

O PAPEL DOS MATERIAIS IMPRESOS INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÚTUO: DUAS TRADUÇÕES PORTUGUESAS DA OBRA «SISTEMA BRITÂNICO DE EDUCAÇÃO», DE JOSEPH LANCASTER

Carlos Manique da Silva

(Unidade de I & D em Educação e Formação da Universidade de Lisboa)

1. INTRODUÇÃO

Recentemente alguns autores têm demonstrado a pluralização de interpretações da *tecnologia* educativa conhecida como ensino mútuo no curso da sua difusão mundial (cf., por exemplo, Caruso, 2004, 2007; Caruso e Roldán Vera, 2005; Roldán Vera, 1999, 2005; Silva, 2009, 2010). A tónica tem sido assim colocada não tanto no estudo da difusão mundial do modelo posto em prática por Andrew Bell e Joseph Lancaster¹ na viragem do século XVIII para o século XIX, mas sim na sua recepção em determinados contextos. São aqui úteis, na linha da investigação de Jürgen Schriewer (2001), a noção de *externalização*, enquanto referência ao internacional, o mesmo é dizer, a padrões de influência que se tornam referenciais para todos os países, e a noção de *recepção selectiva e interpretativa*, marcada pela especificidade dos contextos de acolhimento².

Importa, por isso, ter em primeiro lugar presente que a interpretação do ensino mútuo em alguns contextos já estudados revela inegáveis similitudes com a história do método em Inglaterra, particularmente sentidas nas práticas e em alguns princípios organizativos (Silva, 2009). Essa convergência de influências standardizadas é sobretudo tangível na «base» organizacional do modelo, penso designadamente: i) na delegação da acção pedagógica na figura do monitor; ii) no agrupamento dos alunos por matérias (no essencial, leitura, escrita e aritmética); iii) na regularidade da examinação; iv) na possibilidade de uma progressão desigual nas citadas matérias.

Por outro lado, a produção de significados relacionados com o contexto de acolhimento é visível, por exemplo: no que concerne ao sistema disciplinar – casos há em que se observa uma cultura de punição corporal (Silva, 2009), ausente 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 social (Roldán Vera, 2005); uma ideia muito di-

ferente 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 pedagógica (Caruso, 2004), inexistente na compreensão do ensino mútuo em Inglaterra; na clivagem existente entre a tradição de aprendizagem da escrita em alguns vernáculos e as propostas de Lancaster (Caruso, 2007; Silva, 2010).

O meu propósito neste texto é o de perceber o processo de difusão e de recepção do modelo de ensino mútuo, tomando como fonte traduções portuguesas de obras editadas pela British and Foreign School Society (BFSS)³, designadamente «manuais para uso dos professores». Salienta-se dessa forma o papel da imprensa – se preferirmos, a dinâmica de produção, difusão e tradução de materiais impressos –, enquanto veículo de propostas para a organização do ensino elementar⁴.

Interessa-me, no fundo, à luz do que foi sendo dito, produzir uma narrativa em que difusão e recepção se cruzem – o que está em causa, na verdade, é a tensão entre o global e o local⁵. Estarei, por isso, particularmente atento ao processo de transmissão textual, no sentido de perceber relações de afinidade e de filiação entre os textos (original e tradução), também, obviamente, de divergência e, mesmo, de incompatibilidade.

2. UMA APROXIMAÇÃO AO BREVE ESBOÇO DO SYSTEMA BRITANICO DE EDUCAÇÃO (1821)⁶

No ano de 1821, em associação com os esforços para difundir o ensino mútuo na ilha da Madeira⁷, é publicada na cidade do 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. 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 escolar⁸.

Começo a analisar agora o *Breve Esboço do Systema Britânico 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 nome do impressor – Alexandre Gervásio Ferreira⁹. É possível, porém, que a tradução tenha sido realizada por Alexandre Luís da Cunha¹⁰. 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 atractiva (diz desde logo muito a expressão *primeiras letras*)¹¹, e as propostas de Lancaster¹². 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» (*Manual of the System...*, 1816, p. 21)¹³.

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» (Citado em 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 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 3707, 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» (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, aliás, 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 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).

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 fatiguem 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, dada 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: *ranchos*¹⁴, 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 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)¹⁵.

3. A TRADUÇÃO DO «SISTEMA BRITÂNICO DE EDUCAÇÃO» REALIZADA POR GUILHERME SKINNER (1823)

Em 1823, é publicada na cidade do Porto uma tradução da obra «Sistema Britânico de Educação», de Joseph Lancaster. O texto foi vertido do original inglês por Guilherme Skinner, estudante do segundo ano de Matemática e Desenho na Real Academia do Porto, conforme surge, aliás, exarado na folha de rosto da edição portuguesa¹⁶.

Antes, porém, de entrarmos na análise da tradução, importa dizer que Guilherme Skinner dedica o fruto do seu labor a Francisco Van Zeller¹⁷. A razão de ser da dedicatória prende-se com o facto de a personalidade distinguida ter «manifestado os seus ardentes desejos de o ver [ao ensino mútuo] estabelecido em Portugal e seus Domínios» (*Systema Britanico de Educação...*, 1823, [p. 5]). E a verdade, sabemos-lo através de outras fontes, é que Van Zeller, na qualidade de membro da Sociedade Promotora da Indústria Nacional, ofereceu a quantia de 200 réis para quem estabelecesse na cidade do Porto uma escola de ensino mútuo (cf. *Annaes da Sociedade Promotora da Indústria Nacional*, Julho de 1822).

Por outro lado, num breve prólogo, Guilherme Skinner explica os motivos que o levaram a traduzir a obra de Lancaster. Para além de uma razão altruísta, digamos assim, a de «que o dever de todo o homem é empregar o seu tempo com utilidade, tanto para si como para com todos» (*Systema Britanico de Educação...*, 1823, [p. 7]), o autor expressa uma forte crença no método de Lancaster. Acrescenta, aliás, procurando legitimar a sua posição, que «todas as Nações da Europa se têm esmerado em o pôr em prática» (Idem, [p. 5]).

Ao contrário do sucedido com o *Breve Esboço do Sistema Britânico de Educação*, analisado na secção anterior, a tradução realizada por Skinner fixa praticamente todo o texto original. Estamos assim perante uma versão algo longa (83 páginas), na qual são incluídas cinco estampas (duas sob a forma de desdobrável).

Neste caso, convém também referi-lo, o facto de o tradutor ter tido a intenção de seguir muito de perto a obra original – e é indubitável que se baseou no *The British System of Education: Being a Complete Epitome of the Improvements and Inventions Practised at the Royal Free Schools...* (Londres, 1810) – dificulta a percepção dos fenómenos da recepção activa do conhecimento. Desse modo, se é importante cotejar a face informativa dos dois textos (original e tradução), mais decisivo será considerar os aspectos de significação que transcendem esse referencial empírico, ou seja, os que abrem espaço à interpretação do tradutor. Trata-se, sobretudo, no plano da reescrita, de identificar a utilização de certas palavras em função do contexto de acolhimento (e, portanto, de novas audiências), bem como de procurar entender a gestão da economia do texto (porque por vezes são suprimidas pequenas passagens da obra original).

Uma questão, porém, que de imediato se coloca prende-se com o facto de Skinner ter usado como fonte a primeira edição do *The British System of Education...* (Londres, 1810), à qual, de resto, já me reportei. E é importante reter que, em 1823, para quem estivesse sediado nas cidades do Porto ou de Lisboa, não seria difícil aceder a edições mais recentes da obra em causa, particularmente as que foram publicadas a partir de 1816, plasmando, como se disse, algumas propostas de renovação do modelo¹⁸. Considerando a hipótese (muito razoável) de o tradutor poder aceder a versões recentes da obra de Lancaster, como explicar a opção de traduzir a primeira edição? Importava captar e dar a apreender o modelo pedagógico na sua integridade original? Não é fácil dar respostas cabais. Interessa, no entanto, referir que Skinner fez questão de enfatizar, justamente na dedicatória a Francisco Van Zeller, que traduziu o texto de Lancaster a partir «do seu original». O certo é que a versão publicada em 1810 pela BFSS se torna central (recordo que no *Breve Esboço...* o tradutor se inspirou em parte nessa versão), designadamente por ser apresentada, de forma inédita nas obras de Lancaster, como uma espécie de «manual para uso dos mestres» (Ressler, 2010). Por outro lado, sabemos que no plano internacional são raros os manuais publicados pela BFSS depois de 1816 que chegaram a ser traduzidos (facto esse que permanece, no entanto, sem explicação)¹⁹.

Mas a escolha de Skinner, a de seguir única e praticamente à letra a versão de 1810, implicava divulgar alguns aspectos do modelo pedagógico abandonados a partir de 1816. Daí em diante, e essa é certamente uma das alterações mais notórias (já referida, aliás), as versões veiculadas pela BFSS deixarão de incluir uma série de castigos considerados bárbaros e humilhantes. E não deixa de ser relevante que Skinner, mesmo vertendo para português «os modos de castigos» propostos na versão de 1810, nitidamente afastados da tradição educativa portuguesa, opte por não traduzir certas palavras. Um exemplo paradigmático:

On a repeated or frequent offence, after admonition has failed, the lad to whom an offender presents the card, places a wooden log round his neck, which serves as a pillory, and with this he is sent to his seat. This log 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 incumbers the neck, when the delinquent turns to the right or left (The British System of Education..., 1810, p. 34).

Quando uma ofensa se perpetre muitas vezes, depois da admoestação, o decurião a quem o ofensor apresentar o bilhete lhe porá um pedaço de pau à roda do pescoço, que lhe servirá como uma gonilha, e com isto se manda para o seu lugar. Este pau pesará desde 4 até 6 arráteis pouco mais ou

menos. O pescoço não se oprime, mas deve pôr-se de sorte que, voltando ele a cabeça para a direita ou esquerda, isto lhe embarace o pescoço (Systema Britânico de Educação..., 1823, p. 59).

Ou seja, constata-se que a palavra «delinquent» não foi traduzida, sendo, de resto, clara a vontade de expurgar o texto de termos que veiculassem uma imagem da criança enquanto ameaça potencial. Eram, obviamente, termos que tinham que ver com os fundamentos iniciais do modelo – o que estava em causa para os seus promotores (tanto para Joseph Lancaster como para Andrew Bell) era o controlo social das classes pobres saídas da Revolução Industrial, consideradas uma ameaça –, mas que não se ajustavam ao ideário liberal da época. Aliás, para Lancaster e Bell uma das maiores vantagens do modelo era precisamente «its capacity to inculcate a sense of order in the children, a school order that could be translated into their roles in society» (Roldán Vera, 2005, p. 663). Daí que numa escola de ensino mútuo as crianças soubessem o seu lugar em cada momento do dia, havendo uma regulação muito precisa (dir-se-ia mecânica) de todas as actividades. Não surpreende, pois, como fez notar Roldán Vera (2005), que «ordem» seja o termo mais utilizado nos textos relativos ao ensino mútuo, querendo pelo menos significar: i) disposição ou arranjo de objectos e de práticas; ii) regularidade de tarefas; iii) «arrumação» (no sentido em que tudo está no seu devido lugar); iv) instrução ou comando oral (Roldán Vera, 2005).

Ora, uma das questões que merece ser olhada mais de perto prende-se justamente com a noção de ordem, porventura aquela em que melhor se percebe o escrutínio do tradutor. E aqui, mesmo que de forma subtil, verifica-se alguma rejeição ao carácter excessivamente utilitário do ensino mútuo. É sintomático, desde logo, que Guilherme Skinner opte por não traduzir aquilo que se afiguraria obrigatório, a máxima do modelo: «A place for everything, and everything in its place» (*The British System of Education...*, 1810, p. 3). Mas o que considero mais interessante na tradução portuguesa é o facto de a noção de ordem ser associada à faculdade da atenção. Atente-se:

These arrangements [in school furniture] not only conduce to order, but give facility to the master in the detection of offenders (The British System of Education..., 1810, p. 2).

Estes arranjos [no mobiliário escolar] fazem com que o mestre tenha a aula em boa ordem, e descubra com facilidade os que estão sem atenção (Systema Britânico de Educação..., 1823, p. 12).

E se, na acepção que o tradutor lhe empresta, a existência de ordem é importante para o mestre identificar os alunos desatentos, não deixa, mais adiante no texto, de se subentender uma crítica: a de a atenção ser algo que não depende unicamente do efeito disciplinar:

[The method] procures that great desideratum in schools, quietness, not by terror, but by commanding²⁰ attention (The British System of Education..., 1810, p. 11; itálico meu).

[O método] cria aquele grande desejo nas aulas de quietação, não por castigo, mas por ser precisa muita atenção (Systema Britânico de Educação..., 1823, p. 27; itálico meu).

De resto, há um silêncio que ilustra bem esta ideia. Refiro-me ao facto de a seguinte passagem não ter sido traduzida:

The attempt to promote learning without the principle of order would be like the efforts of the eastern nations at the famous building of old, when Nimrod, in the despotism and pride with which he built the Tower of Babel, only succeeded in producing confusion (The British System of Education..., 1810, p. 41).

No fundo, são a ética utilitarista e o carácter mecânico do modelo (destituído de actos reflexivos) que estão a ser postos em causa. Na mesma ordem de ideias, há expressões no texto original que deixam antever as similitudes existentes entres os processos organizativos das escolas de ensino mútuo e os das manufacturas e que são, por assim dizer, suavizadas na tradução:

The repetition of one word by the monitor, serves to rivet²¹ it firmly on the minds of each one of the class, and also on his own memory (The British System of Education..., 1810, p. 11).

A repetição de uma palavra pelo decurião serve não somente para a fixar na memória de cada um, mas também na sua (Systema Britânico de Educação..., 1823, p. 27).

Para além da negação do modelo nos seus propósitos mais utilitários (e em alguns aspectos do seu mecanismo) – talvez a evidência que melhor traduza a produção de significados relacionados com o contexto de acolhimento –, outras «resoluções locais» há que merecem ser destacadas.

Verifica-se, por exemplo, no texto português a completa ausência de expressões laudatórias da realeza (frequentes nas obras de Lancaster). Significativamente, a frase «Long live the King!» é substituída por «Viva a religião». Mas, em outras situações, perspectiva-se idêntico tipo de desvio à identidade inicial:

Supply twenty boys with slates and pencils, and pronounce any word for them to write, suppose it is the word 'and', or the word 're-so-lu-tion (The British System of Education..., 1810, p. 10).

Tenham vinte meninos lousas e penas; pronuncie-se uma palavra qualquer: v. g. Deus, ou outra qualquer: re-so-lu-ção (Systema Britânico de Educação..., 1823, p. 25).

Não obstante o que foi sendo dito nos últimos parágrafos, ilustrando, no fundo, «o acolhimento selectivo de referentes», para adoptar as palavras de Jorge do Ó e de Luís Miguel Carvalho (2009, p. 187), é patente que o modelo é genericamente bem aceite (o prólogo do texto traduzido por Skinner é, a esse respeito, bastante esclarecedor). Tal fica sobretudo a dever-se à aceitação de uma ideia nuclear: a da delegação da acção educativa na figura do monitor (a essência do ensino mútuo). E aqui, uma vez mais, importa lembrar a intenção de associar o «novo» do modelo ao «conhecido» de outros modelos com auxiliares/ajudantes. Na verdade, e termino com esta nota, o termo «monitor» nunca surge na tradução portuguesa; a regra é a adopção do termo «decurião».

4. Concluindo

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 trajectórias históricas que pode, como vimos, assumir contornos diversos.

Dessa forma, como resultado do acolhimento selectivo do modelo de ensino mútuo assinalo algumas tensões, das quais sublinho: i) na análise que fiz da obra publicada no Funchal no ano de 1821, o antagonismo entre o enfoque que o modelo coloca nas estratégias de moralização através da leitura da Bíblia – no qual, de resto, a repetição oral

tem um papel determinante –, e a importância da escrita na tradição pedagógica portuguesa. Neste ponto, interessa não esquecer que o ensino mútuo se encontra longe das ideias católicas; ii) no caso da tradução realizada por Skinner em 1823, que fixa, recorde, quase todo o texto da obra original, um afastamento relativamente ao carácter utilitário do ensino mútuo (muito permeável a argumentos económicos). Notei, por outro lado, com reflexos na percepção do mecanismo do modelo, um conceito de ordem encerrando significados diferentes daqueles que existiam em Inglaterra (onde, lembro, o que estava fundamentalmente em causa era a submissão das classes pobres).

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.

Referências

- AFONSO, José António (2006). *Protestantismo e Educação. História de um Projecto Pedagógico Alternativo em Portugal na Transição do Século XIX*. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento).
- CARUSO, Marcelo (2004). 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, pp. 59-87.
- CARUSO, Marcelo (2007). 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, pp. 277-306.
- CARUSO, Marcelo e ROLDÁN VERA, Eugenia (2005). Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century. *Paedagogica Historica*, 41 (6), pp. 645-654.
- CARVALHO, Luís Miguel e Ó, Jorge Ramos do (2009). *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960). Estudos comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- FERNANDES, Rogério (1992). Educação e Ensino Popular na Madeira (Séc. XVIII-1840). *Revista da Universidade de Coimbra*, pp.1-69.
- FERNANDES, Rogério (1994). *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto: Porto Editora.
- GOUVEIA, Cláudia Faria (2008). *Phelps. Percursos de uma Família Britânica na Madeira de Oitocentos*. Funchal: Empresa Municipal “Funchal 500 anos”.
- HOGAN, David (1989). The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System. *History of Education Quarterly*, 29 (3), pp. 381-417.
- MAGALHÃES, Justino (2010). *Da Cadeira ao Banco: Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- MARKUS, Thomas (1993). *Buildings & Power*. London and New York: Routledge.
- MATOS, Ana Maria Cardoso de (1996). Sociedades e associações industriais oitocentistas: projectos e acções de divulgação técnica e incentivos à actividade empresarial. *Análise Social*, vol. XXXI, pp. 397-412.

- 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, pp. 121-142.
- RESSLER, Patrick (2010). *Nonprofit-Marketing im Schulbereich: Britische Schulgesellschaften und der Erfolg des Bell-Lancaster-Systems der Unterrichtsorganisation im 19. Jahrhundert*. Frankfurt: Peter Lang.
- RIBEIRO, José Silvestre (1876). *Historia dos Estabelecimentos Scientificos, Litterarios e Artisticos de Portugal*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo V.
- ROLDÁN VERA, Eugenia (2005). Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education. *Paedagogica Historica*, 41 (6), pp. 655-675.
- SCHRIEWER, Jürgen (2001). *Formas de Externalização no Conhecimento Educacional*. Lisboa: Educa.
- SILVA, Carlos Manique da (2008). *Do modo de aprender e de ensinar. Renovação pedagógica e cenários de experimentação da escola graduada (1834-1892)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de doutoramento).
- SILVA, Carlos Manique da (2009). A experiência do ensino mútuo na Casa Pia de Lisboa (1820-1859). *Cadernos de História da Educação*, 8 (1), pp. 85-101.
- SILVA, Carlos Manique da (2010). A apropriação de um modelo educacional: o ensino mútuo no Funchal nas primeiras décadas de Oitocentos. *Revista Linhas*, Florianópolis, 11 (2), pp. 68-84.
- VERÍSSIMO, João Nelson (2006). O Estabelecimento da Escola Lancasteriana no Funchal. In *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, pp. 2478-2483.
- VERÍSSIMO, João Nelson (2007). Ensino Mútuo – Uma Experiência de Sucesso? In *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 55-63.

NOTAS

¹ Lancaster e Bell competiram pelo reconhecimento da invenção do modelo. Ambas as versões se baseavam na utilização de monitores, o mesmo é dizer, na reciprocidade do ensino entre os alunos. A versão de Bell ficou conhecida por «Madras system», alusão aos ensaios pedagógicos que o autor havia desenvolvido no Orfanato de Madras (Índia). Por seu turno, a versão de Lancaster («British system of education») teve como instituição de referência a Escola de Borough Road, em Londres.

² Uma síntese das teses de Jürgen Schriewer, enquanto crítica à abordagem neo-institucionalista, pode ser perspectivada em Carvalho e Ó (2009).

³ A BFSS, sediada em Londres, tutelou a difusão do ensino mútuo na versão lancasteriana.

⁴ Para além dos materiais impressos, e pensando especificamente na circulação do ensino mútuo, poder-se-iam adoptar outros níveis de análise para estabelecer confrontação com o modelo global, nomeadamente, a rede de actores e as sociedades civis que difundiram o modelo.

⁵ A este respeito, é bom ter presente a lição de Justino Magalhães: «O global não é um somatório nem a justaposição de locais; o singular não é, em absoluto, uma parcela ou uma particularidade do global» (Magalhães, 2010, p. 28).

⁶ Nesta secção sigo de perto um estudo que publiquei recentemente (Silva, 2010).

⁷ Temos conhecimento que o sistema lancasteriano foi promovido na ilha pelo comerciante britânico Joseph Phelps e aplicado pela primeira vez no ano de 1819, precisamente na escola do sexo masculino que fundou na cidade do Funchal (Silva, 2010).

⁸ 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».

⁹ 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).

¹⁰ Alexandre Luís da Cunha foi professor e director da citada escola de ensino mútuo do sexo masculino. Desenvolveu,

paralelamente, um percurso no jornalismo. Era, além do mais, versado na língua inglesa, tendo frequentado a Escola de Borough Road, em Londres, nos últimos meses de 1823. Sobre esta figura ver Gouveia (2008), Silva (2010) e Veríssimo (2007).

¹¹ 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).

¹² Caruso (2007), tendo por referência o currículo tradicional espanhol para o ensino elementar, notou igualmente esta clivagem.

¹³ 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).

¹⁴ Sobre a conotação militar deste termo ver, por exemplo, *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa, Typografia Rollandiana, 1806.

¹⁵ 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).

¹⁶ Publicada com o título *Systema Britanico de Educação: Sendo hum completo Tratado de melhoramentos e invenções praticadas por José Lancaster*. Porto: Typ. de Viúva Alvarez Ribeiro e Filhos, 1823.

¹⁷ Francisco Van Zeller era natural do Porto, exercendo nessa cidade as funções de cônsul da Rússia. Foi, além do mais, deputado às Cortes.

¹⁸ Na verdade, como refere Ana Maria Cardoso de Matos (1996), no século XIX era comum as associações culturais e profissionais possuírem gabinetes de leitura e bibliotecas, constituídos por obras oferecidas pelos sócios, recebidas de permuta de sociedades congêneres e adquiridas comercialmente. Em 1822, por exemplo, existiam na biblioteca da citada Sociedade Promotora da Indústria Nacional, sediada na cidade de Lisboa, uma edição do *Manual of the system of teaching needlework in the elementary schools of the British and Foreign School Society* (Londres?, 1821), bem como uma edição do *Manual of the system of teaching, reading, writing, arithmetic and needle-work in the elementary schools of the British and Foreign School Society* (a data e o local da edição não são mencionados, mas não é certamente anterior a 1816). Cf. *Annaes da Sociedade Promotora da Indústria Nacional*, Junho de 1822. Confirmando a relativa facilidade em aceder às obras de Lancaster e a outras publicações sobre o ensino mútuo, devo acrescentar que Skinner recorreu a um conhecido trabalho de Joseph Hamel (*L'Enseignement Mutuel ou Histoire de L'Introduction et de la Propagation de cette Méthode*, Paris, 1818), biógrafo, aliás, de Lancaster, para reproduzir uma estampa representando o interior da Escola de Borough Road.

¹⁹ Agradeço esta informação ao Professor Marcelo Caruso.

²⁰ Na tradução, devo acrescentar, Skinner opta por vezes por suprimir a palavra «command». Por outro lado, o próprio termo «commander» é traduzido por «regente».

²¹ «Rivet», importa dizê-lo, significa rebitar, cravar.