

INTERFACES ENTRE O MÉTODO LANCASTER E A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

 <https://doi.org/10.56238/arev6n2-193>

Data de submissão: 28/09/2024

Data de publicação: 28/10/2024

Lenise Maria Ribeiro Ortega

Doutora em Educação pela PUCMINAS
Professora Adjunta do Departamento de Educação da PUCMINAS
E-mail: lenise.ortega@pucminas.br

Vitor Fiuza Rocha

Mestrando em Educação pela PUCMINAS
Professor da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
E-mail: vitor.fiuza@edu.pbh.gov.br

RESUMO

O presente trabalho abrange os campos da Tecnologia da Informação e Comunicação e da História da Educação, objetivando apresentar as interfaces entre o método mútuo/lancasteriano instituído no período Imperial brasileiro, com o modelo de Educação a Distância (EaD) adotado hodiernamente no Brasil. A metodologia, de base qualitativa, foi estruturada a partir de uma revisão sistemática da literatura e de documentos legais que foram fundamentais para tecer as interfaces e revelar as aproximações e diferenças entre os dois modelos de educação. As análises foram estruturadas à luz da concepção histórico-cultural vigotskiana e buscaram apresentar novos subsídios para o aprofundamento no campo dos estudos sobre as tecnologias e a históricos da educação brasileira. Com base na sistematização dos documentos foi possível descrever, evidenciar e justificar, de forma crítica, a evolução e chegada do método lancasteriano ao Brasil, suas principais características e as razões pelas quais a Coroa o instituiu como obrigatório em suas províncias. Também se constatou que as motivações históricas e sociológicas que impactaram o crescimento a educação à distância no país. Com base nos levantamentos realizados, encontrou-se pontos similares entre as fundamentações de ambas as modalidades de ensino e as justificativas para suas implementações.

Palavras-chave: Método Lancaster. Educação à Distância. História da Educação. Perspectivas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como propósito fomentar o debate entre os pesquisadores da educação acerca das proximidades e semelhanças do método mútuo ou método Lancaster – difundido no Brasil, na primeira metade do século XIX – com a realidade das práticas atuais do ensino a distância (EaD) no país.

Neste sentido, considera-se como cenário de análise temporal, os séculos XIX a XXI, mais especificamente, e entre eles, as semelhanças e diferenças de aplicações das duas formas de educação no Brasil. Importa mencionar que tais aplicações educativas não surgem do nada, mas em meio a necessidades demandadas pela sociedade em distintos momentos.

Lancaster (1778-1838), considerava o desenvolvimento e propagação de seu método, eficaz para a economia, assim como hoje, muitos empresários do ramo educacional o fazem com relação à educação a distância. Ele adotou um sistema de monitoramento de educação e suas ideias, no início do século XIX, ecoaram de forma aplicada em novas escolas, mais especificamente, nos centros industriais.

Destaca-se que a Revolução Industrial iniciou uma transformação significativa na arquitetura do mundo do trabalho no século XVIII, todavia, somente no século XIX essas alterações puderam ser percebidas mais claramente. As relações de produção e consumo foram totalmente ressignificadas com as máquinas e com o desenvolvimento do sistema fabril. Novas fontes de energia foram descortinadas e novos meios de transportes criados, acentuando o êxodo rural e a demanda de formação técnica daquela sociedade para a adequação às novas necessidades do contexto laboral. Como consequência dessas transformações, o capitalismo se expandiu no mundo ocidental e iniciou-se o chamado imperialismo colonialista (ARANHA, 2012). Ainda, segundo a autora, o século XIX consolidou o poder dos burgueses que, até então, apenas se opunham aos regimes aristocrático e feudal. O movimento dos trabalhadores também ganhou destaque nesse período, tendo em vista, as condições precárias de trabalho, os turnos longos e a grande quantidade de mulheres e crianças em cargos não compatíveis com sua estrutura física. Os movimentos que mais ganharam destaque naquele momento foram os do socialismo utópico de Proudhon (1809-1865), o anarquismo de Bakunin (1814-1876) e o socialismo científico de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), todos críticos do liberalismo burguês em ascensão na época.

Por outro lado, as origens da educação à distância suscitam algumas controvérsias, conforme Bastos (1999), pois alguns autores consideram que a invenção da imprensa, no século XV, foi a primeira experiência de educação à distância. Segundo o autor, antes dela, o ensino era artesanal e a formação das classes era constituída de poucos estudantes, nas quais somente o professor tinha um

raro manuscrito que era lido para a turma. Assim, com a imprensa de Gutemberg (1400-1468), foi possível investir na produção de livros, promovendo o ensino de massa, em classes com muitos estudantes. Outros pesquisadores consideram que os cursos por correspondência, no final do século XVIII, foram os precursores do ensino a distância, pois eles faziam uso da grande invenção da época que foi o sistema de correios. Assim, por meio dele, era possível enviar um material constituído por livros, cartilhas e apostilas aos estudantes, independente da distância. A partir de então, outras experiências surgiram com a criação do rádio, da televisão, do computador e da internet (BASTOS; CARDOSO; SABBATINI, 2000).

Destaca-se que a II Guerra Mundial, impulsionou a criação de novas tecnologias que foram essenciais, na rápida capacitação dos soldados, e, também, depois da guerra, na integração social e no desenvolvimento de habilidades das pessoas que vinham do campo para a cidade (NUNES, 1993). Dentre as tecnologias, foram destaque a invenção de um conjunto de computadores utilizados para decifrar mensagens transmitidas, a invenção de um aparelho de interferência em rádio que mais tarde serviu de base para a criação dos telefones celulares, entre outras.

Na Inglaterra industrial, a educação era considerada mais uma função da sociedade do que do Estado. As atividades educativas, então, mantinham-se concentradas nas mãos de igrejas ou fundações de caráter beneficente ou humanitário que ditavam o formato, o método e a organização das instruções (LUZURIAGA, 1984). O autor menciona as instituições educativas encarregadas da educação inglesa:

Ao começar o século XIX, havia na Inglaterra duas grandes sociedades de caráter religioso e beneficente que desempenhavam funções educativas, a “National Society for Promoting the Education”, de orientação conservadora e ortodoxa anglicana, e a “British and Foreign School Society”, de tipo liberal e dissidente (LUZURIAGA, 1984, p. 185).

As instituições supracitadas foram responsáveis pelo surgimento do chamado ensino mútuo ou método Lancaster, como é mais conhecido no Brasil, criado por Andrew Bell e Joseph Lancaster, no princípio do século XIX (LUZURIAGA, 1984).

O método lancasteriano tinha como objetivo reduzir os custos e despesas relacionados à instrução de jovens e crianças e, também, de diminuir a carga de trabalho do docente, ao mesmo tempo que acelerava o aprendizado dos estudantes, com o propósito de popularizar a instrução entre as classes mais pobres (MANACORDA, 2004). Conforme Eby (1978), na proposta lancasteriana, o professor ensinava a lição a um grupo de estudantes mais amadurecidos e inteligentes, os quais compartilhavam os aprendizados com seus pares, em pequenos grupos, sob a supervisão do professor. Vale destacar

que Bell e Lancaster visavam solucionar o problema da falta de professores na sociedade londrina para educar crianças da periferia. Nesse caso, o método possibilitava que centenas de crianças fossem instruídas por um único professor.

No Brasil, a intenção de implantar o método Lancaster se deu desde 1820, quando o governo enviou um professor à Inglaterra para receber esta formação. Depois, em 1823 e 1824, outras iniciativas foram adotadas pelo imperador: primeiro enviando mais professores para a formação e depois, decretando que os estudantes que recebiam a formação e que fossem suficientemente habilitados, seriam empregados como professores em suas províncias, conforme Castanha (2012).

Hei por bem mandar criar nesta Corte uma Escola de primeiras letras, na qual se ensinará pelo método do ensino mútuo, sendo em benefício, não somente dos militares do Exército, mas de todos as classes dos meus súditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento (BRASIL. Decreto de 1º de março de 1823).

Assim, o método mútuo foi disseminado e introduzido pela primeira Lei de Instrução Pública Nacional do Império, Lei de 15 de outubro de 1827, que “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.” Em seu Art. 4º ficou estabelecido que “As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.” (BRASIL, 1827). A Lei também determina que “os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.”.

Ao analisarmos a realidade contemporânea e os interesses capitalistas, observa-se certas semelhanças entre o método Lancaster e o formato adotado hoje pelas instituições que oferecem cursos à distância. Desde a sua criação até a década de 1990, não houve legislação para a regulamentação da educação a distância no Brasil, embora as Leis 4.024/61 e a 5.692/71 sinalizassem uma pequena abertura para a sua oferta, na forma de educação supletiva ou complementar. Porém, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, foi dado início a publicação de uma série de decretos, resoluções e portarias governamentais (Decreto n. 2.494/98; Portaria n. 301/98; Portaria n. 2.297/99; Portaria Ministerial n. 1.466/2001; Resolução CES/CNE n. 10/2002; Decreto n. 6.303/2007) e, desse modo, a Educação a Distância no Brasil desenvolveu-se por iniciativas governamentais e privadas, acompanhando a evolução das tecnologias no país. Esse formato de educação acumulou, então, contradições e incoerências em sua estrutura, o que era de se esperar, visto às dimensões socioespaciais brasileiras e os problemas diversos acometidos ao campo educacional do país (GOMES, 2013).

Gomes (2013) afirma que a educação a distância tem sido considerada uma relevante parceira dos sucessivos governos que têm ficado à frente do executivo brasileiro. Esses têm-na utilizado, visando a superação da significativa defasagem educacional, percebida em diversas regiões do país, uma vez que esse formato de educação se apresenta como o mais economicamente viável projeto educacional para alcançar tal objetivo, semelhante à proposta inicial do método Lancaster.

O discurso da democratização do ensino tem-na transformado, por vezes, em fetiche para a solução quase mágica dos problemas educacionais e, ultimamente, a EaD tem representado um papel importante também na expansão do ensino superior privado, pois tem sido utilizada para *ampliar consideravelmente o número de alunos, baratear os custos e maximizar os lucros*. (Gomes, 2013, p. 14, grifo nosso).

O que o autor quer dizer é que se por um lado a educação a distância poderia resolver magicamente o problema da educação brasileira e de seus governantes, por outro poderia incentivar a iniciativa privada a investir nessa modalidade e obter lucros. Nesse caso, o barateamento dos cursos oferecidos seria imprescindível.

Posto este cenário, o presente texto visa problematizar a interface do método Lancaster com as características, formato e objetivos da EaD no Brasil. Para tanto, exploram-se as pesquisas e publicações recentes sobre a temática e considera-se a perspectiva histórico-cultural para a realização das análises e discussões.

2 METODOLOGIA

A metodologia, de base qualitativa, foi estruturada a partir de uma revisão sistemática da literatura e de documentos legais que foram fundamentais para tecer as interfaces e revelar as aproximações e diferenças entre os dois modelos de educação.

Para o desenvolvimento deste artigo, utilizou-se ainda a pesquisa bibliográfica com o uso de fontes primárias e secundárias para a discussão dos assuntos aqui propostos. Assim, apoiou-se, principalmente, nos estudos de Luzuriaga (1984), Eby (1978), Manacorda (2004), Saviani (2019), Bastos (1997), Aranha (2012), Castanha (2012), Bastos e Faria Filho (1999), Neves (2003), Gomes (2009; 2013), Niskier (1989) e Litto (2009).

As análises foram estruturadas à luz da concepção histórico-cultural vigotskiana e buscaram apresentar novos subsídios para o aprofundamento no campo dos estudos sobre as tecnologias e a históricos da educação brasileira. Com base na sistematização dos documentos foi possível descrever, evidenciar e justificar, de forma crítica, a evolução e chegada do método lancasteriano ao Brasil, suas

principais características e as razões pelas quais a Coroa Imperial o instituiu como obrigatório em suas províncias. Também constatou-se quais foram as motivações históricas e sociológicas que impactaram o crescimento a educação à distância no país. A partir das análises dos levantamentos realizados, encontrou-se pontos similares entre as fundamentações de ambas as modalidades de ensino e as justificativas para suas implementações.

O artigo está organizado em três tópicos, quais sejam, o período imperial e o método Lancaster no Brasil, a educação a distância no Brasil e as semelhanças entre o método Lancaster e a educação a distância no Brasil.

3 O PERÍODO IMPERIAL E O MÉTODO LANCASTER NO BRASIL

Quando o Brasil passou a ser a sede da Coroa Portuguesa, em 1808, diversas medidas e alterações foram realizadas nos cenários culturais e educacionais no país. O objetivo da Coroa com tais atualizações, era a qualificação de parte da sociedade para o trabalho com a administração do império (BASTOS, 1997).

Segundo Bastos (1997) Antônio de Araújo, o Conde da Barca, foi quem D. João VI atribuiu a tarefa de estudar um método, capaz de dar a unidade necessária, à sociedade brasileira da época. A autora afirma que

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*, de Mirabeau o Velho e *Improvements in education as it respects the industrious classes of the community*, de J. Lancaster (BASTOS, 1997, p. 121-122).

Em 1812, o General Francisco de Borja Garção Stockler apresentou um plano de organização da instrução pública, em que se preocupava com a difusão do ensino das primeiras letras e recomendava o compartilhamento de conhecimentos basilares aos agricultores, operários e comerciantes nos, chamados por ele, “Institutos”, retratando assim, a primeira proposta oficial de organização de um sistema de ensino popular no Brasil. O projeto de Stockler não foi aceito na época; todavia, em 1826, o Cônego Januário da Cunha Barbosa resgatou este plano que foi transformado na lei que tratava do ensino elementar (BASTOS, 1997; PAIVA, 1987).

Os estudos de Bastos (1997) evidenciaram que o *Correio Brasiliense*, de abril a outubro de 1816, apresentou uma série de artigos que tratavam sobre o Método Lancaster e utilizavam como estratégia argumentativa, os resultados positivos obtidos nos sistemas educacionais da Inglaterra. Vale

destacar que o método mútuo foi introduzido em 1815 em Portugal, indicando que os membros da Coroa portuguesa não só já tinham conhecimento do método, como o aplicavam.

Lins (1996), citada por Bastos (1997, p. 122-123), afirma que o método era considerado

de grande utilidade para toda sociedade, uma vez que, a exemplo do que acontece na Inglaterra, tem-se conseguido uma boa educação elementar, sem grandes despesas do governo, e, sem que se tire das classes trabalhadoras o tempo que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações. Aconselha o método, sobretudo, por suas vantagens econômicas: um único professor pode encarregar-se de novecentos ou mil discípulos; além do salário do mestre, não há senão a despesa da casa para a escola, pedra, lápis, tinta, papel e livros elementares.

Destaca-se que toda Europa e suas colônias estavam sendo estimuladas, por meio de publicações em periódicos, a adotarem o método do ensino mútuo em suas províncias por meio da Sociedade pela Instrução Elementar, responsável pela introdução desse método na França. Nesse mesmo país, existia uma revista pedagógica, “*Journal d'Éducation*”, que publicava correspondências entre brasileiros e franceses e trazia referências acerca do ensino mútuo no Brasil, durante os anos de 1819 a 1827.

De acordo com Bastos (1997, p. 123), a primeira aparição do Brasil naquele periódico, ocorreu em abril de 1817, o qual informou que “[...] o governo pediu um professor, [então] o jovem M. Cournand, filho de um professor com este mesmo nome [...] foi enviado para esta missão [implantar o ensino mútuo]”. Dois anos depois, a revista publicou a carta do Conde de Scey ao Presidente da Sociedade pela Instrução Elementar de Paris que reforçou a informação supracitada. Tal carta, demonstrava as intenções do Conde de aplicar o método lancasteriano no Brasil, e o seu grande interesse em ensinar a população pobre, singularmente, os negros.

Segundo o exposto por Bastos (1997) considera-se que o Conde Scey tenha sido o primeiro a implementar o método lancasteriano no Brasil. Por meio da leitura da carta, percebeu-se que muitos aspectos do formato de ensino adotado pelo Conde se assemelhavam ao modelo originalmente proposto por Bell e Lancaster (FERREIRA, 2015).

Segundo Bastos (1997) e Ferreira (2015) a troca de correspondências entre o Conde e a Sociedade pela Instrução Elementar na França continuou por algum tempo, sempre evidenciando as intenções de se inserir o ensino mútuo no Brasil, inclusive com o Conde Scey solicitando materiais semelhantes aos utilizados por Lancaster.

Em 1820, o periódico *Journal D'Éducation* publicou outra carta do Conde Scey, desta vez ao Conselho de Administração da Sociedade. A carta foi enviada em 4 de junho e publicada no mês de agosto. Nesta carta, vale destacar que o Conde evidencia que um nobre francês, proprietário de terras, que se estabeleceu no Rio de Janeiro, seguindo seu exemplo, permitiu que os escravos recebessem instruções elementares acerca da língua portuguesa, francesa e ensino religioso.

Já o Conde de Gestas seguiu o meu exemplo em suas terras, e todos os seus escravos receberam os conhecimentos elementares sobre a língua francesa, portuguesa, educação religiosa. [O Conde] ganhou muito com isso, e os plantadores vizinhos observando a boa conduta destes negros, em que o grau de civilização aumentou, se apressarão, com certeza em empregar os mesmos meios, quando puderem ser bem assessorados e procurar instrutores (*Journal D'Éducation*, 1820 *apud* BASTOS, 1997, p. 125).

Bastos (1997) e Ferreira (2015) afirmam que a carta supracitada aponta que o método mútuo era muito divulgado entre os franceses que viviam no Brasil e indicava os conteúdos ministrados aos escravos naquela época. Essas publicações demonstram também que o método lancasteriano já estava em implementação no país, antes mesmo de 1827, ano da Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de escolas de primeiras letras no Brasil e referia-se a adoção obrigatória do método e da forma de organização do ensino mútuo (Saviani, 2021).

Ressalta-se que as iniciativas individuais de adoção do método lancasteriano no Brasil foram acompanhadas de medidas governamentais que indicavam o interesse da Coroa em conhecer mais, e mesmo, aplicar o método em suas colônias. Em 3 de julho de 1820, foi publicado um Decreto que concedia a João Batista de Queiroz uma pensão anual para que ele fosse à Inglaterra aprender sobre o sistema lancasteriano de ensino (BASTOS, 1997).

Bastos (1997, p. 126) salienta que “essa medida evidencia tanto o interesse oficial na implementação do método mútuo, bem como a busca na Inglaterra do referencial necessário à formação de docentes”. Ferreira (2015, p. 111) complementa dizendo que

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

Dessa forma, a partir de 1820, o Estado iniciou a implantação gradativa do método mútuo, de forma oficial nas legislações das províncias. Para elucidar este fato tem-se a Decisão n. 83, do Reino,

de 24 de julho de 1822 que responsabiliza a Repartição dos Negócios da Guerra, pela Escola do Ensino Mútuo do Rio de Janeiro. Também importa citar a Decisão n. 143, da Secretaria dos Negócios da Guerra, de 25 de novembro de 1822, que criou uma escola de primeiras letras no Arsenal do Exército que ensinaria pelo método mútuo os operários (BASTOS, 1997).

Outro aspecto interessante ocorreu em 1823, na inauguração da Assembleia Nacional Constituinte, quando D. Pedro I salienta, entre outras questões, acerca de melhorias para a educação nacional e relata que “[...] 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 mútuo também fiz abrir uma escola pelo método lancasteriano” (MOACYR, 1936, p. 71).

Em 29 de janeiro de 1823, por meio da Decisão n. 11, deu-se o estabelecimento de uma aula de ensino mútuo na Corte. O Decreto de 1º de março de 1823, criou uma Escola de Primeiras Letras de Ensino Mútuo para Instrução das Corporações Militares. Destaca-se que tal escola não seria exclusiva para militares, “[...] mas de todas as classes dos meus súbditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento” (BASTOS, 1997, p. 127).

Complementando esta argumentação, Ferreira (2015, p. 112) afirma que:

[...] o embrião da escola de Ensino Mútuo pode ser considerado o documento “Memória” em 1816 cujo arquivamento se deu em função de divergências políticas do autor com o Imperador. Neves (2004) sobre esse aspecto destaca que, em 1823 com a dissolução da Assembleia o autor do Memória foi exilado na França, e seu documento foi arquivado.¹

Chama a atenção aqui, o fato dessas primeiras instituições, que adotaram o ensino mútuo, estarem vinculadas ao exército. Ferreira (2015) explica que esta escolha do Império, vinculava-se à intenção de se preconizar a educação, sempre alinhada aos critérios de cidadania e moralidade, aos mesmos do ideário militar. Segundo Bastos (1997) os militares foram considerados os mais apropriados para agirem como lentes nas escolas de primeiras letras, pelo fato de existir uma aproximação entre a disciplina e a ordem exigidas pelo método lancasteriano, preconizada pelas duas

¹ O documento “Memória” (1815 ou 1816), foi elaborado por Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado, brasileiro, filho de Bonifácio José de Andrada, e se tornou um político que pretendia estruturar o sistema de instrução pública, inicialmente, na capitania do Reino português na América, sob sua administração, e, mais tarde, 1823, para todo o novo império. Seu documento dialoga especialmente, com o pensamento pedagógico de Condorcet, expresso nas Cinco memórias sobre a instrução pública, publicadas em 1791, e no Rapport et projet de décret sur l’organisation générale de l’Instruction publique, elaborado pela Comissão de Instrução Pública da Assembleia Legislativa da França revolucionária e apresentado em 1792. (BONTEMPI JR.; BOTO, 2014).

instituições: militar e escolar. Destarte, Saviani (2005), citado por Ferreira (2015), afirma que esses ideários serviriam ao professor para rechaçar as ideias de revolta contra a pátria e a Coroa.

Bastos (1997) afirma que em Portugal, em 1815, já existia um decreto, da Regência, que criou as escolas de ensino mútuo em Lisboa dentro do Exército e da Marinha e que um ano depois, em 1º de março de 1816, também foi criada uma Escola Normal no Corpo da Guarda de Belém. O que tais dados demonstram é que a vinculação das escolas de ensino mútuo à repartição da guerra no Brasil tem sua origem oficial nas diretrizes governamentais da metrópole.

A criação e orientação das escolas de ensino mútuo também parece ter sido responsabilidade da Repartição dos Negócios da Guerra, como podemos constatar pelas Decisões: nº 203, de 27 de setembro de 1824, que “*manda abrir uma escola de Ensino Mútuo para indivíduos dos corpos da guarnição desta Côte...*”; nº 150, de 13 de julho de 1825, e nº 153, de 18 de julho de 1825, que, respectivamente, mandam criar escolas de ensino mútuo nas Províncias do Ceará e Pernambuco (BASTOS, 1997 p. 128-129, grifo do autor).

Percebe-se, então, que mesmo com a dissolução da Assembleia Nacional Constituinte, diversos outros formatos de legislação foram difundidos pelo país, sempre confirmando a opção pelo método lancasteriano no Brasil. As legislações que instituem a criação de escolas, seja para as corporações militares ou não, evidenciam que aquele era o momento inicial da estruturação do Estado Imperial e, portanto, se descortinavam as primeiras iniciativas de se legislar sobre o tema. Pode-se dizer que a legislação fortaleceu os laços entre Educação e Estado e consolidou assim, o Ensino Mútuo no Brasil (FERREIRA, 2015).

O ano de 1825 foi de grande relevância para a manutenção do método lancasteriano no Brasil. Iniciando-se pela publicação do relatório da “*Société pour l’enseignement élémentaire*”, em novembro de 1825, que informava que a escola do Rio de Janeiro abriria uma nova sala para atender 500 discentes e que o professor encarregado dessa missão, era um francês que se preparou em Paris. Tal relatório discorria também sobre o número de mestres que foram encaminhados ao Brasil, visando atender as diferentes regiões do país. No que tange a legislação, destacam-se a Decisão n. 182, de 22 de agosto de 1825, que promovia nas Províncias o estabelecimento de escolas pelo método mútuo, a Decisão de n. 232, de 8 de outubro do mesmo ano, que mandava criar escolas na capital, na Província de São Paulo e na cidade de Santos e a Decisão de n. 258, de 9 de novembro de 1825, que autorizou a introdução do método nas escolas da Província do Rio Grande do Sul (BASTOS, 1997).

Em 1826, os membros da Comissão de Instrução Pública da Câmara de Deputados apresentaram um projeto de ensino público integral, no qual evidenciaram a necessidade de os docentes atuarem, em consonância aos preceitos do método lancasteriano.

os mestres procurarão aproximar-se o mais possível do método lancasteriano, repartindo o ensino por decúrias, afim de que os mais adiantados discípulos se exercitem no ensino dos menos adiantados, na metade do tempo da aula, e depois recebam eles mesmos as instruções do mestre no resto do tempo (MOACYR, 1936, p. 150).

Após esse período, no ano seguinte, mais precisamente em 15 de outubro de 1827, a Câmara dos Deputados aprovou a Lei que determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras” em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Brasil (BRASIL, 1827). Nessa lei, os artigos 4º e 5º foram destinados a apresentar o método e a forma de organização que, obrigatoriamente, deveriam ser adotados nessas escolas: o método lancasteriano (SAVIANI, 2021).

A adoção do método mútuo, a essa altura, no Brasil independente, se dava em consonância ao espírito da época, uma vez que ele possibilitava a redução de custos alinhado à difusão do ensino, a um grande número de estudantes. O método, que já era bastante divulgado e utilizado pelo Brasil, desde antes da independência, tornando-se, então, o método oficial, que teve sua generalização para todo o país (SAVIANI, 2021).

Vale destacar que durante as discussões relativas ao projeto da Lei de 15 de outubro de 1827, foram registradas abordagens que questionavam o método lancasteriano e a sua obrigatoriedade em todo território nacional. Moacyr (1936, p. 182) afirma que “o debate foi dos mais vivos da Camara”. O trecho a seguir, dá uma ideia do tom das discussões:

que se “dê ao mestre o arbítrio de ensinar pelo sistema que julgar melhor e não se deve obrigá-lo ao método de Lancaster; a escola de ensino mútuo é diferente das outras? pergunta o Sr. Hollanda Cavalcanti”; como fazem a sua defesa: “de tudo que tenho lido, não encontrei um método como o de Lancaster, pode ser mau mas não há melhor; ele bebeu essa grande doutrina na Índia e é de lá que tirou esse grande método de ensinar, não sabe como se pode dizer que o método de ensino mútuo não é bom, e que possam haver argumentos que mostrem o contrário; diz o Sr. Cunha Mattos”. Essas falas serão recorrentes a partir de 1827, no período de implantação e generalização do método nas províncias (BASTOS, 1997, p. 132).

A história da instrução pública e da escola de primeiras letras no Brasil, singularmente após a instituição da Lei de 15 de outubro de 1827, evidenciou o processo de corporificação das referências

da modernidade e da industrialização presentes nos países centrais. Tais adaptações pretendiam difundir a instrução elementar às classes de trabalhadores, exigindo a racionalização do ato pedagógico, como já presente na estrutura do método monitorial: ensino rápido e de baixo custo, utilizando de poucos professores, atendendo muitos alunos e primando pela disciplina e ordem (BASTOS, 1997).

Todavia, conforme mencionado nas discussões realizadas na Câmara, antes da publicação da Lei de 15 de outubro de 1827, o método lancasteriano não foi totalmente aceito pelos críticos da época. Percebeu-se, em diferentes discursos que, além das problemáticas referentes à prática pedagógica, foram encontradas dificuldades de implantação do método no Brasil: “na falta de prédios escolares adequados ou ao princípio ativo do método: uma máquina, sem nenhum princípio de vida” (BASTOS, 2012, p. 88).

Todavia os resultados do sistema lancasteriano não correspondem à expectativa pública quer no tempo, quer na perfeição. E não é só no nosso país que isto se observa: na Europa, onde há abundância de professores muito habilitados e facilidade de se encontrar todos os requisitos à rigorosa execução deste sistema, acontece o mesmo como se vê das recentes publicações de Mr. Cousin que examinou os estabelecimentos de instrução da Prússia e na Holanda. É sabido que o método lancasteriano limita-se a uma instrução grosseira por assim dizer, própria para as últimas classes da sociedade e não se estende ao apuro e à delicadeza, à correção, ao cálculo que, na gramática, na religião, e nos outros conhecimentos a civilização de hoje exige na instrução primária de todas as classes superiores àquelas as quais pelo inverso do que acontece na Europa abrangem a mesma população (BASTOS, 2012, p. 88, grifos nossos).

Destaca-se que em 1835, ocorreu a criação da primeira Escola Normal do Brasil, em Niterói, a qual tinha como objetivo preparar futuros docentes para atuarem nas escolas de primeiras letras das províncias. Dessa forma, os professores deveriam dominar, na teoria e na prática, o método lancasteriano (RÁTIVA, 2013).

Segundo Bastos (2012), não é possível delimitar com precisão o período que o Brasil adotou o ensino mútuo em suas escolas elementares e nem quando ele foi abolido. Todavia, legalmente, reconhece-se que a Reforma Couto Ferraz (Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854), regulamentou a instrução primária e secundária na Corte e estabeleceu um novo método de ensino a ser adotado nas escolas. No artigo 73 deste decreto, consta:

O método do ensino nas escolas será em geral o simultâneo: poderá todavia o Inspector Geral, ouvindo o Conselho Director, determinar, quando o julgue conveniente, que se adopte outro em qualquer parochia, conforme os seus recursos e necessidades (BRASIL, 1854).

Observa-se que o método simultâneo foi instituído como oficial, embora fosse admitido a adoção de outro método. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 65), mencionam que no Brasil, o método mútuo “expressava exatamente a desmotivação do Estado agroexportador e escravocrata em garantir as condições mínimas para o funcionamento da escola pública”, motivo pelo qual o ensino público elementar tornou-se ainda mais frágil, em relação a sua qualidade.

Por fim, nota-se que a implantação do método lancaster no Brasil, resultou na expansão lenta e gradativa da escolarização elementar das classes populares, na sistematização e na seriação das disciplinas, na adoção de diversos materiais didáticos como os quadros, murais, livros, cadernos etc., além do calendário escolar, da ordem e da disciplina (Bastos, 2012), mas que com o passar do tempo, ele se mostrou ineficiente para o ensino no Brasil, considerando-se a falta de professores qualificados, os edifícios inadequados, a falta de materiais didático-pedagógicos e de recursos financeiros, conforme aponta Castanha (2012). Analisando este cenário da época, fica claro o interesse em suprir as deficiências educacionais de falta de acesso à escola pública.

Com a utilização do método lancaster se buscava suprir algumas deficiências educacionais que o Brasil enfrentava no momento, como a falta de acesso às escolas públicas e à instrução. No entanto, com o passar do tempo, este método se mostrou inadequado para o ensino no Brasil, por uma série de fatores, dos quais, Castanha (2012, p. 12), destaca: “falta de professores habilitados, de materiais didáticos apropriados, de edifícios adequados, de recursos financeiros”.

4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

As discussões em torno das concepções e origem da Educação a Distância – EaD são amplamente debatidas em todo mundo, ocupando as investigações de profissionais e pesquisadores, das mais diversas áreas do conhecimento.

No Brasil, o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), Lei n. 9.394/1996, foi regulamentado por meio do Decreto n. 2.494/1998, estabelecendo um conceito oficial para a EaD:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos, sistematicamente organizados, apresentados em diferentes

suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Ribeiro (2020, p. 10) afirma que “A EaD não constitui uma modalidade de ensino-aprendizagem totalmente nova. Na verdade, o que se observa é a renovação do conceito pelo emprego de tecnologias e pelo avanço da informática na educação”, considerando que desde os anos 1900, havia anúncios em jornais de grande circulação no Rio de Janeiro, oferecendo cursos por correspondência.

Partindo desta concepção, no cenário brasileiro, as primeiras ocorrências de Educação a Distância se deram por meio do chamado “ensino por correspondência”, destinado inicialmente à formação profissional, no qual os Correios enviavam materiais impressos e *kits* de experimentação para os estudantes. Dois institutos se destacaram no início do século XX, no trabalho com a educação por correspondência. São eles: o Instituto Monitor (1928-1929) e o Instituto Universal Brasileiro (1941) (RIBEIRO, 2020).

Na sequência, acompanhando a evolução das novas tecnologias da época, a EaD no Brasil passa a se desenvolver pelo rádio, que desde a década de 1920 veiculava projetos de educação. Nessa nova proposta, os aprendizes recebiam apostilas impressas e ouviam as aulas por meio dos aparelhos de rádio. A ênfase desse projeto era, mais uma vez, na educação profissional e, também, na alfabetização de jovens e adultos, uma tentativa de minimizar o número de analfabetos no Brasil (RIBEIRO, 2020).

Nas décadas seguintes, surgiram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro Roquette-Pinto (1930), a Rádio-Escola Municipal Rio de Janeiro (1934), o Instituto Rádio Técnico Monitor (1939), em São Paulo e a Universidade do Ar (1954) que treinava comerciantes e empregados no Serviço Social do Comércio (SESC) e no Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC). Em 1957, surgiu o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) e, em 1958, a Arquidiocese de Natal, no Rio Grande do Norte deu início a um sistema de radiodifusão que inspirou a criação do Movimento Nacional de Educação Básica (MEB), em 1958 (HERMIDA; BONFIM, 2006).

As novas iniciativas de educação ocorridas entre 1940 e 1960 tinham como objetivo principal a comercialização de novas formas de aprendizagem. Cursos eram vendidos para o público em geral e havia um apelo para a profissionalização rápida e para a empregabilidade após o término do curso. Diante da aceitação dessas práticas por parte da população, a Igreja Católica também apostou na criação de Escolas Radiofônicas, que passaram a atuar em vários estados brasileiros. A programação da Igreja enfatizava a educação popular rural (RIBEIRO, 2020, p. 4).

A chegada da televisão, ressignificou o modo como se fazia a educação a distância. Primeiramente, foram apresentados à população, programas educativos voltados, singularmente, ao público infantil. Segundo Ribeiro (2020), no fim da década de 1960, tem-se diversas mobilizações que buscavam uma interface entre educação e a TV e então, em 1969, a TV Cultura começou a operar na cidade de São Paulo.

É importante mencionar que em 1968, três engenheiros criaram o Projeto Sistema Avançado em Comunicação Interdisciplinares, conhecido como Projeto SACI, que tinha o objetivo de desenvolver um sistema de telecomunicações educacionais, que deu início ao teste de uso do rádio e da televisão na educação, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino (PAIVA, 2013). O Projeto previa

uma injeção maciça de educação por televisão em todas as áreas educacionais, isto é, escolas primárias, secundárias, vocacionais e universidades, incluindo o treinamento e aperfeiçoamento de professores e instrutores nas novas técnicas. A tecnologia existente é certamente capaz de preencher os pré-requisitos, no entanto, o ponto crucial do esquema é o seu conteúdo; o aprendizado será muito mais efetivo se a qualidade do programa, os textos, os impressos, os auxílios áudio-visuais de ensino e a comunicação entre planejadores e instrutores nas salas de aula fôr devidamente estabelecida com bases funcionais. (LAFE-75, 1968, p. 8-9).

Logo no início do projeto, seus autores mencionam que a situação educacional do país, naquele período, era a pior e que o sistema proposto no Projeto SACI era “quase a única solução educacional em países não desenvolvidos de áreas continentais como é o caso do Brasil” e que o sistema proposto neste projeto “não se aplicava à nações desenvolvidas” (LAFE-75, 1968, p. 4). Para Paiva (2013, p. 290) esse projeto foi colocado em prática em 1973 e, em 1975, quando o “milagre econômico” começou a perder força, o SACI entra em declínio e foi substituído pelo Sistema de Teleducação do Rio Grande do Norte (EXERN).

Vale destacar que a década de 1970, mudou o cotidiano dos brasileiros com a criação do Horário Nacional Educativo e do Projeto Minerva, durante o período ditatorial. O projeto Minerva foi uma iniciativa que atendia a Portaria Interministerial n. 408/1970 e objetivava a educação de adultos a distância. Tal Portaria do Conselho Nacional de Telecomunicações, tornava obrigatória a transmissão de programas educacionais em todas as emissoras de rádio do país, entre as 7 e 17 horas e em até cinco horas semanais (PINHEIRO, 2016). Ribeiro (2020), afirma que este projeto atendeu aproximadamente 17.200 estudantes.

Alves (2009), ressalta a criação do Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), em 1972, que se manteve ativo apenas por um mês e foi revogado, frente ao surgimento do Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê), órgão ligado ao Departamento de Aplicações Tecnológicas do Ministério da Educação e Cultura. Alguns anos mais tarde, em 1978, foi lançado pela Fundação Roberto Marinho o Projeto Telecurso, que ficou muito conhecido em todo Brasil e, por esse motivo, ganhou inclusive uma nova versão em 1980, conhecido como Novo Telecurso 2º Grau (RIBEIRO, 2020).

Com o fim do período ditatorial brasileiro (1985), as emissoras de TV e Rádio ficaram livres da obrigação de ceder, diariamente, horários para transmissão dos programas educacionais; isso ocorreu especificamente no início dos anos 1990. Foi em 1994, que aconteceu a reformulação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa, transformada na Fundação Roquete Pinto, responsável pela coordenação das ações vinculadas a esse sistema (ALVES, 2009).

A partir da segunda metade da década de 1990 até o ano de 2003, o ponto de partida para a evolução da EaD no cenário nacional passa a ser as Instituições de Ensino Superior. As universidades passaram a fazer uso de programas educacionais para microcomputadores, vídeos e fitas K-7, geralmente em forma de autoaprendizagem. Os *softwares* educacionais, naquela época, apresentavam o que pedagogicamente costumou-se chamar de instrução programada (RIBEIRO, 2020, p. 5).

É importante salientar que, segundo Alves (2009), não ocorreram resultados concretos com a transmissão de programas educativos nos canais abertos de televisão. Isso se deu pelo fato de os programas não serem transmitidos em horários nos quais os estudantes estariam disponíveis. O autor explica que com o surgimento do sistema da TV fechada (1989), novas emissoras apareceram, com o objetivo de entregar conteúdo educativo da forma correta e sistematizada, a exemplo das TVs Universitárias, do Canal Futura, entre outros.

Segundo Ribeiro (2020), na década de 1990, também ocorreu um importante processo de autonomização das escolas da rede pública, no que se refere à gestão dos seus recursos e infraestrutura, levando-as a instalarem antenas parabólicas, aparelhos de TV e computadores. Também nesse período, ocorreu o lançamento do programa Salto para o Futuro (1991) que visava a atualização de docentes das séries iniciais do 1º grau. Esse programa foi transmitido pela televisão, com núcleos de recepção organizados em escolas e universidades. Em 1995, o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação a Distância e o programa TV Escola.

Precisamos deixar claro que, na década de 1990, as iniciativas das instituições de ensino refletiam as práticas e estudos iniciais sobre a utilização da rede nos processos de ensino e de aprendizagem presencial e a distância. Esses projetos caracterizavam-se pela produção de sites na internet e de situações de aprendizagem, enfatizando a publicação de conteúdos interativos via correio eletrônico, o que tornava possível a publicação de conteúdos pela internet (RIBEIRO, 2020, p. 5).

Destaca-se que a Universidade Aberta de Brasília foi criada em 1993, quatro anos antes de aparecerem os primeiros registros de desenvolvimento de sistemas educacionais para a educação a distância, nomeados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Ao mesmo tempo, o MEC apresentou o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que pretendia distribuir computadores para as escolas públicas brasileiras (RIBEIRO, 2020).

As instituições de Ensino Superior brasileiras impulsionam a institucionalização da EaD, com a homologação da Portaria n. 2.253 de 18 de outubro de 2001 que deixava facultativo a oferta de até 20% da carga horária dos cursos de graduação reconhecidos, pela utilização de métodos não presenciais (BRASIL-MEC, 2001).

A partir daí, os computadores começaram a ser incorporados às instituições de ensino de muitas formas e utilizados pelos professores em práticas pedagógicas diversas. A segunda metade da década de 1990 marcou a chamada revolução digital e com o surgimento da rede mundial de computadores a EaD ganhou um grande impulso no país e se multiplicou em atividades de ensino, projetos educacionais e cursos em todas as modalidades de educação (RIBEIRO, 2020).

Nos anos 2000, o consórcio Rede de Educação Superior a Distância (UniRede) é criado com o objetivo de democratizar o acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância. Quatro anos depois, o Ministério da Educação implantou diversos programas de formação para professores da rede pública por meio da EaD, entre os mais famosos cita-se o Proletramento e o Mídias na Educação. Esses programas potencializaram a criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (ALVES, 2011).

A partir de 2006, diversas diretrizes são sancionadas, em âmbito nacional e estadual, que impactam no crescimento do cenário da EaD no Brasil, como o Decreto n. 5.773/2006 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância e a Portaria n. 10, de 02 de julho de 2009, que fixou os critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e deu outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2006; BRASIL, 2009).

Torna-se importante citar que entre as décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de teleeducação, com aulas via satélite, complementadas por kits de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração de Educação a Distância no país. Somente na década de 1990, é que a maior parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras mobilizou-se para a Educação a Distância com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação (ALVES, 2011, p. 90).

No ano de 2011, a Secretaria de Educação a Distância foi extinta do Ministério da Educação e seus programas e ações passam a estar vinculados a novas administrações dentro da pasta.

O período atual é conhecido como 5ª Geração da EaD, momento em que a internet é o principal meio de interação, criação e disseminação de conhecimentos entre os agentes do processo ensino-aprendizagem.

Destaca-se que até a década de 1980, a oferta de cursos a distância concentrava-se nas mãos de instituições privadas e organizações não-governamentais e somente na década de 1990 que as outras instituições de ensino superior brasileiras mobilizaram-se para incorporarem a EaD em suas estruturas curriculares, permitindo a melhoria quantitativa e qualitativa da oferta dos cursos nessas instituições (COSTA, 2017). Segundo o autor, é somente a partir da 5ª Geração da EaD que esse formato de educação passa para o centro das políticas educacionais brasileiras e, com isso, buscou-se, estabelecer as bases legais para subsidiar as práticas e instituir prerrogativas para a oferta e execução de projetos em Educação a Distância.

5 SEMELHANÇAS ENTRE O MÉTODO LANCASTER E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Com base no levantamento histórico apresentado anteriormente, visa-se neste último tópico, discutir os pontos em comum identificados, entre o extinto método Lancasteriano e o modelo de Educação a Distância, adotado hodiernamente no Brasil.

Inicia-se tal análise resgatando o principal atrativo para a implantação, pela Coroa, do método mútuo em suas províncias: o baixo custo. Considerando a evolução da EaD no Brasil, pode-se perceber que diversas medidas foram tomadas, para adequação do modelo à realidade brasileira, que intencionam esse mesmo fim. Segundo Gomes (2013), percebe-se no Brasil a multiplicação de instituições privadas, de cursos e de metodologias de ensino a distância que buscam, objetivamente, o barateamento dos cursos, a simplificação do processo didático-pedagógico e a formação rápida, especialmente nos cursos de licenciatura. Também se pode citar a quantidade de polos universitários

em locais sem infraestrutura adequada e o grande número de estudantes nas turmas dos cursos, monitorados por poucos professores e tutores, objetivando o lucro fácil por meio da oferta em escala.

Outro tópico que merece destaque nesta análise, é o que se refere ao grande número de estudantes atendidos por um único professor. Essa é a principal premissa do método Lancaster; que também, pode ser claramente percebida nas práticas da EaD no Brasil. O que no método mútuo faziam os estudantes mais avançados, na EaD os tutores assumem esse papel, distinguindo apenas por não serem estudantes, mas graduados em diferentes áreas. No caso da EaD, o professor prepara o material, as atividades e avaliações e direciona os tutores para atenderem os grupos de estudantes. Em muitas situações, um único tutor pode assumir dez turmas ou mais. Gomes (2013, p. 19) afirma que existe uma “relação bastante desproporcional entre o número de professor e tutor por aluno”.

Nesse sentido, a modalidade a distância proporciona economias de escala e um avanço significativo na produtividade docente – eficiência –, sendo esta por meio da intensificação da divisão e objetivação do trabalho. Apesar de não negarmos que a modalidade a distância possibilita um barateamento na composição dos custos de tal serviço, consideramos que é importante ponderar como tem se dado tal democratização e as possíveis contradições engendradas (BENINI *et al*, 2020, p. 12).

No que tange às metodologias de ensino, Gomes (2013), diz que impera uma continuação do modelo inaugurado pela Universidade Aberta do Brasil. Mesmo que tal modelo apresente, em alguns casos, bons resultados, não se percebe nenhuma inovação, apenas uma adequação da prática pedagógica presencial, para a realidade virtual. Dessa forma, observa-se uma continuidade de práticas pedagógicas homogeneizadoras e que visam a disciplina e a ordem, assim como era preconizado no século XIX, com o método mútuo.

Vale ressaltar uma crítica publicada por Patto (2013, p. 308) que afirma que as publicações oficiais e os debates entorno da EaD no Brasil “não raro ficam no plano do senso comum ou, na melhor das hipóteses, da racionalidade instrumental” a autora complementa ainda com temas que, segundo ela, não podem ser desconsiderados pelo Estado ao se pensar a democratização do ensino, mas que parece não terem sido refletidos durante as discussões em torno da EaD. São eles:

história, sociedade e relações de poder; sobre a ciência e a técnica como ideologia; sobre a política educacional numa sociedade de classes; sobre a cultura e os meios de comunicação de massa nas sociedades administradas; sobre o conceito de formação educacional; sobre a relação professor-aluno. (PATTO, 2013, p. 308).

A autora defende ainda que na Universidade Virtual, as aulas gravadas em poucos minutos, disfarçam a relação professor-aluno, inviabilizando a formação inteligente e sensível. Neste caso, ela é incisiva quanto à crítica de uma educação que se omite da reflexão e que caminha em direção ao ensino pela lógica produtivista, indo na direção oposta das teorias críticas, propostas pela sociedade moderna, uma vez que a “perda da temporalidade implica a perda de profundidade e de visão de totalidade” (PATTO, 2013, p. 308).

Considerando a evolução tecnológica dos dias atuais, diferentemente do método Lancaster, não se prevê um fim rápido para a Educação a Distância, mas ao contrário, apostam nela cada vez mais, a formação inicial e continuada de diversas pessoas em todo mundo. Porém, destaca-se que os objetivos de ambas as propostas pedagógicas se assemelham, tendo em vista a redução de custos, o lucro fácil e a possibilidade do atendimento de muitos estudantes ao mesmo tempo. No caso da EaD, a comunidade acadêmica e os educadores evidenciam preocupações em relação aos formatos oferecidos por essa modalidade no Brasil, investindo em investigações que visam ressignificar as propostas e contribuir com a democratização da educação no país.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2012.

BASTOS, A.; CARDOSO, B.; SABBATINI, C. Uma visão geral da educação à distância, 2000. Disponível em <http://www.edumed.net/cursos/edu002.2000>. Acesso em: 26 jul 2023.

BASTOS, Maria Helena Camara Educação pública e independências na América Espanhola e Brasil: Experiências lancasterianas no século XIX. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, v. 14, n. 18, jan.-jun. 2012.

BASTOS, Maria Helena Camara O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.

BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). História da Educação, Pelotas, v. 1, p. 115-133, abr. 1997.

BENINI, Elcio G. *et al.* Educação em tempos de crise: educação a distância como forma de desvalorização do trabalho. Trabalho, Educação e Saúde, v. 18, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/hLZ6sF8hmNy7sSBb3xkFQ7t/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2023.

BONTEMPI Jr., Bruno; BOTO, Carlota. O ensino público como projeto de nação: a “Memória” de Martim Francisco (1816-1823). Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 34, n. 68, p. 253-278, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/xs74YWgnJFwbT5svV9mK3vv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL, Decreto de 1º de março de 1823. Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo para instrução das corporações militares. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao2.html cesso em: 09 set. 2023

BRASIL. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n. 9.394/96). Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Portaria n. 10, de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco* e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção I, Brasília, DF, p. 17, 3 jul. 2009.

BRASIL. Portaria n. 2.253, de 18 de outubro de 2001. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CES 10, 11 de março de 2002. Dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_02.pdf Acesso em: 26 ago 2024.

BRASIL. Decisão n. 182, de 22 de agosto de 1825. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-H_63.pdf Acesso em: 17 ago 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 301, de 7 de abril de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria301.pdf Acesso em: 26 ago 2023.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial n. 408/1970. Dispõe sobre a obrigatoriedade de transmissão de programa educativo. Brasília, Diário Oficial. 03/08/70.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos n.s 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm Acesso em: 17 mar 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial n. 1.466, 12 de julho de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P1465.pdf> Acesso em: 17 jul. 2023.

CASTANHA, André Paulo. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. In: IX ANPED SUL, Caxias do Sul, RS. Anais [...]. Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em: 09 set. 2023.

COSTA, Adriano Ribeiro. A Educação a Distância no Brasil: Concepções, histórico e bases legais. Revista Científica da FASETE, Paulo Afonso, BA, p. 59-74, 2017. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a_educacao_a_distancia_no_brasil_concepcoes_historico_e_bases_legais.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

EBY, F. História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais, 5. ed. Porto Alegre, RS: Globo, 1978.

FERREIRA, Dirce Nazaré de Andrade. Poder e relações políticas na educação: o método Lancaster no ensino público do Espírito Santo (1827 a 1860). 2015. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GOMES, Luiz Fernando. EaD no Brasil: perspectivas e desafios. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 13-22, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8GbQ8WCyB5qGM44ZY4MGj4J/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26 jul. 2023.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, F. M. E FORMIGA, M. M. M. (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A Educação à Distância: história, concepções e perspectivas, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago 2006.

LAFE- 75. Relatório Técnico. Conselho Nacional de Pesquisas Comissão Nacional de Atividades Espaciais. São José dos Campos/SP, 1968. Disponível em: <http://mtc-m16.sid.inpe.br/col/sid.inpe.br/iris@1916/2005/06.08.17.29/doc/thisInformationItemHomePage.html> Acesso em: 08 set. 2023.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LUZURIAGA, L. História da Educação e da Pedagogia. 15. ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, vol. 59, 1984. 292 p. (Coleção Atualidades Pedagógicas).

MANACORDA, M. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed., São Paulo: Cortez, 2004. 382 p.

MOACYR, Primitivo. A Instrução e o Império. Subsídios para a História da Educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. Disponível em:

<https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/148/1/66%20T1%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>.
Acesso em: 20 jul. 2023.

NEVES, Fátima Maria. O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação Disciplinar do Povo (São Paulo, 1808 – 1889). 2003. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2003.

NISKIER, Arnaldo. Educação brasileira: 500 anos de história 1500-2000. Rio de Janeiro; Melhoramentos, 1989.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de educação à distância. Revista educação à distância, v. 3, 4 e 5, Brasília: INED, dez/1993 a abril/1994.

PAIVA, Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, Marlúcia Menezes de. As primeiras iniciativas da Teleeducação no Brasil: os Projetos SACI e EXERN. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 271-293, jul./dez., 2013. Disponível em: https://pt.slideshare.net/richard_romancini/428-12271pb Acesso em: 07 set. 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação, Educ. Pesq., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dddbR9B35pCZYM3nxJB47Pz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26 jul. 2023.

PINHEIRO, Giovani Gonçalves. Projeto Minerva: rádio educativo no contexto da ditadura militar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

RÁTIVA, Marlén. Método Lancaster no Brasil e na Colômbia. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 96-103, jul./dez. 2013.

RIBEIRO, Renata Aquino. Introdução à EaD. 2. ed. São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2020.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 6. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2021.

Saviani, D. (2019). Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados.

XAVIER, Maríá Elisabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. História da Educação: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.