

A APROPRIAÇÃO DE UM MODELO EDUCACIONAL: o ensino mútuo no Funchal nas primeiras décadas de Oitocentos

Carlos Manique da Silva *

Resumo

O presente texto procura perspectivar a educação enquanto dinâmica transnacional, sem, no entanto, negar a historicidade dos processos de recepção de modelos educacionais. Admite-se, na esteira, aliás, de outros investigadores, que na difusão e circulação do conhecimento pedagógico existe uma interface entre o mundial e o local (CARVALHO e Ó, 2009; CARUSO, 2004; NÓVOA, 2000). Por outras palavras, não se afigura legítimo falar de replicação de modelos estandardizados de organização educacional, mas de recepção ativa e interpretativa de padrões de influência referenciais para todos os países. Em termos mais operacionais, o que pretendo, tendo obviamente em linha de conta o posicionamento teórico indicado, é discutir a apropriação do modelo de ensino mútuo num contexto sociocultural específico – refiro-me à promoção do “método de Lancaster”, na ilha da Madeira, mais precisamente na cidade do Funchal, a instâncias do súbdito britânico Joseph Phelps, durante as primeiras décadas do século XX. No plano metodológico, adotei três níveis de análise, visando, no fundo, confrontar o modelo global, a saber: i) a rede de atores ligados à difusão do ensino mútuo; ii) a fundação de sociedades civis associadas à afirmação do referido modelo; iii) os materiais impressos.

Palavras-Chave: Conhecimento pedagógico. Ensino mútuo. Joseph Lancaster.

Introdução

O aparecimento do ensino mútuo, na viragem do século XVIII para o século XIX, está associado a um conjunto de questões levantadas pelo rápido avanço da industrialização em Inglaterra. Com efeito, é no âmbito de um projecto de constituição do Estado moderno, visando à integração política das classes populares, que o modelo organizativo proposto por Andrew Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1777-1838) deve, numa primeira instância, ser considerado. O que está em causa, nesse período histórico, sob o pressuposto de uma escolarização em larga escala, é a ligação do indivíduo a um sentido colectivo de progresso. O ensino mútuo surge, então, como a inovação pedagógica (não se tratando, todavia, de uma criação *ex nihilo*), que permite ensinar ao maior número de alunos no menor tempo possível e pelo mais baixo custo. Certo é que, rapidamente, ultrapassa os limites do continente europeu,

* Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Investigador da Unidade de I&D em Educação e Formação da Universidade de Lisboa. E-mail: manique@net.sapo.pt.

chegando às Américas e, mesmo, à África. Será esse, porventura, o primeiro critério que faz deste modelo uma inovação pedagógica; algo que torna central a questão da recepção e da apropriação do conhecimento.

De facto, alguns investigadores têm colocado a tónica não propriamente no estudo da difusão mundial do modelo de ensino mútuo, mas na sua recepção em contextos específicos (CARUSO, 2004; CARUSO e ROLDÁN VERA, 2005; SILVA, 2009). Por outras palavras, mais do que a estandardização de processos, o que está verdadeiramente em causa, tendo em conta configurações socioculturais específicas, é a produção de significativas variações no desenvolvimento de modelos de educação (CARVALHO e Ó, 2009).

É, porém, inegável que a interpretação do ensino mútuo em alguns contextos já estudados revela similitudes com a história do método em Inglaterra, particularmente sentidas, convém frisá-lo, nas práticas e em alguns princípios organizativos (SILVA, 2009). Com efeito, essa convergência de influências estandardizadas é sobretudo tangível na “base” organizacional do modelo, penso concretamente: i) na reciprocidade do ensino entre os alunos (isto é, na delegação da acção pedagógica na figura do monitor); ii) no agrupamento dos alunos por matéria (na essência, leitura, escrita e aritmética); iii) na regularidade da examinação, praticamente constante em ordem a garantir a rigorosa classificação dos alunos; iv) na possibilidade de uma progressão desigual, segundo as citadas matérias.

Dir-se-ia, por outro lado, que a produção de significados relacionados com o contexto de acolhimento é visível, por exemplo: no respeitante ao sistema disciplinar – casos há em que se observa uma cultura de punição corporal¹, ausente, como se sabe, nos fundamentos iniciais do modelo; na noção de *ordem* – os fenómenos de apropriação em determinadas comunidades deixam entender que não é linear a correspondência entre ordem na sala de aula e ordem social²; uma ideia muito diferente dos princípios fundamentados por Bell e Lancaster; na própria interpretação do papel atribuído ao monitor – percebido, por vezes, como simples aluno repetidor e não, propriamente, como docente; em causa a incompatibilidade entre infância e autoridade pedagógica³, inexistente na compreensão do ensino mútuo em Inglaterra.

¹ Cf. SILVA (2009).

² Cf. ROLDÁN VERA (2005).

³ Cf. CARUSO (2004).

Breve nota acerca da introdução do ensino mútuo na Madeira: rede de actores e sociedades civis associadas à afirmação do método

A introdução do ensino mútuo na ilha da Madeira encontra-se bem documentada nos estudos de João Nelson Veríssimo (2006) e de Cláudia Gouveia (2008). Temos conhecimento de que o sistema lancasteriano foi promovido na ilha pelo comerciante britânico Joseph Phelps⁴, aplicado pela primeira vez no ano de 1819, precisamente na escola do sexo masculino que fundou na cidade do Funchal⁵. Phelps, que conheceu o método em Londres, foi naturalmente o seu primeiro professor, mas logo tratou de ensiná-lo a um cidadão local. E se, ao que parece, não houve inicialmente a intenção de criar uma escola normal para a formação de mestres, certo é que essa ideia não demorou a lhe surgir no espírito⁶.

É interessante, por outro lado, enfatizar os fenómenos de internacionalização da educação, que estarão muito presentes neste texto. De facto, Phelps, em finais de 1821, na sequência de uma subscrição pública, instituiu a chamada Associação Funchalense para o Ensino Mútuo⁷. Ora, a referida associação, cujo objectivo principal era o de promover a educação de crianças da “classe trabalhadora ou pobre e melhoramento do seu moral” (apud GOUVEIA, 2008, p. 108), foi criada na referência da British and Foreign School Society (BFSS)⁸, inscrevendo-se, pois, numa rede de difusão do ensino mútuo na versão lancasteriana. Houve, aliás, um contacto regular com a instituição britânica, conforme testemunha o seu fundo documental.

Ainda em 1821, é fundada uma agremiação intitulada Escola das Senhoras do Funchal Associadas, destinada igualmente a educar crianças pobres, mas desta feita dirigida ao sexo feminino. Ambas as sociedades, civis na sua essência, eram sustentadas por donativos particulares e impulsionadas, em especial, pela acção filantrópica de Joseph Phelps e da sua esposa, Elisabeth Phelps.

São conhecidos os regulamentos das duas sociedades. Sem pretender entrar em detalhes, uma vez que na mencionada obra de Cláudia Gouveia se transcrevem tais documentos,

⁴ Segundo Cláudia Gouveia (2008), a família Phelps dedicou-se sobretudo ao comércio do vinho, granjeando importante reconhecimento social na ilha da Madeira.

⁵ Devo dizer que as fontes de arquivo não são coincidentes no que respeita à data de fundação da escola de rapazes, divergindo em torno de duas datas: 1817 e 1819. Sigo, porém, a opinião de Nelson Veríssimo (2006), que aduz alguns argumentos a favor da segunda data.

⁶ Como bem referiu Rogério Fernandes (1992, p. 4), após a revolução liberal de 24 de Agosto de 1820 entra-se “num período inédito da vida educacional madeirense”.

⁷ A presidência da associação coube ao deão Lúcio António Lopes da Rocha, assumindo Joseph Phelps as funções de tesoureiro e José Ferreira Pestana, professor de Matemática, as de secretário (GOUVEIA, 2008).

⁸ O relatório anual da BFSS, relativo ao ano de 1858, refere mesmo o envolvimento da instituição britânica na fundação da primeira escola de ensino mútuo na Madeira.

interessa sobretudo dizer que, no caso da Associação Funchalense, cada subscritor tinha o direito, consoante a quantia e a periodicidade do pagamento, de propor um ou dois rapazes para frequentar a escola. Já no que concerne à Escola das Senhoras do Funchal Associadas, parte da receita era obtida através de subscritores, cabendo a outra parte às próprias alunas. Define-se, por outro lado, que a “escola será franca a crenças de pessoas de todas as classes”⁹, além de se explicitar o currículo: “ler, escrever, contar e coser, segundo o sistema da Sociedade Inglesa e Estrangeira” (apud GOUVEIA, 2008, p. 209).

É, pois, no quadro de um amplo movimento de benemerência, protagonizado por prestigiadas figuras da sociedade funchalense, sob o impulso e a liderança, porém, de cidadãos britânicos, que se difunde o ensino mútuo – um modelo de “boa educação” e de aprendizagem barata.

Da difusão global do modelo de ensino mútuo à recepção activa no contexto do Funchal

Uma ideia que neste momento interessa recuperar é a de que, nos princípios fundamentados por Bell e Lancaster, a escola mútua se dirige exclusivamente às classes pobres e desvalidas da sociedade. De facto, para os promotores britânicos do método, era claro que uma de suas maiores vantagens era a capacidade de inculcar noções de ordem na criança; uma preocupação, como se disse, resultante das consequências da industrialização, particularmente associada à emergência das classes trabalhadoras e ao receio manifestado por parte de alguns grupos sociais de a ordem estabelecida poder ser subvertida. A questão estava, pois, em expandir a educação às classes pobres, prevenindo ao mesmo tempo a sua subversão; daí a redução do currículo às aprendizagens essenciais (ler, escrever, contar e religião), ou seja, nas palavras de Roldán Vera (2005, p. 659), tratava-se de instruí-las (às classes populares) “enough to do their job properly, as well as to let them know what their place in

⁹ Em 1858, segundo o citado relatório anual da BFSS, tratava-se de uma escola protestante. Desmond Gregory, em sua obra *The Beneficent Usurpers* (1988), indica que alguns súbditos britânicos residentes na ilha da Madeira propagavam a fé protestante, pertencendo mesmo à Bible Society. Nota ainda que a Bíblia era o livro adoptado nas escolas lancasterianas do Funchal. Segundo Gouveia (2008), toda esta acção evangelizadora era aceite pelo clero local. No entanto, a partir do início da década de 1840, é notória uma alteração neste estado de coisas. O exemplo mais paradigmático é protagonizado por Robert Reid Kalley, médico escocês, chegado à ilha no ano de 1838. Entre 1839 e 1845, inicia uma cruzada de combate ao analfabetismo, criando várias escolas. Ao mesmo tempo, publica folhetos de propaganda religiosa e desdobra-se em reuniões de evangelização. Depois de 1843, passa a ser alvo de forte perseguição; as escolas por ele criadas são encerradas, sendo mesmo proibido de exercer clínica. Assiste-se, então, à apreensão de bíblias, queimadas em autos-de-fé (AFONSO, 2006).

society was”¹⁰. Mas é evidente que em muitos contextos fora do Reino Unido estes itens não estavam no topo da agenda. Creio, porém, que, no caso específico da ilha da Madeira, não podemos alhear-nos de o facto de os principais promotores do ensino mútuo serem cidadãos britânicos.

Uma questão central parece ser a da observância de um currículo mínimo nas escolas das sociedades do Funchal, conforme indicam algumas fontes primárias¹¹; algo que, por exemplo, é categoricamente rejeitado no *Directório das Escolas Primarias*, importante texto pedagógico publicado em Lisboa no ano de 1835 com o objectivo de regular o funcionamento das escolas de ensino mútuo em Portugal¹².

Faço, todavia, notar que no Funchal há uma corrente de opinião que sustenta a ideia de que o ensino mútuo não se pode cingir ao ler, escrever e contar. Com efeito, em novembro de 1821, um “amigo da instrução pública”, como então se fez intitular, publicou no periódico *O Patriota Funchalense* um artigo no qual, começando por elogiar o sistema lancasteriano e Joseph Phelps, defendia a urgência do ensino das línguas, nomeadamente do latim, do inglês e do francês (GOUVEIA, 2008).

Por outro lado, quatro anos volvidos, Alexandre Luís da Cunha¹³, professor e director da escola de ensino mútuo do sexo masculino, solicita ao governador da Madeira que seja “unida” à dita escola a de inglês, francês e geografia (Arquivo Histórico Ultramarino, Madeira e Porto Santo, doc. 8940)¹⁴. O ofício-resposta, datado de 30 de setembro de 1825, permite

¹⁰ “O suficiente para fazerem o seu trabalho adequadamente, tal como deixá-las saber qual era o seu lugar na sociedade”.

¹¹ Para o início da década de 1820, o relatório da escola de ensino mútuo do sexo masculino, datado de fevereiro de 1823, não deixa dúvidas relativamente a esta matéria (Arquivo Histórico Ultramarino, Madeira e Porto Santo, doc. 7322). No que concerne à escola do sexo feminino, o regulamento citado por Gouveia (2008) também é claro a esse respeito.

¹² O currículo definido no referido texto contemplava, além, obviamente, das aprendizagens consideradas essenciais, o desenho linear, a gramática, o catecismo moral, civil, religioso e político, bem como a história e a geografia (SILVA, 2008). A inclusão destas disciplinas configura uma das características mais importantes na recepção activa do modelo de ensino mútuo em Portugal. Por exemplo, desde os anos de 1820 que João José Lecocq diligencia no sentido de serem editadas várias colecções de tabelas destinadas a servir de apoio às aulas, as quais contemplam o desenho linear (SILVA, 2008).

¹³ A história de vida de Alexandre Luís da Cunha é muito curiosa. Na verdade, várias fontes de arquivo confirmam a sua presença na Escola de Borough Road, em Londres, nos últimos meses de 1823, na qual aprendeu os fundamentos do método (Cf., por exemplo, *BFSS Annual Report*, 1824). Para o seu exílio nos Estados Unidos e no Brasil, acontecido em 1828, na sequência da restauração absolutista, terá contribuído o facto de ser um homem de profundas convicções liberais (ligado ademais ao jornalismo) e de defender a abolição dos castigos corporais aos alunos, algo que, de acordo com Fernandes (1992), terá levantado suspeitas sobre a formação ministrada na escola lancasteriana. Acresce dizer que, em 1825, Alexandre Luís da Cunha teve a intenção de estabelecer uma oficina tipográfica expressamente destinada a imprimir lições e livros para a escola de ensino mútuo (Arquivo Histórico Ultramarino, Madeira e Porto Santo, docs. 9047-9048).

¹⁴ Dez anos mais tarde, uma ideia similar animará o espírito de Luís da Silva Mousinho de Albuquerque, prefeito e governador militar da província das ilhas da Madeira e Porto Santo. Na verdade, graças ao seu empenho, foi aberta no Funchal, corria o ano de 1834, uma escola gratuita de ensino primário pelo método de Lancaster,

concluir que Alexandre Luís da Cunha intentava a criação de uma cadeira de inglês e francês “em benefício dos habitantes da Capitania”, na qual, de resto, esperava ser provido (Arquivo Histórico Ultramarino, Madeira e Porto Santo, doc. 8939). A ideia, porém, não foi bem acolhida pelo governador, chegando a colocar em causa as habilitações do docente e considerando incompatível a “união” das duas escolas (Arquivo Histórico Ultramarino, Madeira e Porto Santo, doc. 8939).

E não é certamente por acaso que no ano de 1835, regressado à ilha da Madeira após o citado exílio, Alexandre Luís da Cunha propugna num periódico local a superioridade do ensino mútuo, julgando, no entanto, necessário ampliar o “currículo tradicional” (FERNANDES, 1992, p. 44). Do elenco curricular, conforme expressava, deveriam fazer parte disciplinas como a ginástica, a natação e a educação moral e política (FERNANDES, 1992). Percebe-se que, finda a restauração absolutista (1834), é clara para Alexandre Luís da Cunha a importância da escola na consolidação da nova ordem liberal, algo que não se coadunava com a existência de um currículo mínimo.

Ao mesmo tempo, verifica-se algum descontentamento das classes populares relativamente ao ensino mútuo, fundado, entre outros motivos, por paradoxal que possa parecer, na possibilidade de Alexandre Luís da Cunha tornar “o estudo inusitadamente aligeirado” (FERNANDES, 1992, p. 49). Mas o problema aqui subjacente, quero crer, é o da discriminação criada por um ensino (“minimalista”) expressamente dirigido às classes populares.

De facto, e não obstante as intenções expressas nos parágrafos anteriores, no plano da realidade tudo confirma a redução do currículo às aprendizagens essenciais; um pressuposto que, do meu ponto de vista, tem sobretudo que ver com o estatuto social da burguesia britânica residente na ilha (e sua legitimação). Em causa, por outras palavras, a promoção de uma sociedade pretensamente harmónica, marcada, porém, por diferenças reais, perpetuando o poder e a riqueza dos privilegiados. O exemplo mais paradigmático que a este respeito se pode dar é o da escola de ensino mútuo feminina. Na verdade, em meados da década de 1850, o funcionamento da escola dirigida por Elisabeth Phelps suscita ao comissário dos estudos do Funchal, Marceliano de Mendonça, uma série de considerações negativas¹⁵. A base da sua

cabendo sua direcção a Alexandre Luís da Cunha. No projecto de Mousinho, havia o propósito de os alunos mais adiantados receberem lições de francês, inglês e elementos de geografia (VERÍSSIMO, 2007). Mousinho de Albuquerque criou, inclusive, em 1835, uma escola normal de ensino mútuo (FERNANDES, 1992; VERÍSSIMO, 2007).

¹⁵ Este passo da narrativa tem por suporte a consulta, no Instituto dos Arquivos Nacionais/Torre do Tombo (IAN/TT), do maço 3571 do Ministério do Reino.

argumentação é o Decreto de 20/12/1850, que oficializa o ensino simultâneo. Ainda assim, Marceliano de Mendonça revela alguma flexibilidade ao considerar que a escola podia regular-se pelo Decreto de 31/10/1835¹⁶. Porém, segundo relata, o estabelecimento de ensino não cumpria qualquer um desses normativos. Nota, depois, uma enorme disparidade entre o currículo definido na lei (que correspondia ao 1.º grau do ensino primário) e o que se encontrava plasmado nos regulamentos da Sociedade Protectora da Escola de Meninas do Funchal¹⁷:

As matérias peculiares às escolas de meninas ensinam-se admiravelmente naquela Escola. Mas quanto às matérias comuns a todas as escolas primárias, na de meninas só se ensina a ler, escrever, contar e doutrina cristã; não vejo, porém, que se ensine gramática nem princípios de moral e civilidade, nem os de corografia portuguesa, nem os de história pátria (IAN/TT, *Ministério do Reino*, maço 3.571, Carta de Marceliano de Mendonça a Elisabeth Phelps, 10 de junho de 1855, documento s. p.).

Por outro lado, mostra-se verdadeiramente surpreendido pelo facto de constar no regulamento a seguinte passagem: “aos 30 minutos depois das duas horas, a oitava classe lê os deveres de criadas a moças de servir, continuando as outras a soletração” (IAN/TT, *Ministério do Reino*, maço 3.571, Carta de Marceliano de Mendonça a Elisabeth Phelps, 10 de junho de 1855, documento s. p.). Tal constatação leva-o a proibir o ensino dos “deveres de criadas...”, procedimento que criará um profundo mal-estar com a direcção da sociedade¹⁸. E justifica a sua posição do modo que se segue:

Não está nas intenções do governo de sua Majestade, criando escolas de meninas fundar seminários de criadas e moças de servir; porque por mais obscura e mesquinha que seja a posição em que haja nascido uma menina, quem tem fechados na mão os destinos dela, para que possa dizer-lhe com uma dureza mais do que estóica: - ‘aprende para moça de servir, porque nunca serás outra coisa’? (IAN/TT, *Ministério do Reino*, maço 3.571, Carta de Marceliano de Mendonça a Elisabeth Phelps, 10 de junho de 1855, documento s. p.).

No seu entender, acrescenta por fim, era absolutamente imoral a existência de uma

¹⁶ Faço notar que o ensino mútuo é adoptado em Portugal como modo “oficial” entre a lei de 7 de setembro de 1835 e o decreto de 20 de setembro de 1844.

¹⁷ Desconheço a partir de que data a referida designação passou a ser adoptada. Sabe-se, porém, que nos anos de 1830 a sociedade dirigida por Elisabeth Phelps juntou-se à Sociedade Auxiliadora da Educação Pública (GOUVEIA, 2008).

¹⁸ Em julho de 1860, no momento em que deixa a ilha da Madeira, Elisabeth Phelps reafirma o propósito da escola: “fornecer às alunas uma educação completa nos ramos próprios para habilitá-las a ganhar o seu pão diário como costureiras, criadas, bordadeiras ou mestras” (apud GOUVEIA, 2008, p. 210).

estrutura social predefinida (com a sua hierarquia e as suas iniquidades). Observa-se aqui uma tensão entre a posição liberal do comissário dos estudos (que vê na escola a oportunidade de corrigir a desigualdade de nascença) e as intenções originais do ensino mútuo, enfatizada pela circunstância de Elisabeth Phelps defender a “integridade” do sistema:

O sistema em uso (o lancasteriano) é o mais barato que se conhece. A sua economia consiste na ausência de livros ou cartilhas para o ensino elementar, substituindo no seu lugar, lições em pautas de tábua. Estas estão tão duráveis, que a maior parte das que servem hoje na escola estão em uso desde 1821, e este é um dos motivos (entre outros) que obriga a direcção a manter a integridade daquele sistema (IAN/TT, *Ministério do Reino*, maço 3.571, Carta de Elisabeth Phelps a Marceliano de Mendonça, julho de 1856, documento s. p.).

E se recuarmos ao início da década de 1850, percebemos claramente, através de um relatório da BFSS, que a escola dirigida por Elisabeth Phelps mantinha à data as práticas e os princípios que tornaram o sistema característico. No entanto, o mesmo documento permite identificar um dos aspectos mais significativos na apropriação activa do ensino mútuo – o pagamento às monitoras. Atente-se:

A more pleasing visit was to the Government girl’s school; the mistress has been in office 21 years [...] her eldest daughter is one of the paid monitors. Some excellent ladies take an active interest in the school, and to this fact may be attributed its comparative efficiency: 140 children are on the books, 108 in attendance; 15 drafts were at work, the mistress and two paid monitors superintending. These two girls receive 15 bits (5 d. per bit) per month [...] Each draft had a monitor, who receives 5 réis [...] The children also are rewarded; the first in each class of writing, reading, arithmetic or sewing, get a ticket representing one réis (a nominal coin, 100 of each goes to one bit). On removal from a lower to a higher class a child gets 10 réis (*BFSS Annual Report*, 1851, p. 92).¹⁹

É interessante que todo o sistema de prémios e recompensas (a base do princípio da emulação) se erga em torno da gratificação monetária, prevista, na verdade, por Lancaster, mas de entre um vasto conjunto de objectos (medalhas, imagens, livros, brinquedos...). O pagamento às monitoras sugere a ideia de estabilização da função – uma característica que se

¹⁹ “Uma visita mais agradável foi à escola oficial feminina; a mestra está em funções há 21 anos [...] a sua filha mais velha é uma das monitoras pagas. Algumas senhoras distintas tomam parte activa na escola e a este facto pode ser atribuída a sua eficiência comparativa: 140 crianças estão matriculadas nos livros, 108 frequentam-na; 15 grupos estavam a trabalhar, a mestra e duas monitoras pagas a superintender. Essas duas raparigas recebem 15 bits (5 d. por bit) por mês [...] Cada grupo tinha uma monitora que recebe 5 réis [...] As crianças também são recompensadas; a primeira em cada classe de escrita, de leitura, aritmética ou costura, recebe um bilhete representando 1 réis (uma moeda nominal, cem de cada perfaz 1 bit). Na passagem de uma classe inferior para uma superior, uma criança recebe 10 réis”.

distancia do fundamento original do modelo, no qual as recompensas não eram, para utilizar a sugestiva expressão de David Hogan (1989, p. 403), “lifetime knighthoods”^{20 21}. A referida estabilização pode estar relacionada com a tentativa de conferir autoridade pedagógica à monitora. É nítido, de resto, que o topo da hierarquia das monitoras corresponde ao de uma figura (estável) de mestra-ajudante²².

Não menos importante é o facto de as alunas – mesmo as que não eram monitoras – serem monetariamente recompensadas pela proficiência académica nas disciplinas que constituíam o currículo (ler, escrever, contar e costura)²³. Julgo estarmos perante a valorização de uma cultura comercial e do trabalho manual, naturalmente associada à burguesia. Seria, por outro lado, difícil justificar, sobretudo aos pais, que as alunas iam à escola para trabalhar gratuitamente e não para aprender. Convém ter presente que uma parte do financiamento da escola dirigida por Elisabet Phelps provinha da venda de artigos manufacturados pelas próprias alunas (RIBEIRO, 1876). O desempenho de um determinado cargo/actividade manual tinha, pois, de ser remunerado.

Proponho agora novo regresso ao início dos anos de 1820, com o intuito de analisar um importante texto pedagógico impresso na cidade do Funchal, verdadeiro repertório de práticas destinado a orientar os professores de ensino mútuo. Mais do que apreender as relações de afinidade com o suposto manual a partir do qual foi vertido, o meu objectivo passa essencialmente por tentar identificar padrões de variação às propostas de Lancaster.

Uma aproximação ao *Breve Esboço do Systema Britânico de Educação* (1821)²⁴

No ano de 1821, em associação com os esforços para difundir o ensino mútuo, é publicada no Funchal uma obra intitulada *Breve Esboço do Systema Britânico de Educação*. O intento era então o de dar consistência à aplicação das técnicas do sistema. Esta questão – no fundo, a da referência ordenadora dos manuais na organização das escolas de ensino mútuo

²⁰ Para Lancaster, a visão meritocrática da classe fundava-se no princípio da igualdade de oportunidades; daí todos os alunos poderem aceder ao cargo de monitor, tornando-o rotativo. A promoção a monitor era, obviamente, encarada como uma recompensa (HOGAN, 1989).

²¹ “Vínculos vitalícios”.

²² Lembro que as palavras de Elisabeth Phelps (Cf. nota 18) revelam a possibilidade de as alunas poderem abraçar uma carreira de mestra.

²³ Para os anos de 1820, o já citado relatório da escola masculina deixa igualmente perceber a centralidade do dinheiro no sistema de recompensas. De facto, nele se refere que “falta pagar os prémios do ano passado, aos Rapazes, que montam a 55 638 rs.” (Arquivo Histórico Ultramarino, Madeira e Porto Santo, doc. 7.322).

²⁴ Agradeço ao Professor Marcelo Caruso as sugestões enunciadas a propósito do texto em análise nesta secção.

– é bem colocada por Alexandre Luís da Cunha. Na verdade, em 1827, no âmbito de uma visita à escola normal de ensino mútuo da Casa Pia de Lisboa, dirigida por Lecocq, registra com algum desagrado o seu funcionamento:

Devem ensinar-se como se faz em Inglaterra [...] deixando-os trabalhar per si numa aula prática, correndo por todos os graus de ensino, e depois de fazerem um exame escrito e prático, devem então ter um Manual, ou Regulamento do Sistema, pelo qual se guiem em caso de dúvida (apud GOUVEIA, 2008, p. 112).

Por outro lado, no Funchal emerge com particular interesse o papel dos materiais impressos na difusão de normas sobre arquitectura escolar. Na verdade, em 1º de fevereiro de 1824, Joseph Phelps escreve à BFSS informando que o edifício da escola, projectado “upon the plan laid down in the Manual for 304 boys”²⁵ (*BFSS Annual Report*, 1824, p. 128), estará concluído em julho ou agosto desse ano. Entre outros aspectos, a mesma carta deixa perceber as preocupações com a reverberação (um problema comum nas escolas de ensino mútuo resultante da grande aglomeração de alunos), sendo nítido o alinhamento com as soluções adoptadas em Inglaterra. Expressava Joseph Phelps: “We must have patience with the noise, and try to stop it as much as possible by hanging festoons of cloth across the room, as at the Borough Road”²⁶ (*BFSS Annual Report*, 1824, p. 128)²⁷.

Mas é, obviamente, difícil saber até que ponto as prescrições contidas nos manuais eram seguidas, até pelo facto de codificarem com rigor (prevenindo qualquer tipo de arbitrariedade) muitos aspectos da organização escolar²⁸.

Começo a analisar agora o *Breve Esboço do Systema Britanico de Educação*, procurando perceber as variações que emergem do encontro das propostas de Lancaster com as práticas locais. A primeira questão que se põe é a da autoria da tradução, uma vez que o texto (15 páginas e, com alguma surpresa, sem qualquer tipo de ilustração) menciona apenas o

²⁵ “Segundo o plano estabelecido no Manual para 304 rapazes”.

²⁶ “Temos que ter paciência com o barulho, tentando pará-lo tanto quanto possível pendurando panos em festões atravessando a sala tal como na Borough Road”.

²⁷ Em 1851, a escola é descrita por um correspondente na Madeira nos termos seguintes: “The schoolroom is excellent – for a single room few are better in England – built after your best models of twenty years ago. The room is capable of holding 250 to 300 children” (*BFSS Annual Report*, 1851, p. 91). “A sala da escola é excelente – para uma sala única poucas são melhores em Inglaterra – construída segundo os melhores modelos de há vinte anos atrás. A sala tem a capacidade de acolher 250 a 300 crianças”.

²⁸ Nos anos de 1830, a própria BFSS terá procurado amenizar a rigidez que perpassava nos manuais. Atente-se no prefácio do *Manual of the System of Primary Instruction* (Londres, 1837, p. VI): “Even in schools professing to be connected with the Society it is not expected that every regulation in this Manual will be strictly followed”. “Mesmo nas escolas pertencentes à Sociedade não é esperado que cada regra neste Manual seja estritamente seguida”.

nome do impressor – Alexandre Gervásio Ferreira²⁹. É possível, porém, que a tradução tenha sido realizada por Alexandre Luís da Cunha, seja pela sua ligação profissional à escola de ensino mútuo³⁰, seja pelo seu conhecimento da língua inglesa³¹, seja ainda (talvez de forma menos evidente) pelo seu percurso no jornalismo³². De qualquer modo, é inquestionável a autoria portuguesa. Uma conclusão particularmente autorizada pela persistência do vocabulário jesuíta. De facto, nem uma única vez aparece mencionada no texto a palavra *monitor*; a regra é a adopção do termo *decurião* (a intenção é a de associar o “novo” do sistema ao “conhecido” de outros sistemas com auxiliares/ajudantes).

Apesar de não ser segura a fonte do *Breve Esboço*, é notório que se inspira nas versões do sistema posteriores à publicação do *Manual of the System of the British and Foreign School Society for Teaching Reading, Writing, Arithmetic, and Needle-Work* (Londres, 1816), no qual são plasmadas várias propostas de renovação do modelo. Julgo mesmo, conforme terei oportunidade de explicitar, que o tradutor se baseou no citado manual, embora não seja de excluir o recurso mais ou menos pontual a uma versão anterior. Certo é estarmos perante uma hibridação portuguesa, tendo o texto sido vertido com alguma liberdade. Por outro lado, o facto de se tratar de uma versão resumida enfatiza, necessariamente, o significado de algumas omissões.

Em termos de estrutura, o *Breve Esboço* divide-se nas seguintes cinco partes: Plano geral (respeita, no essencial, ao arranjo da sala de aula); Classificação (classes de leitura, escrita e ortografia e aritmética), incluindo referências muito lacónicas à hierarquia dos decuriões e descrevendo as técnicas do sistema e os procedimentos (dir-se-ia mais didácticos) a adoptar nas aulas de escrita, leitura e aritmética; Ordem; Ausentes; Prémios e castigos.

Uma questão particularmente significativa, enunciada nas primeiras páginas do *Breve Esboço*, prende-se com a aprendizagem da escrita. Surge ela a propósito da centralidade da ardósia na pedagogia lancasteriana, algo que, obviamente, justificava uma apresentação: “usam-se de ardósias para aprenderem a escrever em lugar de papel” (*Breve Esboço...*, p. 2). Devo, aliás, sublinhar que se regista uma contradição entre a tradição portuguesa de aprendizagem da escrita, tarefa, em regra, morosa e focada na obtenção de uma caligrafia

²⁹ Alexandre Gervásio Ferreira chegou à Madeira em 1821, acompanhando uma oficina tipográfica comprada em Lisboa, cujo objectivo era o de imprimir *O Patriota Funchalense* (o mais antigo periódico da ilha).

³⁰ Desconheço, no entanto, se em 1821 essa ligação já existia (seguramente, só em 1823).

³¹ Em 1835, Alexandre Luís da Cunha será nomeado professor de Inglês e Francês (GOUVEIA, 2008).

³² Alexandre Luís da Cunha foi proprietário e redactor dos periódicos *O Defensor da Liberdade*, *O Defensor* e *O Correio da Manhã* (GOUVEIA, 2008).

atractiva (diz desde logo muito a expressão *primeiras letras*)³³, e as propostas de Lancaster³⁴. Na verdade, a ardósia, para além de económica e versátil, tinha o objectivo muito preciso de acelerar o progresso na escrita (*Manual of the System...*, 1816). Importa também dizer que, para Lancaster, os alunos eram classificados “not according to their progress in writing, but according to their proficiencies in reading”³⁵ (*Manual of the System...*, 1816, p. 21)³⁶.

Ora, da análise do *Breve Esboço*, ressalta a ideia de que a escrita é privilegiada enquanto objecto de saber. E não apenas por ser abordada em primeiro lugar dentro da estrutura do documento, mas, sobretudo, por dois outros motivos. Refiro-me, por um lado, ao facto de a definição de “classe” (a única que se encontra no texto) abrir a secção dedicada à escrita; e, por outro lado, à seguinte passagem: “Depois de passar um tempo certo na escrita, a escola toda é exercitada em leitura e ortografia” (*Breve Esboço...*, p. 5).

Não surpreende assim que, com alguma frequência, se encontrem reparos contra os preciosismos do ensino da escrita. Em 1835, por exemplo, é publicado no periódico funchalense *A Flor do Oceano* um artigo no qual o seu autor, sem deixar de elogiar a qualidade da escrita, expressava ao mesmo tempo o desejo de que os “alunos fossem mais rápidos no modo de escrever, e não consumissem 3 e 4 dias em um tema; porque removidos daquele método vagaroso, nada produzem digno de estima” (apud FERNANDES, 1992, p. 44).

Por outro lado, é interessante que nas escolas normais de ensino mútuo, no final da década de 1830, se defenda uma abordagem mais formal na aprendizagem da escrita, apontando-se então alguns defeitos à *tecnologia* da ardósia. Escutemos, por exemplo, António Carlos de Melo e Silva, director da Escola Normal Primária e de Ensino Mútuo do Porto:

A prática de escrever em lousas, com quanto tenha grandes utilidades, não pode todavia servir para fazer escrever bem em papel com pena e tinta; e por

³³ Sobre a aprendizagem da escrita no Portugal de Oitocentos, ver o estudo de Rogério Fernandes (1994). Ainda a este propósito, vale a pena escutar Justino Magalhães: “A aprendizagem da escrita era bem mais difícil e morosa que a da leitura. Por esse motivo, a escolarização da escrita constituiu um dos principais meios de profissionalização dos mestres, que deveriam ser bons calígrafos e aplicar um método progressivo e renovado” (MAGALHÃES, 2010, p. 141).

³⁴ Caruso (2007), tendo por referência o currículo tradicional espanhol para o ensino elementar, notou igualmente esta clivagem.

³⁵ “Não de acordo com os seus progressos na escrita, mas de acordo com as suas proficiências na leitura”.

³⁶ Nesse sentido, o *Manual of the System* (1816) não define uma classificação autónoma para a escrita. Trata-se, convém sublinhá-lo, de uma evolução relativamente à obra *The British System of Education* (Londres, 1810), na qual, estando presente a ideia em causa, isto é, a de que “when a boy is classed for learning to read according to the arrangement of reading classes [...] he is consequently classed for learning to write at the same time” (p. 5), são estabelecidas 8 classes de escrita (idêntico número ao das classes de leitura). “Quando um rapaz é classificado para a ler de acordo com o que está definido para as classes de leitura [...] ele é consequentemente classificado para aprender a escrever ao mesmo tempo”.

mais e mais que se corrijam os defeitos da escrita na lousa, não se consegue uma escrita regular sem haver sempre à vista exemplos que dirijam os Discípulos, e sejam por eles imitados, muito menos faltando princípios teóricos que devem ser aprendidos em momento diverso daquele em que se pratica (IAN/TT, *Ministério do Reino*, maço 3.707, 30 de abril de 1839, documento s.p.).

Para além da questão da aprendizagem da escrita – aquela em que, através da análise do *Breve Esboço*, melhor se percebe (ou talvez de forma mais imediata) a produção de significados relacionados com o contexto de acolhimento –, outras há em que a percepção dos fenómenos da recepção activa do conhecimento exige olhar muito de perto o processo de transmissão textual.

No respeitante ao sistema de prémios e castigos, por exemplo, são por demais evidentes as afinidades do *Breve Esboço* com o *Manual of the System* (1816), em particular no capítulo das punições. Na verdade, a partir desse ano a versão do modelo veiculada pela BFSS deixa de incluir uma série de castigos considerados bárbaros, limitando-os, no essencial, à perda de bilhetes alcançados por mérito e à permanência na escola fora do horário lectivo (ideia perfeitamente plasmada no *Breve Esboço*). Em relação à aplicação do último castigo, menciona-se no *Manual of the System* (1816) que “the boys who are to be confined after the school hours, are constantly employed by a monitor during confinement, in writing on their slates the words of their class”³⁷ (p. 64); constata-se, assim, uma diferença relativamente a versões anteriores, nas quais existe apenas o intuito de prender (entenda-se literalmente) o aluno no espaço físico da escola (Cf., por exemplo, *The British System of Education*, Londres, 1810). Veja-se como a punição em causa é descrita no *Breve Esboço*: “Um dos Decuriões (que são encarregados sucessivamente deste emprego) é obrigado a ficar com os meninos que estão presos por castigo, e tê-los constantemente ocupados como durante as horas regulares da Escola (*Breve Esboço...*, p. 15).

É sublinhada a “peculiar vantagem” de um elevado número de crianças poderem ser “governadas e ensinadas sem recorrer a castigos severos” (*Breve Esboço...*, p. 13). Não deixa, porém, de ser curioso que, para justificar a existência de penas disciplinares, o tradutor/autor tenha recorrido a uma ideia que só se encontra nos manuais do método anteriores a 1816. Atente-se no cotejo:

The chief offenses committed by youth at school, arise from the liveliness of

³⁷ “Os rapazes que vão ser confinados depois das aulas, estão constantemente ocupados durante esse período a escrever nas suas ardósias as palavras correspondentes à sua classe, orientados por um monitor.”

their active dispositions. Few youth do *amiss* for the *sake of doing so*; youth naturally seek whatever is pleasant to them with avidity (*The British System of Education*, 1810, p. 33).³⁸

As ofensas principais cometidas nas Escolas não são em si culpas, mas só se tornam nisso quando a boa ordem da Escola corre algum risco. A vontade de brincar, ou falar nascem mais das disposições activas da mocidade, do que de uma tenção premeditada de fazer mal (*Breve Esboço...*, p. 14).

Ou seja, é clara no *Breve Esboço* a vontade em integrar (a partir de diferentes versões “oficiais” do modelo) os aspectos que melhor traduzissem uma visão complacente para com a criança – noto, ademais, a preocupação com a fadiga escolar: “os estudos são variados frequentemente, para que as crianças se não fiquem em qualquer ocupação” (*Breve Esboço...*, p. 10) –, mas sem que tal pudesse pôr em causa uma questão central do modelo: a observação de princípios de ordem. E não se julgue estarmos perante uma contradição. O que se verifica, na verdade, é alguma permeabilidade às ideias liberais (algo que, dadas a cronologia em causa e a possível autoria do texto, se não afigura surpreendente), sublimando-se ao mesmo tempo a noção de *ordem*. Esta noção surge, essencialmente, associada à regularidade das lições – “se a desordem existe na escola, é uma prova de que as lições de alguns meninos não foram bem dadas” (*Breve Esboço...*, p. 10) –, e às ordens e vozes de comando dadas pelos decuriões. É muito importante, por outro lado, assinalar o recurso a metáforas militares como forma de ilustrar princípios de ordem: “‘Tirem ou metam [as] ardósias’, ‘Dentro’, ‘Fora’, ‘Frente’. E outras vozes de igual natureza, as quais os meninos são obrigados a executar com uma prontidão militar” (*Breve Esboço...*, pp. 11-12). Destaco, inclusive, a seguinte passagem decalcada do *The British System of Education* (1810): “Os meninos trazem os seus chapéus nas costas, como fazem os soldados às mochilas, o que vem a prevenir muita confusão como também a possibilidade de eles se perderem” (*Breve Esboço...*, p. 2). Encontro aqui, hipoteticamente, uma significação relacionada com a origem militar do lancasterianismo português. Trata-se de uma ideia que sai reforçada quando se tem em linha de conta a utilização de certos termos, designadamente: *rancho*³⁹, para indicar uma subdivisão das classes de leitura e de aritmética correspondente a 10 alunos; *oficiais*, para designar o mestre e o conjunto dos decuriões.

Impõe-se, por fim, registar o contraste entre a omnipresença da noção de ordem e a escassez de referências à examinação dos alunos. De facto, no *Breve Esboço* surge apenas

³⁸ “As ofensas principais cometidas pela juventude na escola provêm essencialmente das disposições activas da idade. Apenas uma pequena parte dos jovens comete faltas pelo simples prazer que estas lhes possam proporcionar; a juventude procura com avidez tudo que lhe possa ser agradável”.

³⁹ Sobre a conotação militar deste termo ver, por exemplo, *O Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa, Typografia Rollandiana, 1806.

descrita, e em termos muito sintéticos, a forma de classificar inicialmente os alunos (mediante exame, claro está). Creio que, neste caso, o tradutor teve dificuldades em perceber/integrar o mecanismo de controlo de aprendizagem do modelo (praticamente contínuo através da prática do exame regular)⁴⁰.

Considerações finais

Este texto procurou contribuir para a compreensão dos fenómenos de circulação do conhecimento pedagógico, enfatizando uma ideia: a de que, no plano local, não se dá a simples replicação dos modelos dominantes no plano global. Dito de outra maneira, há um *balanço* entre as influências internacionais e as trajetórias históricas que pode assumir contornos diversos, se preferirmos, usando os termos de Luís Miguel Carvalho (2009, p. 186), diferentes “resoluções locais”.

Desta forma, como resultado do acolhimento selectivo do modelo de ensino mútuo num contexto sociocultural específico (o do Funchal nas primeiras décadas de Oitocentos), assinala algumas tensões, sem deixar, porém, de considerar a permeabilidade às forças da difusão. Neste último caso, como havia feito notar em investigações anteriores (SILVA, 2008, 2009), a influência de padrões referenciais para todo o mundo é sobretudo tangível na estrutura organizacional do modelo.

Por outro lado, há uma contradição (mais ou menos velada ao longo do presente texto) que importa neste momento destacar: a de o ensino mútuo estar longe das ideias católicas. Pode a este respeito escutar-se a opinião dos responsáveis pela BFSS:

It is gratifying to find that if not in their own country, the Portuguese have received in ours, a strong testimony of our attachment to the Bible, and of our sense of the great importance of scriptural instruction during the period of youth (*BFSS Annual Report*, 1829, p. 28)⁴¹

Percebe-se, assim, o antagonismo entre o enfoque que o modelo coloca nas estratégias de moralização através da leitura da Bíblia – no qual, aliás, a repetição oral tem um papel determinante –, e a importância da escrita na tradição pedagógica portuguesa. Uma clivagem,

⁴⁰ A este respeito, penso ser elucidativa a seguinte passagem: “Um menino que se adiantar suficientemente para ser removido de uma Classe para outra recebe um certo número de bilhetes” (*Breve Esboço...*, p. 13).

⁴¹ “É gratificante descobrir que se não no seu próprio país, os portugueses receberam no nosso um forte testemunho da ligação que temos à Bíblia e a percepção da grande importância que para nós tem a instrução com base nas escrituras durante a juventude.”

como se viu, particularmente expressa na obra publicada no Funchal no ano de 1821.

Julgo que as páginas precedentes mostram não ser possível compreender a forma híbrida ou original como são reinterpretados os modelos da cultura mundial em contacto com diferentes contextos socioculturais (e, obviamente, com o interesse de determinados grupos) sem o contributo da investigação histórica.

THE APPROPRIATION OF AN EDUCATIONAL MODEL: the monitorial system of education in Funchal during the first decades of the nineteenth century

Abstract

O presente texto procura perspectivar a educação enquanto dinâmica transnacional, sem, no entanto, negar a historicidade dos processos de recepção de modelos educacionais. Admite-se, na esteira, aliás, de outros investigadores, que na difusão e circulação do conhecimento pedagógico existe uma interface entre o mundial e o local (CARVALHO e Ó, 2009; CARUSO, 2004; NÓVOA, 2000). Por outras palavras, não se afigura legítimo falar de replicação de modelos standardizados de organização educacional, mas de recepção ativa e interpretativa de padrões de influência referenciais para todos os países. Em termos mais operacionais, o que pretendo, tendo obviamente em linha de conta o posicionamento teórico indicado, é discutir a apropriação do modelo de ensino mútuo num contexto sociocultural específico – refiro-me à promoção do “método de Lancaster”, na ilha da Madeira, mais precisamente na cidade do Funchal, a instâncias do súbdito britânico Joseph Phelps, durante as primeiras décadas do século XX. No plano metodológico, adotei três níveis de análise, visando, no fundo, confrontar o modelo global, a saber: i) a rede de atores ligados à difusão do ensino mútuo; ii) a fundação de sociedades civis associadas à afirmação do referido modelo; iii) os materiais impressos.

Keywords: Educational knowledge. Monitorial system of education. Joseph Lancaster.

Referências

AFONSO, José António. **Protestantismo e Educação. História de um Projecto Pedagógico Alternativo em Portugal na Transição do Século XIX.** 2006. Tese (Doutoramento) - Universidade do Minho, Braga.

CARUSO, Marcelo. Locating Educational Authority: teaching monitors, educational meanings and the importing of pedagogical models. Spain and the German States in the Nineteenth Century. In: PHILLIPS, David & OCHS, Kimberly (eds.). **Educational Policy Borrowing: historical perspectives.** Oxford: Symposium Books, 2004. p. 59-87.

CARUSO, Marcelo. New Schooling and the Invention of a Political Culture: Community, Rituals and Meritocracy in Colombian Monitorial Schools, 1821-1842. In: ROLDÁN VERA, Eugenia & CARUSO, Marcelo (eds.). **Imported Modernity in Post-Colonial State Formation. The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America.** Frankfurt: Peter Lang, 2007. p. 277-306.

CARUSO, Marcelo e ROLDÁN VERA, Eugenia. Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century. **Paedagogica Historica**, 41 (6), 2005. p. 645-654.

CARVALHO, Luís Miguel e Ó, Jorge Ramos do. **Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960). Estudos comparados Portugal-Brasil**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2009.

FERNANDES, Rogério. Educação e Ensino Popular na Madeira (Séc. XVIII-1840). **Revista da Universidade de Coimbra**, 1992. p.1-69.

FERNANDES, Rogério. **Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras**. Porto: Porto Editora, 1994.

GOUVEIA, Cláudia Faria. **Phelps. Percursos de uma Família Britânica na Madeira de Oitocentos**. Funchal: Empresa Municipal “Funchal 500 anos”, 2008.

HOGAN, David. The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System. **History of Education Quarterly**, 29 (3), 1989. p. 381-417.

MAGALHÃES, Justino. **Da Cadeira ao Banco: Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010.

NÓVOA, António (2000). Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique. Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação. In: NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (eds.). **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 121-142.

RIBEIRO, José Silvestre. **Historia dos Estabelecimentos Scientificos, Litterarios e Artísticos de Portugal**. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo V, 1876.

ROLDÁN VERA, Eugenia. Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education. **Paedagogica Historica**, 41 (6), 2005. p. 655-675.

SILVA, Carlos Manique da. **Do modo de aprender e de ensinar. Renovação pedagógica e cenários de experimentação da escola graduada (1834-1892)**. 2008. Tese (Doutoramento) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

SILVA, Carlos Manique da. A experiência do ensino mútuo na Casa Pia de Lisboa (1820-1859). **Cadernos de História da Educação**, 8 (1), 2009. p. 85-101.

VERÍSSIMO, João Nelson. O Estabelecimento da Escola Lancasteriana no Funchal. In **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006. p. 2478-2483.

_____. (2007). Ensino Mútuo – Uma Experiência de Sucesso? In **Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, 2007. p. 55-63.

Recebido: Outubro/2010
Aprovado: Novembro/2010