernas, e braços; 1 Cesta; Jugos de madeira para o pescoço; 1 grande cazaca”. Ibidem, s. n.

⁵⁴¹ APM. **Correspondência expedida**, Subsérie 4 Inspeção de instrução pública e inspeção de saúde, 1825-1889, PP 2/4 CX 01.

⁵⁴² No original: “la escuela necesita proverse de catecismo, cartillas, tablas de cuenta y papel”. AGN. **Universidad de Buenos Aires (1811-1859)**. Sala X. Caixa 6-1-1. s/d.

Se for dito que o método de Lancaster permite que apenas uma só professora conduza 500 crianças é proposição que apenas ouvidos que dizem, porém na prática que temos lidado, se tem visto todo o contrário, pois quando esse método foi instituído nessa cidade pelo inglês D. Diego Thomson, vimos que foram necessárias seis pessoas para dirigir uma escola que não passava de 100 alunos, a saber o diretor do estabelecimento, um professor agraciado pelo *cabildo*, dois assistentes também agraciados pelo *cabildo* e dois professores de escolas públicas que frequentavam diariamente as aulas do método.⁵⁴³

Além de contestar a própria lógica de funcionamento do sistema lancasteriano, o abaixo-assinado alegava que se o professor adoecesse, não haveria quem cuidasse da classe. Também afirmava que o salário era insuficiente para sustentar uma família e o docente precisaria recorrer a outros trabalhos, pois não era possível ministrar aulas o dia todo para garantir a subsistência.

O que esses documentos revelam é que a recepção do plano de ensino mútuo pelos professores em Buenos Aires e nas cidades brasileiras analisadas foi bastante conflituosa. Embora desde a década de 1810 os periódicos e, depois, o poder público constituído, tentassem criar um ambiente favorável para a aceitação desse sistema, a partir do momento em que as leis entraram em vigor houve um recuo em sua aceitação.

Os manuais de ensino aqui abordados são caracterizados pelo diálogo estreito que estabeleceram com as questões de seu tempo. Segundo Claudina Lopez e Mariano Narodowski, eles chegaram, inclusive, a cumprir funções curriculares uma vez que teciam os objetivos políticos da educação escolar ao mesmo tempo em que detalhavam conteúdos e ações que deveriam ser desenvolvidas pelos educadores.⁵⁴⁴

O cotidiano escolar, como vimos, é regimentado nesses livros. As atividades dos professores e dos alunos eram descritas detalhadamente para que a escola tivesse uma lógica organizacional eficiente, tal qual uma fábrica em ritmo veloz ou, como indicam os

⁵⁴³ No original: “si se dice, que el metodo de Lancaster proporciona que un solo maestra dirija 500 niño, esta es proposicion que solo hemos hoído que se dice, pero en la practica que hemos tocando, se ha bisto todo lo contrario, pues quando se instituyo dicho metodo en esta ciudad por el Ingles D. Diego Tonson vimos que diriam te nos juntabamos seis a dirigir la Escuela que no pasaba de 100 alumnos, a saber el Director del Establecimiento, un Maestrado dotado por el Cabildo, dos Ayudantes tambien dotados por el Cabildo, y dos Maestros de las Escuelas Publicas que diariamente asistianos a imponexnos del método.” AGN. **Universidad de Buenos Aires (1811-1859)**. Sala X. Caixa 6-1-1. s/d.

⁵⁴⁴ LÓPEZ, Claudina, NARODOWSKI, Mariano. “El mejor de los métodos posibles: la introducción del método lancasteriano en Iberoamérica en el temprano siglo XIX” In: In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano (org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 91.

autores dos manuais, um *jogo*. Essa metáfora é utilizada para caracterizar o percurso rigoroso, disciplinador e, muitas vezes, moralizante do método de ensino mútuo.

Nesse cenário, as exigências técnicas e morais do professor começam a aparecer como apenas mais um dos elementos formadores da instituição escolar. Se no método de ensino individual a autoridade do conhecimento residia apenas na figura do docente, no método de ensino mútuo, o professor deveria obedecer a uma lógica sistêmica regimentada e ter seu trabalho avaliado constantemente por visitas públicas. O baixo salário previsto para esses profissionais é um dos indicativos do novo papel que ele ocuparia nesse sistema educacional.

A adoção do método de ensino mútuo, que valorizava a organização social e concedia à sala de aula a tônica disciplinar requerida por esses projetos de Estado, atendia aos anseios políticos da configuração de uma política nacional desses países. Além disso, as escolas controladas pelo poder público deveriam regular a formação moral da população. A educação dos pobres era, como já afirmado, uma condição para que se atingisse a Ilustração e, por isso, deveria ser observada e vigiada por toda a sociedade. Ou seja, nas escolas de ensino mútuo a figura do professor deveria colaborar com o processo de moralização social conforme a ordem liberal. Esse sistema de ensino era apresentado pelos manuais como facilmente moldável e adaptado às exigências locais.

O entendimento de como premiar e punir adaptou-se aos distintos momentos históricos na Argentina e no Brasil. Embora os relatórios de inspetores de ensino de Buenos Aires consultados até o momento não dê indícios sobre a aplicação dos castigos, há bastante documentação sobre a aplicação de prêmios. Além da escola de Baladía, outros estabelecimentos mútuos publicavam no jornal os nomes dos alunos premiados ou anúncios que convidavam a população para assistir cerimônias públicas de premiação.

Já a documentação brasileira, como mencionado anteriormente, faz o percurso inverso. A visibilidade dos castigos era maior, sendo tema inclusive de debates médicos. Essa distinção nos ajuda a perceber nuances da difusão do projeto de ensino mútuo entre a Argentina e o Brasil. Embora partindo da mesma premissa político-educacional de que era necessário difundir a educação para crianças pobres, a recepção pelos próprios governos em formação dessa política era diferente.

Por fim, entende-se que a análise histórica desses manuais de ensino deixa explícito que no plano de ensino mútuo existia um projeto de uma nova escola. Essa instituição deveria ser pública e formar crianças pobres numa educação pautada em direitos e deveres, tema frequente nos textos pedagógicos até a atualidade.

Considerações finais

Como foi discutido ao longo da tese, a história da genealogia da instrução pública na América do Sul independente pode ser escrita a partir da trajetória de circulação do *plano* de ensino mútuo nas Independências. Esse projeto, de origem europeia, foi lido e reformulado localmente nos espaços públicos de sociabilidade letrada favoráveis à emancipação. Fazia parte de um consenso, naquele momento, a construção de escolas lancasterianas ser a concretização das muitas faces do pensamento liberal que alicerçava a formação dos novos países. O discurso que aparecia frequentemente nos debates da época associava a modernidade política à aplicação do método de ensino mútuo em larga escala, como era feito na Europa e nos Estados Unidos.

Para percorrer a trajetória dessa ideia, foram analisados cronologicamente a publicação de textos, decretos e leis favoráveis ao método de ensino mútuo em Buenos Aires, parte das Províncias Unidas do Rio da Prata, hoje Argentina, e no Brasil. Contudo, o teor dos documentos permitiu ultrapassar o limite territorial escolhido a priori e outras regiões apareceram oportunamente ao longo da tese. Assim, o recorte proposto inicialmente foi ampliado e as principais cidades dos processos de Independências da América do Sul apareceram ao longo do texto: Rio de Janeiro, Buenos Aires, Montevideu, Santiago, Lima e Caracas. A utilização da teoria da História Conectada ou Transnacional – aplicada aqui com cautela devido ao estudo de um momento histórico em que as nações propriamente ditas ainda não existiam – permitiu problematizar e questionar as balizas historiográficas tradicionalmente colocadas ao estudo das escolas mútuas nos países sul-americanos.

O plano de ensino mútuo esteve presente nas páginas dos jornais impressos e nas trocas de cartas entre os diplomatas que atuavam, nos anos de 1810, a favor das Independências. Já na década de 1820, o método de ensino mútuo foi utilizado como pretexto para formação de Associações Cívicas que atuaram em defesa da implantação desse método nas escolas públicas das principais cidades sul-americanas. Nesse momento, parcerias foram estabelecidas entre o agente da BFSS na Hispano-América, James Thomson, a elite letrada e os sacerdotes envolvidos nos processos de Independências para a formulação de projetos educacionais para os diferentes países que se formavam. Mais tarde, esse plano de ensino fez parte das discussões legislativas que

seriam responsáveis pela elaboração das primeiras leis de ensino nessa região. Esse processo demandou a publicação de manuais pedagógicos que foram organizados sob os cuidados de governantes.

Contudo, o que estava por trás desse projeto? Quais eram os interesses políticos que estavam em jogo na circulação do plano de ensino mútuo em tantos países simultaneamente? Quais eram as peculiaridades locais envolvidas na recepção do método de ensino mútuo? O esforço dessa tese residiu justamente em reconstruir os bastidores que envolveram a formação de uma rede de mediadores que atuaram em defesa da propagação do plano de ensino mútuo na América do Sul. Nesse sentido, a análise narrativa foi dividida em quatro momentos distintos, ou microescalas, explorados ao longo de quatro capítulos.

Como foi trabalhado ao longo do primeiro capítulo, o plano de ensino mútuo representava para seus defensores uma saída rápida, eficaz e moderna ao “problema” da educação pública. O que estava no horizonte imediato do discurso educacional construído pela elite letrada naqueles anos era a formação de uma nova *moral social* que capacitasse os antigos súditos a alcançar o *status* político de cidadãos. Embora a qualificação da própria ideia de cidadania ainda fosse bastante incipiente, o que estava em jogo era a transformação da representação das camadas sociais mais baixas da sociedade. Como visto, essa discussão esteve presente na formação de uma rede de mediadores favoráveis ao método de ensino mútuo.

Nesse primeiro momento, identifiquei que a vinculação do discurso científico ao método de ensino mútuo foi utilizada como defesa do ensino mútuo. A imprensa insurgente, uma novidade na América do Sul, era formada por editores que atuaram favoravelmente à essa causa. A técnica/ciência do discurso pedagógico de Joseph Lancaster permitia que os editores desses periódicos interpretassem esse método de ensino como uma alternativa racional e eficaz no combate aos problemas estruturais de formação das camadas pobres da população. A urgência na construção de escolas, retomada pelos cinco jornais analisados, voltava os olhos do público leitor para a necessidade de uma racionalizada política pública de instrução.

Para tornar o discurso uma prática, os editores desses periódicos chegaram, inclusive, a delinear como deveria ocorrer a formação dessas escolas, com a atuação da sociedade civil envolta por uma rede de filantropia. O que esses periodistas imaginavam não era apenas uma sociedade composta por escolas elementares em número suficiente para todas as crianças pobres de suas cidades ou futuros países, mas também uma elite

letrada filantrópica que ocupasse o espaço público e tomasse para si a tarefa de construção desses estabelecimentos de ensino.

Assim como nos textos do próprio Joseph Lancaster ou das Sociedades Europeias que serviam de base para os artigos desses editores, não se discutia, ao menos não nesse primeiro momento, qual era o currículo a ser ensinado nas escolas. Era ainda muito vago o que essas crianças faziam durante as aulas. Mas se sabia que, por meio do método de ensino mútuo, elas aprenderiam a se comportar disciplinadamente na sociedade e adquiririam uma nova moral social que as capacitasse a obter o *status* político de cidadãos.

A fim de evitar descompassos na argumentação favorável à propagação do método de ensino mútuo, os periodistas não entraram nos debates religiosos implicados no modelo protestante de ensino. Castañeda retomou a origem francesa e, portanto, católica, do método de ensino que, segundo ele, deveria ser chamado de *método de ensino recíproco*. Hipólito da Costa faz um preâmbulo em sua série de artigos indicando as origens provavelmente Clássicas das aulas monitoriais. Para além das polêmicas da origem do método, que buscava afastá-lo de suas raízes protestantes, o que os textos sul-americanos destacavam era a fórmula fabril da educação que retomava uma lógica produtiva típica da indústria. Nos textos dos jornais, a descrição sobre a utilização do método de ensino mútuo em escolas públicas administradas por Sociedades filantrópicas aparecia como um elogio ao próprio liberalismo.

Por trás da hiperbólica e incisiva defesa do método de ensino mútuo nos textos dos periódicos, estava a construção de uma rede de relações políticas entre as próprias Associações Lancasterianas europeias e os agentes envolvidos no processo de Independência da América. No capítulo 2, foi analisado como se constituía essa troca de interesses entre esses dois grupos na Europa. Para a BFSS, a propagação do método de ensino mútuo na América era um subterfúgio para uma crise de valores sociais e econômicos de grupos religiosos europeus. Já para os hispano-americanos, especialmente, era uma luta pelo reconhecimento político das Independências travar boas relações com a Europa. A mediação desses interesses foi feita por Jeremy Bentham.

Inicialmente, consideramos que para a BFSS, a expansão do ensino mútuo era uma maneira de assegurar a efetivação, em escala mundial, dos valores cristãos presentes nos grupos religiosos não-conformistas britânicos. Foi nesse processo que o método de ensino mútuo foi transformado num plano cujos pilares eram: filantropia social, associativismo, utilitarismo, protestantismo, expansionismo. Destaco, no entanto, que a

educação foi instrumentalizada pela Associação principalmente para efetivar o projeto de expansão da leitura da bíblia. Para garantir o sucesso dessa missão, o método de ensino mútuo foi levado por missionários que seguiam manuais de ensino que indicavam detalhadamente como as escolas deveriam funcionar.

De caráter protestante, essas Sociedades reuniram homens e mulheres da alta sociedade que se valiam da filantropia educacional para difundir suas crenças religiosas e políticas. Vale destacar que tanto a BFSS quanto a *Société pour l'instruction élémentaire* faziam parte de um grande conjunto de associações que surgiram durante o período da Restauração na Europa. Entre os interesses europeus estavam o de propagar os princípios de religião e moralidade que eram essenciais para a boa ordem da sociedade, a prosperidade pública e a obediência às leis e aos deveres. Logo, o discurso que compunha o plano de ensino mútuo colocava a educação religiosa à serviço da política pública, especialmente aquelas de caráter liberal, que estavam em ascensão.

Na Europa, essas Associações lutaram para ocupar um lugar antes pertencente à Igreja e enfrentaram resistência de vários setores da sociedade. A partir do discurso social do aumento da criminalidade e da pobreza no século XIX, na Inglaterra e na França, dois grupos diferentes com interesses diferentes encamparam a defesa desse projeto e tentaram construir relações com o resto do mundo. Para responder às disputas religiosas locais, utilizavam o argumento da educação universal do método mútuo.

Em contrapartida, a organização desse método pedagógico ocorria no momento em que projetos educacionais começaram a ser debatidos politicamente. Muitas das regiões para as quais foram enviados esses missionários europeus adotaram esse método de ensino como forma de fortalecer políticas liberais que estavam em construção. Por isso, em alguns casos, o plano do ensino mútuo da BFSS precisou encontrar caminhos de negociação política nesses países, o que torna evidente as assimetrias e descompassos na circulação desse sistema educacional no espaço transatlântico.

Isso posto, o discurso do plano de ensino mútuo não foi recebido na América pela via religiosa, mas sim *benthamiana*. Os contatos de Jeremy Bentham com Francisco Miranda e o círculo de hispano-americanos garantiu a ligação entre esse método de ensino e as ideias utilitárias. O utilitarismo, parte das discussões liberais do início do século XIX, serviu, nos processos de Independências, de guia para as políticas de Bernardino Rivadavia, Simón Bolívar, Bernardo O'Higgins, dentre outros. A indicação do próprio Bentham para que o método de ensino mútuo fosse implantado nas escolas públicas sul-

americanas garantiu a legitimidade do plano das Associações europeias e, de certa forma, tentou afastá-lo de leituras que o colocavam ao lado do protestantismo.

Porém, nem sempre foi possível apaziguar as características religiosas inerentes ao plano de ensino mútuo na América católica. No capítulo 3, foi analisado como grande parte da narrativa de difusão do método de ensino mútuo foi construída e moldada pelas cartas do missionário James Thomson. Entre 1818 e 1825, ele foi encarregado de notificar a BFSS sobre o avanço da circulação da expansão das escolas lancasterianas nos países sul-americanos. Suas cartas compõe toda a narrativa que as Associações europeias construíram sobre a educação no continente. De certa forma, a historiografia se valeu por muito tempo também desse material para percorrer a trajetória do método de ensino mútuo nos países.

Missionário a serviço também da *British and Foreign Bible Society*, Thomson via nas Independências da América do Sul a oportunidade para consolidar a leitura da bíblia em língua vernácula entre a população local. Em cartas endereçadas às Sociedades europeias, a propaganda feita pelo agente é de que existia uma grande demanda por educação na América do Sul e que a revolução de Independência era alicerçada em princípios liberais de tolerância religiosa.

Em sua viagem, Thomson sabia da falta de recursos da BFSS e, por isso, tentou juntar fundos para sua missão junto aos estadistas locais. Além disso, para formar Sociedades Auxiliares, fez parcerias com a elite letrada e com os sacerdotes. Foi o principal articulador da rede de expansão do método de ensino mútuo. Contudo, essa documentação deve ser lida com cautela. Embora os debates sobre tolerância religiosa perpassassem as discussões legislativas dos processos de Independências, elas não eram o seu objetivo final, como pretendia o missionário. O sucesso das escolas que ele construía também merecem ser questionados, uma vez que a maior parte dos estabelecimentos de ensino criados por ele fecharam após seu retorno para a Europa. O mesmo ocorreu com as Sociedades auxiliares que Thomson tentou implantar junto à elite local. Ou seja, embora o missionário se esforçasse em solidificar suas relações com os hispano-americanos, muitos abandonaram seus projetos no momento de sua partida. Esse fato pode indicar que muitas de suas relações apontadas nas cartas e relatórios foram floreadas para o leitor.

Talvez, a exceção a essa regra sejam os livreiros de origem protestante que continuaram a se corresponder com a BFSS e com o Padre Francisco de Navarrete, de Lima. Os primeiros, faziam parte de núcleos de imigrantes que se tornaram comerciantes

sagazes nas principais cidades sul-americanas. Dentre eles, destaco O'Donnavan, um comerciante inglês que trocou cartas com a BFSS após a partida de Thomson informado, sobretudo, dos avanços das escolas lancasterianas durante a presidência de Bernardino Rivadavia. Thomson se valeu desses informes para, em 1826, solicitar a BFSS o envio de cumprimentos para o presidente de Buenos Aires. Já o caso de Navarrete, indica o engajamento do padre católico com a instrução pública: após a saída de Thomson de Lima, ele enviou um relatório completo a BFSS, em 1827, mostrando que as escolas criadas em Lima continuaram a crescer após sua partida.

No quarto capítulo, exploro a publicação de Manuais de ensino que cumpriram funções curriculares em províncias brasileiras e na região do Prata. Redigidos localmente ou inspirados em traduções europeias, os materiais que foram analisados respondiam à demanda das novas leis de ensino. Essa também é uma novidade do período. Durante a consolidação dos processos de Independências, as legislações elaboradas pelo poder público ainda incipiente conferiam importância à instrução pública elementar que adotasse o método de ensino mútuo. Mesmo transitórias, pois essas leis foram substituídas por outras, poucos anos depois – no caso brasileiro, o Ato Adicional de 1834 se sobreporia à Legislação de 1827 e em Buenos Aires, Juan Manuel de Rosas se sobrepôs às reformas rivadavianas a partir de 1829 – elas fomentaram a publicação de materiais pedagógicos alinhados com o método de ensino mútuo.

Nos manuais de ensino, a imagem da escola é construída como um espaço fabril de produção de disciplina para crianças. A metáfora do jogo, utilizada por Laborde ou Marink, autores de manuais, conferia caráter lúdico a um sistema educacional extremamente regado. O que era esperado do método de ensino mútuo, conforme esses textos, era a moralização e disciplinarização social das camadas pobres da população. Do ponto de vista pedagógico, o que era delineado naquele momento era um novo lugar social para a escola e o início de uma educação pública para direitos e deveres, conforme a acepção do liberalismo *benthamiano*. Em outras palavras, pretendia-se formar um cidadão disciplinado apto a seguir as Leis. A instituição escolar adquiria, aos poucos, uma nova função na sociedade.

Nesse processo, a escolarização por meio do método de ensino mútuo, fomentou debates que tentaram propor uma revisão da utilização dos castigos escolares. Os textos sobre os castigos lancasterianos questionavam a utilização da violência física por professores e propunham uma nova forma de disciplinar os alunos. Alinhados ao próprio pensamento *benthamiano*, que projetou o Panóptico para sistemas de vigilância prisional,

a proposta dos castigos morais se alinhou de formas diferentes às expectativas disciplinares das sociedades sul-americanas. As nuances de adaptação desses textos podem ser notadas no material publicado sobre os castigos lancasterianos em Minas Gerais e no que circulou em Buenos Aires. As diferenças entre uma sociedade marcadamente escravocrata e outra com anseios republicanos, ao menos sob a administração de Rivadavia, podem ser sentidas nas expectativas disciplinares envolvidas na formação de instituições de ensino.

No entanto, a impraticabilidade do que previam os textos pedagógicos sobre os castigos lancasterianos gerou resistência. Tanto na província de Minas Gerais como em Buenos Aires, os professores reagiram a essas publicações enviando textos a inspetores de ensino nos quais mostravam que a indisciplina escolar, a falta de materiais e o baixo salário do professor impossibilitavam a aplicação do método de ensino mútuo nas escolas.

Por fim, se fosse possível mensurar o sucesso da circulação dos debates sobre o plano do ensino mútuo na América do Sul, diria que essa foi uma empreitada exitosa. De fato, foi formada no continente uma rede de mediadores para a defesa da adoção desse projeto de ensino. Como visto ao longo de todo este trabalho, um grupo de letrados (periodistas, diplomatas, estadistas e viajantes) atuou favoravelmente para a divulgação positiva, em todo o continente, da viabilidade da construção de escolas mútuas. Todavia, ressalvas precisam ser feitas. A precariedade das escolas que de fato existiram mostram que na prática foi muito difícil consolidar esse projeto, seja pelo diálogo com os professores ou a falta de recursos financeiros para de fato investir na construção de estabelecimentos de ensino. Outro ponto, que merece ainda ser explorado em futuras pesquisas, é a dificuldade de organização do poder público na administração desses estabelecimentos de ensino. Ao conferir hipoteticamente a responsabilidade de administração escolar às Associações civis de letrados, o projeto de ensino mútuo contava com a organização de espaços efetivos de atuação pública nas Independências. Essa sociabilidade filantrópica existiu apenas pontualmente em algumas cidades brasileiras e hispano-americanas e nem sempre esteve vinculada à expansão do método de ensino mútuo.

Bibliografia

ACUÑA, Guido. **La casa de Miranda en Londres**. México Df: Imprenta Madero, 1979.

ALBUQUERQUE, Luís. **Notas para a História do Ensino em Portugal**. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1960. V. 1.

ALVES, Luís Alberto Marques. **História da Educação - uma introdução**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2012.

AMUNÁTEGUI, Miguel Luis. **Don Manuel de Salas**. Santiago de Chile: Imprenta Nacional, 1895.

AMUNÁTEGUI, Domingo Solar. **El sistema de Lancáster em Chile i en otros países sud-americanos**. Santiago: Imprenta Cervantes, 1895.

AYESTARÁN, Ángel. “Fray Hipólito Soler, el Robespierre criollo”. **Señales**, n. 2. Montevideu, p. 38, dezembro, 2003.

BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1827**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18351>. Acesso em 30 jun. 2020.

BADINTER, Elisabeth. **As paixões intelectuais. Vontade de Poder: 1762-1778**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009.

BAEZA RUZ, Andrés. **Contacts, collisions and relationships: britons and chileans in the Independence era, 1806-1831**. Liverpool: Liverpool University Press, 2019.

_____. “One Local Dimension of a Global Project: The Introduction of the Monitorial System of Education in Post-Independent Chile, 1821–1833”. **Bulletin of Latin American Research**, Vol. 36, no. 3, p. 340-353, 2017.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Universo letrado, educação e população negra na Parayba do Norte (século XIX)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARTLE, GEORGE F. “Benthamites and Lancasterians – The Relationship between the followers of Bentham and the British and Foreign School Society during the early years of Popular Education”. **Utilitas** vol. 3 n. 02, p. 275-288, 1991.

BASTIAN, Jean Pierre (coord.). **La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada**. Tradução: Dulce María López Vega. México: FCE, 2004.

BASTIÁN, Jean-Pierre. **Protestantismos y modernidad latinoamericana: historia de unas minorías religiosas activas en América Latina**. Tradução: José Esteban Calderón. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1994.

BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BASTOS, Maria Helena Camara. “A educação elementar e o método lancaster no Correio Braziliense (1816)”. **História da Educação (UFPel)**, Pelotas, v. 9, n.17, p. 192-195, 2005.

_____. “Independências e educação na América Latina: as experiências lancasterianas no século XIX”. **Cadernos de História da Educação** v. 10, n.1, p. 137-150, jan./jun. 2011.

_____. “A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX)”. **Cadernos de História da Educação (Online)**, v. 15, p. 743-768, 2016.

_____. “A Formação de Professores Para O Ensino Mútuo: O Curso Normal Para Professores de Primeiras Letras do Barão de Gérando (1839)”. **Revista História da Educação**, Pelotas/RS, v. II, n.3, p. 95-119, 1998.

BENTHAM, Jeremy. [1785] **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BERRUEZO LEÓN, Maria Teresa. **La lucha de Hispanoamérica por su independencia en Inglaterra. 1800-1830**. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica, 1989.

BRITISH AND FOREIGN SCHOOL SOCIETY, **Hints for the formation of Auxiliary Societies in Aid of the British and Foreign School Society**, BFSS, 1814.

BINNS, Henry Bryan. **A century of Education: Being the Centenary History of the British and Foreign School Society, 1808-1908**. London: J. M. Dent & Co. 29 Bedeford Street, Strand. 1908.

BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. [1983] **Dicionário de Política**. Tradução: Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. Brasília: Editora UNB, 1998.

BOLÍVAR, Simón. [1819] “Discurso ante el Congreso. Angostura, 15 de febrero de 1819.” **Doctrina del Libertador**. Caracas. Fundación Biblioteca Ayacucho, vol. 1, 1985

BONILLA, Heraclio e SPALDING, Karen. “La Independencia en el Perú: las palabras y los hechos.” In: BONILLA, Heraclio; et. al. **La Independencia en el Perú**. Lima: IEP, Instituto de Estudios Peruanos, 1972.

BOOM, Alberto Martínez e BUSTAMANTE VISMARA, José M. L. (coordenadores). **Escuela pública y maestro en América Latina: historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.

BOOM, Alberto Martínez; NARODOWSKI, Mariano (coordenadores.). **Escuela, Historia y poder: miradas desde América Latina**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1997.

BOTO, Carlota. **A Liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas: Papyrus, 2017.

_____. **Instrução Pública e Projeto Civilizador: o Século XVIII como Intérprete da Ciência, da Infância e da Escola**. 2011. Tese (Livre-Docência em Políticas Públicas-Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa São Paulo**: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BOTO, Carlota. Emile as operative category of Rousseau's thought. **Revista Internacional d'Humanitats**, v. XVII, p. 93-102, 2014.

BRAGONI, Beatriz. "El periplo revolucionario rioplatense." In: FRASQUET, Ivana e SLEMNIAN, Andréa (eds). **De las independencias iberoamericanas a los estados nacionales (1810-1850) 200 años de historia**. España, Iberoamericana, 2009.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. **Londres e Paris no Século XIX: o espetáculo da pobreza**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BROWN, Matthew, PAQUETTE, Gabriel. (org.) **Connections after Colonialism: Europe and Latin America in the 1820s**. Tuscaloosa: The university of Alabama Press, 2013.

BROWNING, Webster E. **Joseph Lancaster, James Thomson, and the lancasterian system of mutual instruction, with special reference to hispanic America**. Lebanon, Pa: Sowers Printing Company, 1936.

CALVO, Nancy, DI STEFANO, Roberto, GALLO, Klaus. **Los curas de la Revolución: vidas de eclesiásticos en los orígenes de la Nación**. Buenos Aires: Emecé, 2002.

CALVO, Nancy. "Cuando se trata de la civilización del clero". Principios y motivaciones del debate sobre la reforma eclesiástica porteña de 1822". **Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"**. 3ª serie 24, p. 73-103, 2º semestre de 2001.

CAMINO, Rizzardo da. **Rito Escocês Antigo e Aceito Loja de Perfeição** (Graus 1.º ao 33.º), São Paulo: Madras Editora Ltda., 1999.

CAMPOS Y FERNÁNDEZ DE SEVILLA, Francisco Javier. **El P. Diego Padilla y el "Aviso al público"**. San Lorenzo de El Escorial, Madrid: R.C.U. Escorial-Mª Cristina, Servicio de Publicaciones, 2011.

CANCLINI, Arnoldo. **Diego Thomson: Apóstol de la enseñanza y distribución de la Biblia en America latina y España**. Asociación Sociedad bíblica argentina, 1987.

_____. **La Biblia en la Argentina: su distribución e influencia hasta 1853**. Buenos Aires: Asociación Sociedad Bíblica Argentina, 1987.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro 1759-1834**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CARUSO, Marcelo (org.). **Classroom Struggle: organizing elementary school teaching in the 19th century**. Peter Lang: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2015.

_____. "World Systems, World Society, World Polity: Theoretical Insights for a Global History of Education". **History of Education** 37, no. 6, p. 825-840, 2008.

CARUSO, Marcelo e TENORTH, Heinz-Elmar. **Internacionalización. Políticas Educativas y reflexión pedagógica en un medio global**. Buenos Aires: Granica, 2011.

CARUSO, Marcelo e ROLDÁN, Eugenia Vera. "The impact of new sociability: civil society, communicative recursion and educational change in the postcolonial Latin America". **Revista brasileira de História da Educação**, v. 11, n.2 (26), p. 15-52, maio-agosto 2011.

_____. (org.). **Importing Modernity in Post-Colonial State Formation.** The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America. Peter Lang: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2007.

CASTANHA, André Paulo. “Introdução do método Lancaster no Brasil: História e historiografia”. **Anais da IX Anped Sul.** Caxias do Sul, Ucs, v. 1. p. 1-16, 2012.

CASTAÑEDA, Francisco de Paula. **La matrona comentadora de los cuatro periodistas.** Buenos Aires: Imprenta de la Independencia, 1821-1824.

CASTIGOS Lancasterianos. Em consequencia da resolução do Exmo Conselho do governo da Provincia de Minas Geraes, mandados executar pelos mestres de 1as Letras, e de Gramatica latina. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1829.

CHAKRABARTY, Dipesh. [2000] **Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference.** New Jersey: Princeton University Press, 2011.

CHALOPIN, Michel. **L'enseignement mutuel en Bretagne: Quand les écoliers bretons faisaient la classe.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, Literatura e História: conversa de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit.** Porto Alegre, Artmed, 2001.

CHIARAMONTE, José Carlos. **Cidades, províncias, Estados: origens da nação argentina (1800-1846).** São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

_____. **Fundamentos intelectuales y políticos de las independencias. Notas para una nueva historia intelectual de Iberoamerica.** Coleccion Instituto Ravignani. Buenos Aires: Teseo, 2010.

_____. **Pensamiento de la Ilustración: Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII.** Espanha: Biblioteca Ayacucho, 1977.

CHOPPIN, Alain. “O historiador e o livro escolar”. Tradução: Maria Helena Camara Bastos. **Revista História da Educação** v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002.

_____. “O manual escolar: uma falsa evidência histórica”. Tradução: Maria Helena Camara Bastos. **Revista de História da Educação.** v. 13, n. 27, p. 9-75, 2009.

COMENIUS. [1649] **Didática Magna.** São Paulo: Martins Fontes, 2016.

COMPAGNON, Olivier; FLÉCHET, Anaïs; SOARES, Gabriela Pellegrino. "Écrire une histoire culturelle transatlantique (XVIIIe-XXIe siècles): enjeux, défis et méthodes". In: **Diogène**, vol. 258-259-260, no. 2, p. 237-250, 2017.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de. [1792] **Cinco memórias sobre a instrução Pública.** Tradução: Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CÓRDULA ALMEIDA, Verbena. **Prensa y propaganda en la emancipación hispanoamericana.** León: Universidad de León, Área de Publicaciones, 2011.

CORNEJO, Marina Alvarado. “Independencia política e Independencia intelectual: prensa y lectores de periódicos independentistas chilenos (1812-1818)” **El Argonauta español**, 14, 2017.

COSTA, Hipólito José da. [1817] **Correio Braziliense, ou armazém literário (v.16)**. Digitalização feita pela Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CONTRERAS, Carlos e CUETO, Marcos. **Historia del Perú Contemporáneo. Desde las luchas por la independencia hasta el presente**. 5a Ed. Lima, IEP, PUCP, Universidad del Pacifico, CIUP, 2013.

CURET, Jean Baptiste-Aug. **De le enseignement mutuel, de son Parallèle avec la Méthode des Écoles Primaires, et celles des Frères de la Doctrine Chrétienne; et de l'inconvenance de cette nouvelle Méthode appliquée aux jeunes Demoiselles. Par Curt (Jn. Bapt. Aug.) de Narbonne, membre correspondant de l'Académie Royale des Inscriptions, Science, et Belles-Lettres de la Ville de Toulouse**. Beziers, Chez Hypolite BOUSQUET, Imprimeur-Libraire, 1819.

D'EFERT, Renaud "Jomard, Francœur et les autres... Des polytechniciens engagés dans le développement de l'instruction élémentaire (1815-1850)". **Bulletin de la Sabix**, 54, p. 81-94, 2014.

DANTAS, Monica Duarte. [2011] **Revoltas, motins, revoluções: homens livres pobres e libertos do Brasil do século XIX** 2. ed. São Paulo: Alameda Editorial, 2018.

DEBRET, J-B. **Voyage pittoresque et historique au Brésil**. Tome III par J-B Debret. Paris, Firmin Didot Frères, Imprimeurs de l'institut de France., Libraires, Rue Jacob n. 56. 1839

DOMINGUES, Beatriz Helena. **Tão Longe, tão Perto: A Ibero América e a Ilustração Europeia**. Rio de Janeiro, Museu da República, 2007.

DOMÍNGUEZ, Joaquín Maria e O'Neil, Charles E. (dir.). **Diccionario historico de la Compañia de Jesús**. Biográfico-Temático II. Madrid: Universidad Pontifica Comillas, 2001.

EGEA, Antonio. **Francisco Miranda**. Madrid: História 16, Ediciones Quorum: Sociedad Estatal para la Ejecución Programas del Quinto Centenario, 1987.

EL ARGOS de Buenos Ayres. Buenos Ayres: Imprenta de la Independencia, 1821-1825.

ESCOLANO, Benito (org.) **Historia ilustrada del libro escolar em España: del Antiguo Régimen a la Segunda República**. Fundación German Sances Ruiperez, 1997.

EYZAGUIRRE, Jaime. **La Logia Lautarina**. Editorial Francisco de Aguirre, S. A. Buenos Aires - Santiago de Chile, 1973.

FERNANDES, Rogério. **O Despertar do Associativismo Docente em Portugal**. (1813-1820). Lisboa: Edições universitárias, 2010.

_____. **O ensino de primeiras letras em Portugal (1800-1820)**. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 1984.

_____. **Os caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino de Primeiras Letras**. Porto Editora, 1994.

FERRER, Beatriz Vázquez de. "Ciudadanía e instrucción pública para el Estado-Nación en Venezuela, 1811-1920". **Revista de Historia de la Educacion Latino Americana (Rhela)**, vol. 12. P. 220-246, Colômbia, 2009.

FIGUEROA, Luis B. Prieto. **Andres Bello Educador**. Caracas: Ediciones de la dirección de imprenta y publicaciones del Congreso Nacional, 1966.

FOUCAULT, Michel. [1975] **Vigiar e Punir**. Tradução: Raquel Ramallete, Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCO, Stella Maris Scatena. “Relatos de viagem: reflexões sobre seu uso como fonte documental.” In: JUNQUEIRA, Mary Anne e FRANCO, Stella Maris Scatena. **Cadernos de Seminários de Pesquisa**. São Paulo: Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo/Humanitas, 2011.

FREGA, Ana. “Guerras de independencia y conflictos sociales en la formación del Estado Oriental del Uruguay, 1810-1830”. **Dimensión Antropológica**, nº 35, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 25-58, setiembre-diciembre 2005.

FURET, François. [1992] **Revolutionary France, 1770-1880**. Malden, MA: Blackwell, 2006.

GALLO, Klaus. **Bernardino Rivadavia**. Buenos Aires: Edhasa, 2012.

_____. **De la invasión al reconocimiento**. Gran Bretaña y el Río de la Plata 1806-1826. Buenos Aires: AZ Editora, 1993.

GARCIA DEL RIO, Juan. **El Sol de Chile: periódico político, económico y Literario. Santiago: Imprenta Nacional, 1818-1819**. Edição digital: Colección Biblioteca Nacional de Chile. Viernes 8 de enero de 1819.

GARCIA MARQUEZ, Gabriel. [1989] **El General en su laberinto**. Bogotá, Debolsillo, 2003.

GARCÍA, Lúatico. **Francisco de Miranda y el antiguo régimen español**. Caracas: Academia Nacional de la Historia, 1961.

GÉRANDO, Conde Joseph Marie. **Curso normal para professores de primeiras letras ou Direcções relativas á educação physica,, moral e intellectual nas escolas primarias do Conde Joseph Marie de Gérando**. Nictheroy: Typ. Nictheroy de M. G. de S. Rego, 1839.

CORTS GINER, Maria Isabel; CALDERÓN ESPAÑA, María. Consolación. “El método de enseñanza mutua. Su difusión en la América Colonial Española.” **Historia de la Educación**. vol XIV-XV, p. 279-300, 1995-96.

GUERRA, François-Xavier. [1992] **Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas**. Mexico: MAPFRE, 2000.

HALPERÍN DONGHI, Tulio. [1972] **Revolução e guerra: formação de uma elite dirigente na Argentina criolla**. Tradução: Marisa de Oliveira e João Paulo Pimenta. São Paulo: Hucitec, 2015.

HENRÍQUEZ, Camilo. **El Censor**. Buenos Aires. Imprenta de los Expósitos, 9 de abril de 1817.

HERES, Fernandez; **La escuela caraqueña de Joseph Lancaster**, San Cristobal, 1989.

HILL, Christopher. [1992] **A Bíblia inglesa e as revoluções do século XVII**. Tradução: Cynthia Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

HILSDORF, Maria Lucia. “O ensino mútuo na província de São Paulo: primeiros apontamentos.” In: BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes(org.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: Ediuopf, 1999.

INÁCIO, Marcilaine Soares; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “O método mútuo e a circulação de impressos pedagógicos na província mineira no século XIX 1825-1829”. **III Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação escolar em perspectiva histórica**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, p. 1-8, 2004.

JANCSÓ, István. “Independência, independências”. In: _____. (org.). **Independência: história e historiografia**. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2005. p.17-48.

_____. **Na Bahia contra o Império: História do Ensaio de Sedição de 1798**. São Paulo: Hucitec / Salvador: EDUFBA, 1996.

JUNQUEIRA, Mary Anne e FRANCO, Stella Maris Scatena. **Cadernos de Seminários de Pesquisa**. São Paulo: Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo/Humanitas, 2011.

KANT, Immanuel. [1783] **Immanuel Kant: textos seletos**. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2005.

KLAIBER, Jeffrey L. [1988] **La Iglesia en el Perú: su historia social desde la independencia**. Lima: Pontifica Universidad Catolica del Peru Fondo Editorial, 1996.

LA SALLE, Jean Baptiste. [1704] **Conduite des écoles chrétiennes**. Paris: Chez J. Monroval Imprimeur-Libraire des Frères des Ecoles Chrétiennes, 1838.

LABORDE, Alexandre de. **De l'esprit de l'association dans tous les intérêts de la communauté, ou essai sur le complément du bien-être et de la richesse en France par le complément des institutions**. Paris : chez gides fils, libraire, Rue Saint Marc Feydeau, nº 20, De l'imprimerie de J. Smith., 1818.

_____. [1816] **Plan d'Éducation pour les enfans pauvres, d'après les deux méthodes combinés du Docteur Bell et de M. Lancaster**. 3ª édition. Paris : Librairie de Gide Fils, 1819.

_____. **Plan de enseñanza para las escuelas de primeras letras Laborde, Alexandre Louis Joseph de**. Buenos Aires: Imprenta de los Expositos, 1823.

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

LANCASTER, Joseph. **Address of the Committee of the Institute for Promoting the British System for the Education of the Labouring and Manufacturing Classes of Society of Every Religious Persuasion**. London, 1813.

_____. **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, written by himself and published to promote the education of his family**. New-Haven: printend for the author by Baldwin & Peck. Sold also in New York by Cervil & Xo. Broadway. and C. J. Gayler, 192, Water-street, 1833.

_____. **Improvements in education at it respects the industrious classes of the community, containing, among other important particulars, an account of the institution for the Education of one thousand poor children, Borough Road, Southwar; and of the new system of education on which it is conducted**. London: Printed and sold by Darton and Harvey, Gracechurch-Street; sold also by W. Hatchard, Piccadilly, 1805.

LANDES, Joan B. **Women and the public sphere in the age of the french revolution**. New York: Cornell University Press, 1988.

LASTEYRIE, Charles-Philibert de. **Nouveau système d'éducation et d'enseiement, ou l'Enseignement mutuel appliqué aux langues, aux sciences et aux arts. Exposé de ce système; Histoire des méthodes sur lesquelles il est basé; de son État en France; de ses Avantages et de l'importance de l'adopter dans les Écoles de différens degrés. Nouvelle édition augmentée. Par M. Le Comte de Lasteyrie, Membre de plusieurs Sociétés Savantes et Philanthropiques, etc.** Paris : L. Colas, imprimeur-Libraire de la Société pour l'instruction élémentaire, Rue Dauphine, n° 32, 1819.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. "Os Cinco Olhos do Diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX." In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627-646, maio/ago. 2012.

LONGONI, Haydee Frizzi de. **Rivadavia y la Reforma Eclesiastica**. Buenos Aires, 1947.

LOPES, Maria Margaret. "A mesma fé e o mesmo empenho em suas missões científicas e civilizadoras: os museus brasileiros e argentinos do século XIX". In: **Revista brasileira de História**. vol. 21, n° 41. São Paulo, p. 55-76, 2001.

LÓPEZ, Claudina Maria. **La educación escolar en el siglo XIX: el caso del reglamento de enseñanza mutua de Pablo Baladía**. Tandil, 1997.

LUSTOSA, Isabel. "Projetos para uma pátria imaginada: o Brasil de José Bonifácio e Hipólito da Costa". In: **TERESA: Revista de Literatura Brasileira**, n. 12-14, São Paulo, p. 160-173, 2013.

_____. **O nascimento da imprensa brasileira**. São Paulo: Zahar, 2003.

_____. **Insultos impressos: a guerra dos jornalistas na Independência (1821-1823)** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MACINTYRE, Iona Dorota. **Women, Independence and print cultura in 1820s Buenos Aires**. Thesis submitted to the University of Nottingham for the degree of Doctor of Philosophy April 2007.

MÄDER, Maria Elisa Noronha de Sá. "Revoluções de Independência na América Hispânica: uma reflexão historiográfica." **Revista de História (USP)**, v. 159, p. 223-240, 2008.

MARCO, Miguel Ángel de. **Historia del periodismo argentino: desde los orígenes hasta el centenario de mayo**. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Católica Argentina, 2006.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. "Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória)" In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Discurso fundador**. Campinas: SP, 1993.

MARINK, Jozé Carlos. **Compendio explicativo sobre o methodo do ensino mutuo dedicado ao. senhor João Jozé Lopes Mendes Ribeiro por Jozé Carlos Marink**. Ouro Preto: na Typographia de Silva, 1828.

MARTÍNEZ RIAZA, Ascensión. **Conciencia nacional e ideología política en la sociedad peruana, 1811- 1824: la prensa doctrinal en la independencia**. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense, 1985.

McCATHY, Matthew. **Privateering, Piracy and British Policy in Spanish America 1810-1830**. Woodbridge: The Boydell Press, 2013.

MCGARRY, Kevin. **Joseph Lancaster and the British and Foreign School Society: The evolution of an educational organization from 1798 to 1846**. Presented in candidature for the Degree of Philosophiae Doctor of The University of Wales. 1985

MELLO, Evaldo Cabral de. “O Jogo da Independência”. **Folha de São Paulo**. São Paulo, ano 83 22 de março de 2003.

MESQUITA, Leopoldo. “The Lancasterian monitorial system as an education industry with a logic of capitalist valorisation.”. **International Journal of the History of Education**. Volume 48, p. 661-675, 2012.

MIGNOT, Ana Chrystina e GONDRA, José Gonçalves (org.) **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

MILL, John Stuart. (1861) **A liberdade; Utilitarismo**; Tradução: Eunice Ostrensky. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MOACYR, Primitivo. **Instrução Pública e o Império**. São Paulo: Nacional, 1938.

MORA, José Joaquín. **Cartas sobre la educación del bello sexo por una Señora Americana**. Londres: R. Ackermann, 1824.

MORÁN, Daniel; AGUIRRE, Maria. **La educación popular en los tiempos de la independencia**. Lima: Grupo gráfico del Piero, 2011.

MYERS, Jorge. “A Revolução de Independência no Rio da Prata e as origens da Nacionalidade Argentina (1806-1825).” In: PAMPLONA, Marco A., MÄDER, Maria Elisa. (org.) **Revoluções de Independência e nacionalismos nas Américas: Região do Prata e Chile**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. “Libros de texto de Pedagogía en la formación de docentes de Buenos Aires (1810-1830).” In: OSSENBACH, Gabriela e SOMOZA, Miguel (org.). **Manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina**. Madrid: Uned, 2009.

_____. “Os pedagogos lancasterianos e a infância.” In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moisés (orgs). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. “La expansión lancasteriana en Iberoamérica; el caso de Buenos Aires.” **Anuario IEHS**. Tandil, nº 9 p. 255-277, 1994.

NEVES, Fátima Maria. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003. 293 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2003.

NEVES, Lucia Maria M. P. “Comércio de livros e censura de ideias: a atividade dos livreiros franceses no Brasil e a vigilância da Mesa do Desembargo do Paço”. In: **Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Pesquisa História**. Porto Alegre: SBPH, 1992.

NÓVOA, António. **Evidentemente: história da Educação**. Portugal: Asa, 2005.

_____. **Histoire & Comparaison**. Lisboa: Educa, 1998.

O'DONNELL, Fernando O. M. **Francisco Miranda vivendo a República**. Porto Alegre, 1987.

OLIVATO, Laís. **Insurgência impressa: uma análise do periodismo no primeiro movimento de independência mexicano (1810-1814)**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, António Lino de (impr.) **Resenha analytica, ou Principios geraes do methodo do ensino mutuo, chamado de Lancaster: extrahido dos Annaes das sciencias, das artes, e das letras**. Lisboa: na typog. de A. Lino de Oliveira, 1827.

ONSARI, Fabián. **San Martín, La Logia Lautaro y la Francmasonería**. Argentina, Editorial Avellaneda, 1951.

PARRA-PEREZ, C. **Miranda e a Independência do Brasil: homenagem a São Paulo**. Edição do governo da Venezuela, 1978.

PERALTA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Suzy. “El proceso económico”. In: CONTRERAS CARRANZA, Carlos. (dir.); O'PHELAN, Scarlett Godoy. (coord.) **Perú: Crisis imperial e independência. Tomo 1 1808/1830**. Fundación Mapfre, Taurus, 2013, versão e-book.

PIMENTA, João Paulo. **A Independência do Brasil e a experiência hispano-americana (1808-1822)**. São Paulo: Hucitec, 2015.

_____. “Província Oriental, Cisplatina, Uruguai: elementos para uma História da identidade Oriental (1808-1828)”. In: PAMPLONA e MÄDER (org.) **Revoluções de Independência e nacionalismos nas Américas: Região do Prata e Chile**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PRADO, Fabrício. **Edge of Empire. Atlantic Networks and Revolution in Bourbon Río de la Plata**. Oakland: University of California Press, 2015.

PRADO, Maria Ligia Coelho. **América Latina no século XIX. Tramas, telas e textos**. São Paulo: Edusp, 2000.

_____. “Esperança radical e desencanto conservador na Independência da América Espanhola”. **História**, Franca, v. 22, n. 2, p. 15-34, 2003.

_____. “Simón Rodríguez, mestre de primeiras letras, e as idéias sem fronteiras.” In FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRATT, Mary Louise. [1992] **Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação**. Tradução: Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

QUEIRÓS, Francisco Fortunato. **Annaes das Sciencias das artes e das letras** (Paris, 1818-1822) 1ª Parte. Porto: Edição do Centro de História da Universidade do Porto, 1983.

QUERRIEN, Anne. **L'écoloe mutuelle: une pédagogie trop efficace?** Paris, 2005.

QUIGNON, Madame. **Resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo, y costura por Madame Quignon Traducido del frances al idioma español por la sra. Da. Isabel Casamayor de Luca, secretaria de la Sociedad de Beneficência**. Buenos Aires: Imprenta de los Expósitos, 1823.

RACINE, Karen. **Francisco de Miranda. A Transatlantic life in the age of Revolution.** Wilmington: Scholarly Resources, 2003.

RAMOS, Guillermo Alexis Ferrández. “La Independencia en la historiografía peruana: anotaciones para una clasificación”. **Heraldos** (CEHIS-UNMSM). Año I, N° 1, p. 115-125. Lima, 2012.

RICUPERO, Bernardo. “O que há de novo na nova história política de François-Xavier Guerra?” In: **Almanack**, n.11. p. 822-834, Guarulhos, 2015.

RODRIGUEZ, Moises Enrique. **Freedom’s mercenaries: british volunteers in the Wars of Independence of Latin America. Volume II: Southern South America.** Oxford: Hamilton books, 2006.

ROJAS, Rafael. **Las Repúblicas de Aire. Utopía y Desencanto en la Revolución de Hispanoamérica.** México: Taurus, 2009.

ROLDÁN, Eugenia Vera e SCHUPP, Thomas, “Network Analysis in Comparative Social Sciences.” In: **Comparative Education** 42 (3), August 2006, pp. 405-429, 2006.

ROLDÁN, Eugenia Vera. “Export as Import: James Thomson’s Civilising Mission in South America 1818-1825.” In: SCHRIEWER, Jürgen. **Komparatistische Bibliothek Comparativa Studies Series Bibliothèque d’Études Comparatives Herausgegeben.** Frankfurt 2007.

_____. **The british book trade and spanish american independence: education and knowledge transmission in transcontinental perspective.** England and USA: Ashgate, 2003.

_____. “Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX”. **Revista Mexicana de Historia de la Educación**, vol. I, núm. 2, p. 171-198, 2013.

SAID, Edward W. **Orientalismo.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2003

SALES, Zeli Efigênia S. de. **O Conselho Geral da Província e a política de Instrução Pública em Minas Gerais (1825-1835).** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

SALMON, David. **Joseph Lancaster.** London: Published for The British and Foreign School Society by Longmans, Green and Co., 1904.

SAUDAERS. A. J. **The problem of religious education in the public School as seen in the Bell-Lancaster Controversy.** Christian Literature Society. Madras, Mysore, Calcuta, Allahabad, Rangoon, Colombo, 1919.

SEDRA, Paul. “Exposure to the Eyes of God: Monitorial Schools and Evangelicals in Early Nineteenth-Century England.” **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education** 47, 3, p. 263-281, 2011.

SILVA, José Carlos de Araujo. “Como se deveria fazer e como era feito: os manuais de ensino mútuo e simultâneo e a prática cotidiana nas escolas de primeiras letras na Bahia (1836-1852).” In: **VII Congresso Brasileiro de História da Educação.** Cuiabá: Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013.

SILVA, Renán. "Alfabetización, cultura y sociedad. La experiencia del siglo XVIII en el Virreinato de Nueva Granada". **Historia Crítica Autores invitados**, 2008.

_____. **Los Ilustrados de Nueva Granada 1760-1808: genealogía de una comunidad de interpretación**. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2008.

SKINNER, Quentin. [1978]. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Liberdade antes do liberalismo**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

SOARES, Gabriela Pellegrino. **Semear horizontes: uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SOARES, Marçalaine; VIANA, Fabiana. A Instrução Elementar e os Castigos Escolares In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004, Curitiba, p. 1-12, 2004.

SOCIEDAD DE BENEFICENCIA. **Acta de la Solemne distribucion de premios adjudicados por la Sociedad de Beneficencia a las escuelas de niñas en la casa de comedias el día 26 de mayo de 1835**. Buenos Aires. Imprenta Argentina, Calle de La Universidad, 1835.

SOCIEDAD DE BENEFICENCIA. **Origen Y Desarrollo De La Sociedad De Beneficencia De La Capital (1823-1904)**. Buenos Aires. Imprenta Guillermo Kraff, 1905.

SOLAR, Felipe Santiago del. "Masones y Sociedades Secretas: redes militares durante las guerras de independencia en América del Sur". **Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM**, 19, 2010.

SOSA, Jesualdo. **La escuela lancasteriana. Ensayo histórico pedagógico de la escuela uruguaya durante la dominación brasileña (1817-25)**. Montevideo: editora, 1953.

TANCK, Dorothy de Estrada. [1977] **La educación ilustrada, 1786-1836: educación primaria en la ciudad de México**. DF.: El Colegio de México, Centro de Estudios Historicos, 2005, 1984.

_____. **Independencia y educación: cultura cívica, educación indígena y literatura infantil: antología de textos**. Mexico, DF: El Colegio de México, 2013.

TERNAVASIO, Marcela. **Historia de la Argentina (1806-1852)**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.

THIESSE, Anne Marie. **La création des identités nationales. Europe XVIII-XIX**. Éditions du Seuil, 1999.

THOMPSON, Edward E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMSON, James. **Letters on the moral and religious state of South America written during a residence of nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia**. London: Published by James Nisbet, 21, Bernes Street, 1827.

_____. "Means of aid in propagation of the Gospel. [A sermon]". **Brisith Preacher**. vol. 3, 1831.

THOUARS, Dupetit; AUBERT, Georges Laurent. **L'homme machine, ou l'Enseignement mutuel**. Paris: impr. de A. Boucher, s.d.

TRONCHOT, Robert Raymond. **L'enseignement mutuel en France, de 1815 à 1833, les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire.** These presentee devant l'universite de Paris I, le 30 juin 1972.

TSCHURENEV, Jana. "Missionaries, Empire, and the Cause of Universal Education, 1792–1824". **Empire, Civil Society, and the Beginnings of Colonial Education in India** (pp. 92–122). Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

VARELA, Claudia. **La prensa insurgente en Nueva España: un aparato de edición político ideológico, 1810-1813.** México: Ticom, 1982.

VEIGA, José Pedro Xavier da. **A Imprensa em Minas Geraes (1807-1897).** Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1898.

VIDAL, Laurent; LUCA, Tania Regina de(orgs.). **Franceses no Brasil - séculos XIX e XX.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

WILLIFOR, Miriam. **Jeremy Bentham on Spanish America. An account of His Letters and Proposals to the New World.** Louisiana State University Press, 1980.

WINBERG, Gregorio. **Sarmiento, Bello, Mariategui y otros ensayos Academia Nacional de Educacion Las ideas lancasterianos en Simon Bolivar y Simon Rodriguez.** Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1999.

YZAGUIRRE, Jaime. **La Logia Lautarina y Otros Estudios Sobre la Independencia.** Buenos Aires: Editorial Francisco de Aguirre, 1973.

ZULUAGA, Olga de Echeverry. **El maestro y el Saber pedagógico en Colombia (1821-1848);** Medellin, Colombia, 1984.