# UM PROFESSOR EM DOIS MUNDOS: A VIAGEM DO PROFESSOR LUIZ AUGUSTO DOS REIS À EUROPA (1891)

A história da Educação é rica em discursos (tratados pedagógicos, projetos políticos, controvérsias públicas, programas de ensino etc.). Mas, como os grandes princípios se encarnam na realidade?

(Anne-Marie Chartier, 2005)

## INTRODUÇÃO

Um professor em dois mundos: A viagem de Luiz Augusto dos Reis à Europa: 1891 é o resultado das investigações realizadas para o doutoramento no Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diana Gonçalves Vidal e no estágio de pesquisa realizado em Portugal mais especificamente nas cidades do Porto e Lisboa orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margarida Louro Felgueiras. Assim como os convênios atuais que aproximam grupos estudos de diferentes partes do mundo, a viagem pedagógica de Luiz Reis fez parte de um programa interessado no conhecimento do outro, nas práticas estabelecidas em diferentes países, na disseminação das ideias e na promoção de um programa educacional brasileiro.

Quando ingressei no doutorado, tinha como objetivo analisar a trajetória de vida política e profissional do professor Manuel José Pereira Frazão. Organizado em torno de dois eixos, o primeiro concentrava-se no exame da sua produção pedagógica e literária, buscando o diálogo entre esse sujeito e seus contemporâneos. O segundo eixo era dirigido para as ideias educacionais que defendia, a circulação e a forma como elas foram apropriadas pelos professores das escolas da cidade do Rio de Janeiro. A partir desse exercício, o destaque recaía na apreensão da cultura escolar historicamente produzida no interior do processo de escolarização estabelecido na Capital Federal na segunda metade do século XIX. Investigar a vida de Manoel Frazão nas esferas pública, privada e pessoal propiciaria perceber parte da História da Educação pelo viés da vida de um personagem construído, principalmente, por sua ação voltada para questões educacionais da nação a ser afirmada no mundo civilizado.

O interesse pelas experiências deste professor foi fruto da minha Dissertação intitulada: "Certame de Atletas Vigorosos/as: uma análise do processo de seleção de professores/as no século XIX (1854 – 1863)", orientada pelo Prof. Dr. José Gonçalves Gondra e defendida no PPGEd/UERJ, em 2005. Nesse estudo, dediquei um capítulo às representações acerca dos professores produzidas em meio a relações de poder dispersas entre o campo educacional e o político. A documentação analisada forneceu, além da auto-representação dos professores no momento do concurso, uma representação mais geral sobre a classe, produzida a partir de diferentes sujeitos envolvidos com a educação na Corte imperial. Entre eles, o professor Manoel Frazão comparece em destaque.

Esse professor buscou se fazer reconhecido como uma espécie de "representante" dos professores da Corte e, posteriormente, da capital da República do Brasil. Tentou ainda organizar a categoria em uma associação profissional por intermédio *Instituto Profissional dos Professores*, por ele idealizado na tentativa de integrar e articular um grupo maior de mestres envolvidos com as questões educacionais de seu tempo. Nesse grupo, encontrava-se, também, o militante da ordem docente em formação, o professor Luiz Augusto dos Reis.

Já na República, entre as estratégias de modernização implementadas pelo novo Governo, Frazão e Luiz Reis foram convocados em 1891, junto com mais duas professoras, Amélia Costa e Adelina Doyle e Silva, para compor uma comissão de professores primários, cuja missão consistia em visitar determinadas cidades da Europa, a fim de observar o sistema de ensino nos países considerados *civilizados* e *modernos*. Com a exceção de Adelina Silva que desistiu da viagem pouco antes da partida, os demais professores convocados seguiram para o continente europeu, elaborando e redigindo, como produto do trabalho realizado no estrangeiro, relatórios que propunham apresentar as *verdadeiras condições* do ensino primário no *Velho Mundo*.

Motivada pelo conteúdo desses relatórios, com os roteiros de viagem, com as questões apresentadas pelos professores e com o fato de que esse tipo de documentação ser ainda pouco explorada no campo da história da educação, atentei, igualmente, para o fato de Luiz Reis ter sido o único entre os componentes da comissão que se dirigiu à Portugal. Assim, o interesse se voltou para o relato desse professor que por força das condições climáticas e políticas, acabou por permanecer por mais tempo em terras portuguesas. Ao reconduzir o foco de atenção para o professor Luiz Reis, o projeto de pesquisa se deslocou no que concerne ao tipo de recorte. De uma espécie de biografia, em que se pretendia destacar as ideias pedagógicas de um professor e a apropriação destas na cidade do Rio de Janeiro, passei a me

interessar e a investir no tema das viagens pedagógicas.

Com a redefinição do tema, procurei destacar a circulação das ideias, dos objetos e das pessoas entre os dois mundos, tendo como principal fonte o relatório de viagem do professor primário Luiz Augusto dos Reis, a partir do qual pude constituir um núcleo documental complementar e um roteiro de leituras que possibilitaram estabelecer um enquadramento mais preciso da fonte, da viagem, de suas condições e perspectivas, bem como do conjunto de elementos os quais o relatório produz e permite perceber.

O relatório analisado oferece sinais que torna perceptível a extensão e a complexidade de um movimento de circulação, uma vez que o professor observou e procurou descrever o que viu, com base nas palestras, aulas de diferentes escolas, reuniões com professores, inspetores e demais autoridades responsáveis pela instrução, exposições visitadas, dentre outras experiências pedagógicas descritas em seu texto. Nessas ocasiões, recebera doações de diferentes materiais escolares e requisitou outros tantos, os quais, segundo o próprio depoimento, foram todos enviados ao Brasil, com endereço ao *Pedagogium*<sup>1</sup> e à Secretaria de Instrução da Capital Federal.

Definido o redirecionamento da pesquisa, procurei refletir sobre o trajeto do professor Luiz Reis pelas escolas estrangeiras, destacando, do roteiro da viagem, a passagem por Portugal, mais especificamente, pelas cidades de Lisboa e do Porto. A escolha se justifica pelas condições de sua às duas cidades portuguesas. Nesses lugares, acabou por promover um maior aprofundamento nas discussões pedagógicas do país e o detalhamento das observações diretas realizadas nas visitas a determinadas escolas, ocasião em que recolheu um número significativo de objetos escolares com o fim de enviá-los ao *Pedagogium*. Os frutos da **experiência em Portugal podem ser evidenciados no relatório do professor pela dimensão das observações sobre o sistema de ensino das escolas portuguesas, que assume diferença** expressiva frente ao que acontece nas partes destinadas às demais cidades, nas quais as questões educacionais foram desenvolvidas com base na transcrição de documentos obtidos nas conversas com autoridades responsáveis pela instrução. Portanto, destacar Portugal passou a adquirir outro relevo na medida em que a descrição dessa experiência contém elementos diferenciados para testar as hipóteses de estudo, complementado pelas relações bilaterais de longa duração, o que terminou por criar

<sup>1</sup> De acordo com Vidal (2006-a, p. 246), o *Pedagogium* foi o primeiro Museu Pedagógico Oficial criado em 1890 pela reforma do Ministro dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamim Constant, que viria a colher o acervo do antigo Museu Escolar Nacional situado no Rio de Janeiro.

possibilidades especiais para se observar a circulação de pessoas, de objetos e de ideias pedagógicas entre os dois países.

Vale destacar que esta tese se insere no interior de um grupo interessado nos laços históricos estabelecidos entre os dois países, do qual fazem parte, no Brasil, a professora Dra Diana Gonçalves Vidal e, em Portugal, a professora Dra Margarida Louro Felgueiras. Entre as questões de suas pesquisas, o grupo se interroga acerca dos possíveis contatos entre os sistemas de ensino das duas Nações, observados a partir de estudos que contemplam experiências educativas de professores e das legislações educacionais brasileira e portuguesa. Sendo assim, este estudo constrói uma compreensão, mesmo que parcial, da composição do pensamento educativo do professorado brasileiro e português com a identificação das culturas materiais escolares e as possíveis conexões entre elas, apreendendo a circulação de pessoas, ideias e objetos pedagógicos no período em questão.

Durante os seis meses do doutorado *sanduíche* na Universidade do Porto, visitei algumas das Instituições educativas e os principais arquivos portugueses<sup>2</sup>. Na ocasião examinei a documentação, participei de Colóquios no Porto e em Lisboa, Seminários no Núcleo Educação, História e Museologia do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, o que me permitiu ampliar as informações sobre a viagem de Luiz Reis a Portugal e conhecer melhor a história da educação portuguesa. Nesse caso, é possível avaliar a significativa contribuição que a minha viagem à Portugal pode trazer à escrita desta tese e no efeito produzido pela participação nos grupos de estudo da Faculdade de Educação da USP (NIEPHE) e da UP, momentos em que tive a oportunidade de reafirmar que uma pesquisa não emerge de uma filosofia pessoal, ela se constrói como o produto de um lugar como propõe Certeau (1982).

O exame da trajetóriade Luiz Reis, a busca por sua formação profissional, pelo exercício do ofício docente e por sua produção editorial foi importante para a construção de seu perfil como um intelectual que contribuiu para a defesa de ideias sobre a educação com participação ativa em diferentes instâncias educativas. Bourdieu (1996) problematiza a ambição de se escrever a história de uma vida, propondo que esse esforço procure apreender o que é simultâneo e sucessivo nas vidas dos personagens, de modo a localizar os sujeitos em

Biblioteca Nacional, e Biblioteca da Sociedade de Geografia em Lisboa

\_

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Durante o período fiz pesquisas na Bilioteca Pública Municipal do Porto, Arquivo da Câmara Municipal do Porto – Casa do Infante, Acervo da Escola Oficinas São José do Porto, Arquivo Distrital do Porto, Escola Suoerior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Biblioteca pública de Braga, Escola Primária de Maximinus em Braga, Biblioteca e Arquivo da Universidade de Coimbra, Arquivo Nacional da Torre do Tombo,

redes humanas, institucionais e de saber, que, por não serem fixas, ajudam a compreender os deslocamentos dos sujeitos e o campo de possibilidades em que viveu e a margem de escolha e criação de cada um.

Tal investimento possibilitou compreender melhor as maneiras pelas quais esse professor vivenciou, compreendeu a experiência de viagem ao exterior e representou sua própria ação como sujeito preocupado com a educação na Corte e, posteriormente, no Distrito Federal. Igualmente, o estudo da trajetória do viajante forneceu sinais que permitiram compreender seus posicionamentos em relação aos debates em curso por ocasião das reformas educacionais no início do período republicano. Diante dos condicionamentos, suas escolhas indicam aquilo a que atribuira centralidade no debate, abandonara, apagara, privilegiara, bem como as variações e regularidades em sua trajetória. Enfim, trata-se de considerar as estratégias empregadas pelo relator no sentido de se singularizar na massa dos discursos pedagógicos daquele tempo.

O deslocamento operado nesse estudo poderia ser dirigido a qualquer um dos professores que integraram a comissão de 1891. Como assinalado, a escolha recaiu sobre o nome de Luiz Reis<sup>3</sup> pela oportunidade que a viagem desse professor oferece para refletir sobre o debate acerca de questões e projetos educacionais no Brasil e em Portugal.

Esse estudo trata, então, do fenômeno da circulação de pessoas, objetos e modelos pedagógicos a partir das experiências de sujeitos particulares. Ou seja, trata-se, no caso, de proceder ao exame da viagem de serviço realizada por um professor primário que se propôs a descrever, *minuciosamente*, em forma de relatório, o que observou das experiências escolares dos países estrangeiros visitados/estudados. Mas, qual a eficácia de se examinar essa questão por meio dos registros de uma trajetória particular?

Em relação a essa questão, Levi (1997) recomenda que se considere a história dos atores e suas escolhas, sem que isso signifique afirmar a soberania do indivíduo e sua liberdade total sobre as mesmas. A escolha do individual, segundo o autor, permite destacar "ao longo de um destino específico – o destino de um homem, de uma comunidade, de uma

páginas, em 1896, pela Tipografia do Instituto Profissional do Rio de Janeiro (Real Gabinete Português).

-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Seria também interessante considerar a viagem da professora Amélia Fernandes da Costa. Em um tempo em que a educação da mulher se encontrava fortemente ligada à função exercida no espaço da casa, qual a visão da professora Amélia a respeito das questões educacionais estrangeiras? Essa professora não foi a única a se deslocar a fim de verificar as condições do ensino em outras partes do mundo nesse período. Chamon e Faria Filho (2007) relataram a viagem de Maria Guilhermina aos Estados Unidos da América no início da década de 1880 e, ainda, fizeram referência a determinadas mulheres que, assim como Guilhermina, viajaram ao estrangeiro e produziram relatos sobre a instrução primária em outras nações. Em 1895, Leopoldina Tavarez Portocarrero viajou para Portugal, França e Espanha, a partir do que publicou um relatório de viagem de 284

obra – a complexa rede de relações, a multiplicidade dos espaços e dos tempos nos quais se inscreve" (p.17). O referencial teórico vai redefinir o conceito de contexto, entendido anteriormente na imobilidade de um cenário pré-construído, sendo apresentado, nesse deslocamento historiográfico, como um panorama móvel, múltiplo e singular relacionado às decisões que cada um dos atores tomou diante das escolhas em um jogo relacional complexo.

O desafio passou, então, a ser a apreensão do debate a respeito da escolarização primária com base nas experiências dos sujeitos. De acordo com Revel (2001, p. 215), fazer variar as lentes de observação consiste em estratégia fértil, pois permite abordar concretamente a dimensão das escolhas, nem sempre explícita ou explicitada, nos poucos casos privilegiados em que se pode tentar reconstruir as coordenadas das existências. Para o autor, não se trata, portanto, de se operar em um único plano, mas de estabelecer relações com diferentes escalas de observação de um acontecimento, percebendo as relações entre diferentes estratos, sua coesão e dispersão. Importa, enfim, apreender as estratégias sociais desenvolvidas pelos diferentes atores em função de sua posição e recursos (REVEL, 1998, p.26).

Para Rosental (1998, p. 153), em última instância, é ao indivíduo que todos os fenômenos devem ser remetidos, pois é no seu nível que operam os processos causais eficientes. Sendo assim, a multiplicação dos ângulos de abordagem torna-se um recurso fecundo para a historiografia. Ao se multiplicar a escala de observação, as imagens contraditórias que elas secretam servem não só para produzir conhecimentos novos, mas também para mostrar seu caráter sempre limitado e parcial. Nesse sentido, o autor não defende o privilégio que se dá a uma ou a outra escala de observação e chama atenção de que o interesse particular, dirigido ao nível microssocial, não se deve à sua superioridade intrínseca, e sim ao fato de que ele foi relativamente desprezado pela história social contemporânea e é, portanto, capaz – ao menos provisoriamente – de causar estranheza (op. cit, p.152). Essa visão consiste nas possibilidades que a abordagem da micro-história acena para os historiadores. A possibilidade de desmontar certezas, de desestabilizar ideias há muito tempo repetidas e aceitas pela historiografia consagrada e, ao mesmo tempo, mostrar a complexidade dos eventos e a multiplicidade dos ângulos pelos quais uma dada questão pode ser pensada, constituída, problematizada.

Sobre os possíveis significados das escolhas feitas por Luiz Reis registradas no relatório de viagem, procurei pensar em outras opções que o professor poderia ter constatado. Tal exercício torna-se importante para a compreensão dos motivos que levaram o relator a

apontar e ressaltar determinadas questões nas cidades visitadas, que o levaram a defender, tão arduamente, alguns temas em detrimento e silenciamento de outros. O exame do relatório, a análise da legislação, dos impressos pedagógicos, assim como, a investigação da documentação referente à Secretaria de Instrução em Portugal constituíram-se em ferramentas decisivas para analisar os escritos de Luiz Reis como resultados da realização de escolhas, como um exercício de seleção, estratificação e eliminação. Que escolhas foram realizadas? O quê e como resolveu destacar, diminuir ou simplesmente apagar de seu relato?

Para Revel (2001), a chamada micro-histórica, manifestada como um sintoma de insatisfação diante da história totalizante, já conseguiu derrubar algumas certezas e construir outras, como o fato de não ser mais possível explicar aspectos macros sem levar os micros em consideração. Essa certeza traz a convicção de que "vidas minúsculas também participam, à sua maneira, da grande história da qual elas dão uma versão diferente, distinta e complexa" (Revel, 1998, p.14). Pode também se atribuir como tarefa de explicar a lógica da significação dessas experiências em sua singularidade, "o problema, então, não é tanto opor um alto e um baixo, os grandes e os pequenos, e sim reconhecer que uma realidade social não é a mesma, dependendo do nível de análise" (REVEL, op. cit, p.14).

Ao flagrar a circulação de professores entre o Brasil e Europa, busquei problematizar as matrizes que orientaram essas práticas, no interior de um extenso processo de circulação de bens culturais entre o Brasil e os países considerados *ricos* e *modernos* que deveriam servir de modelo às demais nações descritas como *pobres* e *atrasadas* em busca do *progresso e civilização*. Para Vidal (2008), uma das dimensões desse movimento de pessoas e ideias educacionais se evidencia como iniciativa do Estado e tem sido desenvolvida, principalmente, a partir do exame das viagens pedagógicas realizadas por diferentes sujeitos em tempos e espaços diversos<sup>4</sup>.

Gondra & Mignot (2007)<sup>5</sup> apresentam esse tipo de viagem como técnica de investigação e conhecimento, como prática de observar, experimentar, comparar e produzir conhecimentos sobre o outro e sobre si, transformando aquilo que se observa, em experiência

<sup>4</sup> De acordo com Vidal (2008, p.34), uma outra dimensão dessa circulação pode ser captada no circuito não governamental, conduzida pela ação de grupos sociais ou de indivíduos isolados.

-

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Acerca desse tema chamo atenção para obras recentes como: Viagens Pedagógicas, organizado por Ana Cristina Mignot e José Gonçalves Gondra em 2007; Dossiê: Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos, Revista Brasileira de História da Educação, jan. Abril, 2010, nº 22; História da escola em Portugal e no Brasil – Circulação e apropriação de modelos culturais, organizada por Joaquim Pintassilgo, Marcos Freitas, Maria João Mogarro e Marta Carvalho em 2006; A infância e sua educação: Materiais práticas e representações organizado por Diana Vidal e Luciano Faria Filho em 2004; Para a compeensão histórica da infância, organizado por Rogério Fernandes, Alberto Lopes e Luciano Mendes de Faria Filho, 2006.

significativa na trajetória de vários homens e mulheres. Acrescentam, ainda, que o período considerado neste estudo não representa marco inicial no que diz respeito às viagens pedagógicas, mas a continuidade do que poderia ser considerado uma tradição. No Brasil, evidências nessa direção nos obrigam a recuar à Colônia, tempo em que já era possível constatar a circulação de determinados autores e modelos educativos (GONDRA E MIGNOT, 2007, p.7).

Participante de uma tradição em escala mundial, a prática das viagens pedagógicas, reinventada no tempo do Império como estratégia de governo a fim de atingir o grau de civilização via instrução da população, chega à República como proposta *inovadora* que pretende inscrever o Brasil no rol dos países *civilizados*. Concebida no interior da primeira reforma educacional republicana do Distrito Federal, a viagem de Luiz Reis e a produção do relatório, foco de interesse deste estudo, representam dois exemplos dessas medidas.

Nessas perspectivas, foram redefinidas as categorias de análise que me ajudaram a entender as fontes e orientaram a leitura a respeito do meu objeto de estudo. Dessa forma segui as contribuições trazidas pela história cultural, trabalhando, com as categorias: *cultura*, *cultura escolar, cultura material escolar, circulação* e *história conectada* com foco nas pessoas, objetos e modelos pedagógicos.

No que se refere à *cultura*, trabalho com a concepção de que o caminho seguro é aceitar o seu aspecto histórico em permanente construção de sentidos, como sugere Vidal (2006b, p. 155). A autora afirma que "a categoria adquire sob pena de sociólogos, antropólogos e historiadores convergência apenas na afirmação de seu caráter dinâmico, historicamente constituído, e constantemente objeto de disputa" (p.155). Para melhor compreensão de estudos dessa natureza, Vidal sugere que a atenção dos historiadores se volte para a percepção do grau de liberdade dos sujeitos inseridos na prática de apropriação dos produtos culturais em circulação na sociedade, sem, contudo, deslocar de foco as continuidades que acompanham tais práticas. Para a autora, a preocupação com a ação dos sujeitos sociais, sua experiência ou prática, atingiu de forma contundente as investigações no campo educacional:

Não apenas colocou professores e alunos no âmago das análises sobre a escola e a escolarização, ampliando o leque das abordagens pela consideração às escolhas nem sempre conscientes que realizavam. Mas, principalmente propiciou rever o binômio escola-cultura sob outro prisma que o da transmissão cultural, acompanhando as mudanças epistemológicas abertas com os estudos culturais. [...] A cultura deixou de ser apenas um fato

externo à instituição, algo com o qual lidava no desempenho de suas funções sociais; e passou a ser também um objeto interno, cujo escrutínio permitia compreender a escolarização como a negociação possível entre os interesses dos diferentes grupos sociais, a lógica do funcionamento institucional e a pragmática das ações dos sujeitos educacionais (VIDAL, 2006-b, p. 156 - 157).

Nesse sentido, o surgimento da categoria *cultura escolar*, de acordo com Vidal, ofereceu visibilidade a essas operações, alargou os estudos sobre o sujeito, a escola e as práticas aí efetivadas, apontando para fatos até então desconsiderados pela história da educação. Emergem daí múltiplas formas de entendimento sobre o que vem a ser o estudo da cultura escolar:

[...] pela sensibilização para a análise do conjunto de normas e práticas vigentes na instituição como propõe Dominique Julia; pela atenção à produção de corporeidades, por meio da frequência a espaços e tempos escolares, como destaca Antonio Vinão Frago; pelo reconhecimento da existência de culturas da escola, nomeadamente empírico-prática dos docentes, normativa da administração e científica da Universidade, como alerta Agustin Escolano Benito; pelo destaque à capacidade da escola produzir uma cultura específica, singular e original, como assevera André Chervel; ou ainda, pela possibilidade de perceber que culturas de diversos grupos sociais convivem no interior da escola, como lembra Zeila Demartini (VIDAL, p. 157).

De certa forma, a categoria, assim como o conceito de cultura, engloba uma série de aspectos, provocando um debate intenso em torno de seu entendimento, no interior do qual os historiadores constroem e reconstroem a todo instante essa formulação. O relatório do professor Luiz Reis registrou um considerável número de elementos sobre a cultura escolar no Brasil e no exterior, dando a ver os múltiplos aspectos a respeito do que é possível considerar cultura escolar. No registro do professor destacam-se os pontos observados em constante comparação com as práticas educativas nas escolas do Rio de Janeiro, referindo-se, principalmente, aos tipos de escolas de ensino primário, normal ou especial, masculinas, femininas e mistas. Ele descreveu os métodos pedagógicos, livros e autores das obras mais utilizadas, a arquitetura dos prédios, o espaço, tempos escolares, matrículas, escrituração escolar, professores e alunos, legislação, programa e trabalhos manuais, obrigatoriedade do ensino, o trabalho infantil, penas e prêmios disciplinares para professores e alunos, provimento dos professores, conferências pedagógicas, cantinas e caixas escolares, os batalhões escolares, inspeção, higiene, passeios escolares, os dias de feriados, férias, as mobílias e objetos escolares, dentre outros aspectos que procurou detalhar.

Nesse elenco de questões a respeito da cultura escolar destaquei o que poderíamos considerar como a *cultura material escolar* e a fertilidade do uso dessa categoria para a percepção das condições em que se deu o processo de escolarização nas cidades consideradas nesta tese. Felgueiras (2005) sugere o uso da categoria para dar conta do espaço, do mobiliário, dos materiais de ensino e da aprendizagem, entre outros que ajudam a qualificar o espaço escola, as práticas que nele tomam lugar. A autora alerta para o fato de que o significado dos materiais só se percebe pelo uso que os atores educativos fazem deles e recomenda o recurso aos depoimentos e narrativas de alunos e professores seja um meio de tornar inteligíveis esses artefatos e de dar voz a grupos que a História esqueceu. O exame da materialidade escolar torna-se, assim, fundamental para a apreensão da circulação dos objetos e ideias pedagógicas e para a percepção das histórias conectadas, à medida que sinalizam os usos e sentidos dados a cada objeto ou ideia pedagógica nos diferentes lugares de observação.

Em relação à circulação e à história conectada sigo a orientação de Vidal (2006-a), que recomenda o uso das categorias para a compreenção das transformações que sofreram os modelos educacionais no entrechoque de culturas. Transformações que "indiciam no corpo denso das ideologias a singularidade dos processos sociais e históricos e a originalidade das culturas escolares" (VIDAL, 2006, p.245). Essa perspectiva procura evitar, segundo a autora, a concepção etnocêntrica hierarquizante de que, muitas vezes, os estudos comparados estão impregnados.

Sobre esse aspecto, é importante relativizar o conceito de circulação como movimento em uma só direção. Ao destacar a importância dos Estados-modelo na disseminação global da ideologia educacional, Vidal (2006-a, p. 244) lembra que a propagação de ideias realizada por centros, não concebidos tradicionalmente como difusores, provoca um *contramovimento* de difusão. Cita, como exemplos, os conhecidos *brasileiros*, como Oliveira Lopes, que num movimento de emigração do Brasil retornaria mais tarde, a Portugal, possivelmente, levando materiais escolares produzidos por educadores brasileiros, "fomentando uma circulação de objetos que partia da antiga Colônia em direção à Metrópole" (p. 244). Acrescenta, também, a viagem de Menezes Vieira à França, em 1889, como delegado brasileiro no Congresso Internacional de Instrução Primária: "Lá entrara em contato com o Musée Pédagogique, que se tornou referência para a implantação do Pedagógium, partilhando o interesse em preservar um acervo sobre a escola pública" (p.250). O movimento de circulação, para Vidal, não representaria importação de ideias. Esses episódios denunciariam as ligações históricas entre os mundos e nos alertariam para a fertilidade em se considerar as histórias conectadas entre

eles como forma de perceber as especificidades das questões educacionais, em relação aos usos e aos sentidos dados a elas, em cada um dos mundos considerados.

A respeito dessa nova abordagem historiográfica, Faria Filho e Vidal (2003), na análise dos balanços dos trabalhos apresentados em Congressos sobre a História da Educação, constataram que temas tradicionais podem estar sendo analisados a partir de perspectivas diferentes daquelas observadas nos anos 1970/1980. Tomam como exemplo o caso das chamadas ideias pedagógicas que, em pesquisas mais recentes, têm se deslocado para abordagens que operam com noções como *circulação* e *apropriação* ou mesmo, *saberes escolares*. Neste estudo, entre os múltiplos aspectos, analisei tanto os métodos quanto os materiais em uso nas escolas, temas bastante comuns na historiografia brasileira e estrangeira, com ênfase nos modos de circulação e apropriação dos mesmos. Foi interessante observar a propagação dos métodos e materiais pedagógicos e os interesses envolvidos na sua divulgação, comercialização e circulação nas cidades visitadas por Luiz Reis.

Não se trata aqui de produzir uma comparação entre o processo de escolarização nas duas nações, em um certo tipo de história comparada, que se torna aproximativa, redundante e enganada à priore, mas sim de propor a pesquisa e o desenvolvimento de histórias conectadas como sugere Gruzinski (2001). O autor chama atenção para a necessidade de se empreender o esforço em conectar culturas até então analisadas separadamente, uma vez que se torna tarefa "indispensável à medida que o processo de globalização está mudando inelutavelmente os quadros do nosso pensamento e, por conseguinte, as nossas maneiras de revisitar o passado" (GRUZINSKI, op. cit. p.89).

Para Vidal (2005) se a ideia de uma história conectada soa eficaz para descortinar os modos como os saberes circulam, passando do local ao global, não responde ao questionamento sobre como tais saberes foram apropriados, a partir de um reemprego inventivo ou de um consumo cultural ativo, como propunha Certeau (1994). Para dar conta dessa ausência, a autora sugere a proposta de Gruzinski (2003) que denominou de *mestiçagem cultural* o processo pelo qual dois ou mais mundos se entretecem, na recriação identitária de cada um. Apreender práticas similares nas escolas primárias do Distrito Federal e das cidades portuguesas possibilita-nos uma visão da circulação de ideias pedagógicas no período, destacando as apropriações e mediações de seus usos, traduzidas na instalação de uma cultura material escolar específica nas escolas das três cidades consideradas.

Na passagem das ideias de um mundo ao outro, Vidal (2005) sugere que as apropriações sejam percebidas não como distorção do original, mas como reconstruções de

significados que mesclam duas semânticas culturais, produzindo uma nova originalidade. Para a autora, a dificuldade, então, reside em perceber os vestígios das práticas da apropriação, dessa recriação cultural produzida pela ação do Estado e pelos professores das escolas.

Os múltiplos olhares na busca pelas práticas educativas seguem Faria Filho e Vidal (2005) ao afirmarem que a escolarização e as culturas escolares não são pressupostos, mas o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola. E, ajudando a compor esse grupo de atores, encontram-se os sujeitos comuns, professores públicos que, junto àqueles convocados a pensar e deliberar sobre a educação, atuaram como mediadores entre as normas prescritas e as práticas efetivas.

Na busca pelas formas de apropriação das ideias, o exame das ações educativas dos sujeitos "comuns" auxilia a compreensão de como determinados discursos oficiais, referentes à escola, foram recriados pelos agentes envolvidos com as questões educacionais daquele tempo, pondo em foco não só as experiências que os confirmavam, mas também a reação que a reação que proporcionavam e os favoreciam.

É possível, então, pensar na hipótese de Luiz Reis ter se integrado ao grupo de viajantes, homens e mulheres, que uniram os dois lados do Atlântico, desempenhando, ao mesmo tempo, o papel de passadores entre sociedades e culturas e de filtros entre os mundos, como sugere Gruzinski (2001). Passadores, portanto, de ideias, modelos e objetos pedagógicos entre os mundos que se interligaram e se interligam, também, por intermédio da instrução. O conceito, considerado por Vidal (2005) bastante fértil no campo educacional, permite pensar o trânsito de educadores brasileiros em território europeu e norte americano e de educadores estrangeiros no solo brasileiro, particularmente para o fim do século XIX. Parece fecundo, ainda, para conceber a circulação de modelos pedagógicos e materiais didáticos entre os continentes no mesmo período (VIDAL, 2005).

Com esse conjunto de instrumentos conceituais, analisei as condições de emergência dessas viagens, os aspectos gerais considerados pelo professor, o percurso e as representações que construiu a respeito da escola e da cultura escolar estrangeira e brasileira, a partir do que observou, anotou e julgou no roteiro de visitas às escolas públicas. Tal exercício tornou possível construir uma espécie de balanço dessa viagem: mapeamento importante tanto por apresentar os elementos da cultura escolar estrangeira e brasileira que nos remeteram às questões envolvidas no processo de escolarização da população nos dois mundos, quanto por iluminar os efeitos da passagem desse professor pelas cidades europeias e as possíveis

apropriações das medidas prescritas por ele na cidade do Rio de Janeiro. Luiz Reis deixou registros de notícias sobre os professores brasileiros em viagem, publicadas nos jornais das cidades por onde passavam, destacando os prêmios ofertados pelos governos estrangeiros. Em relação a esses fatos, busquei investigar o que teriam escrito sobre ele e seus colegas de ofício e de viagem. Quais as representações que fizeram da atuação do viajante em terras estrangeiras? Que rede de relações estabelecera nas cidades visitadas?

Considerando que o relatório do professor guardou os sinais de uma época, examinei o documento, procurando identificar a sua produção, os sentidos e os usos deste material no período de seu aparecimento. Esse procedimento vai ao encontro do que Faria Filho e Vidal (2005) denominaram de construção de uma teoria da fonte, produzindo sua inteligibilidade, procedimento que procura evitar que o documento funcione apenas como suporte ou ilustração para interpretações preconcebidas.

Sobre as fontes, são diversas as possibilidades de verificação das ideias circulantes no extenso debate estabelecido sobre as condições e necessidades da escola e seus atores sociais. De um modo geral, considerei importante a leitura de periódicos pedagógicos, os relatórios das conferências pedagógicas e dos inspetores de ensino, a imprensa comum e os documentos da administração escolar. Tais fontes, tanto no Brasil como em Portugal, constituíram bases importantes para o desenvolvimento deste estudo que, combinadas à bibliografia específica sobre o objeto, o lugar e o tempo da pesquisa proposta vão constituir a marca de cientificidade, explicitando as condições e as regras de sua produção, assim como, as relações de onde nasce, como sugere Certeau (1982). Esse autor aponta para a importância dos intercâmbios, leituras e confrontos que formam as condições de possibilidades de cada estudo, que pode ser entendido como um espelho de cem faces, partido e anamórfico, no qual, os outros, se fragmentam e se alteram (CERTEAU, 1882, p.110).

Mais especificamente, a fim de promover o diálogo com o relatório de Luiz Reis e problematizar seu discurso educacional, considerei, principalmente, três tipos de fontes a respeito da instrução nas últimas décadas do século XIX: os impressos educativos, a documentação administrativa das secretarias de instrução e a produção literária sobre a instrução pública em Portugal. Sobre a primeira delas, a fertilidade de sua análise focalizou o debate pedagógico do tempo da viagem de Luiz Reis, dando sinais das disputas sobre as ideias educativas dentro e fora do campo educacional, elencando as questões postas no momento, os conflitos e as prescrições de cada grupo político para os problemas educacionais.

Gondra (1997), ao analisar a *Revista Pedagógica* editada no Rio de Janeiro no período de 15/11/1890 a 15/06/1896, reforça a importância de se considerar o impresso a fim de perceber o discurso enviado aos professores, no início da República, visando à apreensão do que tal discurso procurou instaurar. Sem dúvida esse periódico tornou-se uma produção editorial importante para o debate educacional no Brasil e, pela abrangência dos seus temas e o tempo de publicação, tornou-se, também, fonte incontestável para a história da educação brasileira nesse período, pois sua análise aponta, em meio a tantos outros aspectos, para a forma como possivelmente as novas ideias teriam sido apropriadas pelos sujeitos da educação.

Com tais pretensões, a revista buscava garantir visibilidade às reformas do sistema de ensino no Distrito Federal, representando, nesse tempo, material importante de divulgação e circulação de ideias e modelos pedagógicos. É, pois, possível compreender a revista como uma estratégia do Estado em relação à prescrição das práticas educacionais e ainda como espaço, no qual determinados professores, ao publicarem seus artigos, ajudavam a fortalecer ou a enfraquecer as ações políticas do Governo<sup>7</sup> (GRONDRA, 1997). Não foi por um acaso que os resumos dos relatórios de viagens dos professores primários ao estrangeiro foram publicados nesse periódico. Tais viagens deveriam produzir efeitos assim que os primeiros relatos e objetos pedagógicos chegassem ao Brasil. Posteriormente, os resultados das observações dos viajantes brasileiros foram publicados integralmente pela Imprensa Nacional entre 1892 e 1893.

Trabalhei, então, com os registros desses acontecimentos divulgados na imprensa pedagógica. Vale lembrar que se os encontros pedagógicos foram discutidos e resumidos com frequência na imprensa periódica, os relatórios oficiais desses eventos se encontram na íntegra entre os papéis da administração e inspeção escolar exercida pelo Estado. Esse é o segundo tipo de fonte considerada nesse estudo.

O exame da documentação administrativa das Secretarias de Instrução forneceu dados tanto da legislação educacional quanto das práticas pedagógicas no período. Nos relatórios dos inspetores de ensino se apresentam as questões sobre a instrução do ponto de vista da oficialidade e da legislação em vigor. Para Gondra (1997), era por intermédio desses relatos

\_

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Sobre o tema conferir também: Vidal (2006-a) e Schueler (2005).

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Para Gondra (1997), a análise dessa fonte também se torna importante no sentido de problematizar a ideia de existência de um vazio, que teria marcado as iniciativas educacionais no início da primeira República, como é registrado com frequência na literatura pedagógica.

que os sujeitos ocupantes de tais posições foram prestando contas ao Governo, no caso, à Assembleia Geral Legislativa do desempenho de suas funções nos respectivos cargos, ao mesmo tempo, que promoveram e interferiram em um debate sobre a escola e o ensino em diferentes espaços. Já os relatos de professores que deveriam responder sobre as atividades administrativas e pedagógicas exercidas em suas escolas, como exigia a inspeção escolar, trazem informações importantes sobre as práticas escolares, agregando em suas escritas os mapas das escolas e da frequência, pedidos de materiais feitos pelos professores, as queixas a respeito do exercício do magistério, as condições das escolas, a descrição do método pedagógico e os pareceres emitidos a respeito da materialidade escolar, dos programas das escolas primárias e da distribuição dos tempos escolares, entre outros temas tratados na comunicação dos professores com a Inspetoria de Instrução.

As obras de educadores portugueses das últimas décadas do Oitocentos formam o terceiro grupo de fontes analisadas. Destaco a importância de examinar autores que trabalharam com as questões educacionais daquele tempo, estabelecendo um diálogo entre eles e o professor brasileiro. Nesse caso estão as produções literárias de D. Antônio da Cósta, Alves dos Santos e de Cândido José Ayres Madureira. O primeiro, importante membro da intelectualidade portuguesa, tendo sido Ministro da Instrução Pública em 1870, acompanhou Luiz Reis na visita à Universidade de Coimbra; o segundo, professor da faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, antigo inspetor escolar em Lisboa. O último, Cândido José Ayres de Madureira, foi o abade de Arcozello um dos protagonistas do debate em torno dos métodos de ensino em Portugal nas últimas décadas do século XIX, também esteve com o professor brasileiro em visita às escolas primárias do Porto. Cósta e Santos trazem um pouco das prescrições e dos pontos onde as reformas deveriam incidir. Junto com os demais grupos de fontes, os autores considerados tornam-se importantes por matizar o discurso produzido por Luiz Reis.

Ressalto, também, o diálogo com historiadores brasileiros e estrangeiros que se preocupam com o estudo sobre as escolas primárias no Brasil e em Portugal no período considerado. Entre eles Diana Vidal, José Gondra, Alessandra Schueler, Elisabeth Poubel, Maria Helena Câmara Bastos, Luciano Faria Filho, Rogério Fernandes, Margarida Felgueiras e Joaquim Pintassilgo. Esses autores trabalham com questões gerais sobre a história da instrução primária, da infância e sua educação, do processo de escolarização da população, implantação de instituições educativas como os museus pedagógicos, asilos e jardins infantis, escolas profissionais e noturnas, viagens de professores ao estrangeiro, entre outros pontos

referentes à instrução elementar que podem ajudar no entendimento das questões postas por Luiz Reis. Tais pontos se encontram amplamente desenvolvidos no relatório desse professor, trazendo para o debate o discurso educacional produzido por Luiz Reis com base naquilo que observou e escolheu descrever e discutir.

O conjunto de documentos se constituiu em fontes férteis para a verificação das possíveis práticas escolares no tempo correspondente (tempo da circulação e apropriação), atentando, contudo, para os limites impostos a cada uma delas e aos problemas que se apresentam ao se trabalhar com essa extensa massa documental diversificada, muitas vezes, desorganizada, mas felizmente, guardada e preservada pelos acervos das cidades do Rio de Janeiro, do Porto ede Lisboa.

Os resultados da pesquisa realizada encontram-se apresentados em quatro capítulos, ao mesmo tempo distintos e interdependentes. No primeiro capítulo, Luiz Augusto dos Reis e a difícil missão a cumprir em razão do ensino público brasileiro, organizei um esboço biográfico do professor, destacando as redes de relações em que esteve envolvido e considerando a escrita do relatório de Luiz Reis como produto das experiências anteriores à sua viagem. Caracterizei as condições de emergência das viagens de professores à Europa, a fim de entender um conjunto de questões: Que política educacional deu origem a tal empreendimento? Quais as metas dessa reforma? Qual modernidade se buscava? Esse exercício ajuda a caracterizar o momento histórico, o sentido e os fins da comissão de professores que parte do Brasil com destino a diferentes países da Europa. A partir de então, o diálogo com as fontes ajudou a compor a conjuntura cultural da qual emergiu a comissão de professores primários e, no interior dessa, os possíveis motivos da convocação de Luiz Reis como um dos membros da comitiva. Nesse sentido, procurei captar o movimento dos reformadores republicanos que buscavam estabelecer comunicação direta com o mundo civilizado e apreender as bases em que a comissão de professores foi organizada para realizar tal empreendimento.

Em um segundo momento, trouxe as representações elaboradas por Luiz Reis a partir do que viveu e resolveu anotar de sua passagem pelas cinco cidades estrangeiras. Na síntese do relatório, ressalto as principais queixas, críticas e destaques a respeito do que observou. O que foi, na visão do professor, essa *missão difícil e penosa*, essa *grandiosa* tarefa que lhe foi confiada pelo Governo? O que, no seu entender, representava a modernidade buscada naquele outro lado do Atlântico?

No segundo capítulo, *Nem tudo do estrangeiro se adapta ao nosso meio*, partindo das considerações feitas no capítulo anterior, tomei o relatório de Luiz Reis como objeto de pesquisa. Recorri a uma forma de decompor o documento de modo a fazer aparecer na produção de sua escrita, sua organização, as representações construídas a respeito do sistema de ensino, das escolas, das práticas escolares e da profissão docente nos países visitados. Nessa parte do trabalho, preocupei-me com as posições tomadas por Luiz Reis no exercício do magistério, que colocou em foco seu discurso em diferentes lugares de atuação. Que debate estava posto a partir desses pertencimentos? Foi poeta, dirigiu a Revista *O Ensino Primário*, fez parte do Conselho Diretor, da Comissão Permanente de Professores Públicos Primários da Corte, organizou pareceres para a Secretaria de Instrução, apresentou trabalho na Conferência Pedagógica de 1886, assim como produziu livros para o uso nas escolas primárias.

A consideração da atuação de Luiz Reis nesses lugares torna-se importante por fornecer indícios de seu posicionamento ao escrever o relatório. Nesse sentido, contrastei os destaques do relatório com as posições tomadas antes da viagem, nas ocasiões em que foi chamado a intervir na instrução da população. Observei o pensamento pedagógico do professor nas relações que manteve com diferentes grupos sociais, em tempos e espaços diversos. A reflexão em torno do relatório de Luiz Reis, considerando suas ações pedagógicas ajudou a perceber, nas prescrições de seu relato, as aproximações, afastamentos ou apagamentos de questões que estariam postas em debate no Brasil e em Portugal, fornecendo as bases para a discussão entre as minhas questões e as do professor viajante.

O terceiro capítulo, *Circulação de materiais e modelos pedagógicos entre os mundos*, foi redigido com base nos registros de Luiz Reis e na análise da legislação e práticas escolares das cidades consideradas. Nele, procurei refletir sobre as possíveis formas de apropriação dos métodos e materiais nas escolas da Capital Federal. Ao aproximar as práticas educativas de lá e de cá, busquei as conexões entre os sistemas de ensino dessas cidades. Que relações são possíveis de serem verificadas entre a cultura material escolar das cidades portuguesas e da capital brasileira?

Luiz Reis, ao inventariar a cultura material das escolas estrangeiras, segundo seu próprio depoimento, descreveu os seus usos e a avaliou, quando das observações feitas ao acompanhar o trabalho dos professores com as turmas. Nesse capítulo, trabalhei com os documentos da Secretaria de Instrução do Distrito Federal, referentes às práticas escolares na cidade do Rio de Janeiro, buscando mapear as questões em debate e os materiais pedagógicos

em uso. Destaquei a relevância de se considerar o papel da legislação escolar nesse tipo de análise. Independente dos usos que se fez das normas institucionalizadas, elas se tornam importantes como veículo de prescrição e divulgação de ideias, modelos e objetos escolares.

No cruzamento dessas fontes, esforcei-me para perceber as ligações históricas, a fim de afirmar as aproximações e os afastamentos entre os usos de projetos educativos em Portugal e no Brasil, e reforçar a ideia da circulação de modelos culturais no extenso movimento de internacionalização ocorrido nas últimas décadas do século XIX. Procurei explorar e sustentar a tese de que as pessoas que circularam, e circulam até hoje, participam da difusão e legitimação de ideias, modelos e de objetos culturais pelo mundo. No caso dos objetos escolares, como os de outra natureza, instituem um discurso e um poder, ao ressaltar determinados valores e concepções de educação (Escolano, 1990). Assim, essa parte do trabalho se articula com as anteriores pela possibilidade de se captar, nos discursos prescritos por Luiz Reis, um lugar privilegiado de enunciação por meio do qual imprime destaque a certos materiais escolares, ideias e métodos pedagógicos.

Por fim, no quarto capítulo, *Circulação dos métodos e manuais pedagógicos entre mundos*, questionei o destaque de Luiz Reis ao método de leitura do Abade de Arcozello, apresentando o intenso debate e a disputa em torno da adoção dos manuais escolares em Portugal. Como índice do debate, focalizei o caso do professor Felippe Pestana que, em 1885, publicou a cartilha de aprender a ler e escrever com base no método do Abade de Arcozello para uso nas escolas noturnas brasileiras, para aprofundar um conjunto de questões, tais como: Qual a dimensão do uso do método de leitura do abade em relação às demais cartilhas de leitura portuguesas? E no Rio de Janeiro, quais manuais pedagógicos eram usados nas escolas primárias? Houve circulação dos manuais portugueses na Capital Federal do Brasil? Como isso se deu?

Nessa tese, trabalhei os documentos como monumentos construídos, recusando a crença de que eles representam diretamente uma única verdade e de que encontramos, nos textos, o passado reproduzido tal e qual ocorrido em algum momento. Tarefa fundamental que, para Foucault (2002, p. 8), implica trabalhar no registro da impossibilidade de se interpretar os documentos e deles extrair uma suposta e única verdade em sua transparência. Para ele, é preciso trabalhar os documentos no seu interior, elaborá-los. Do resultado dessa ação, é que se torna possível fazer emergir as ligações e, com isso, observar e explorar as histórias conectadas, como sugere Sanjay Subramanyam (1999).

Desenvolvida dessa forma, pretendi, na escrita, dar conta de uma tripla tarefa. Na primeira, reafirmar que, no processo de escolarização da cidade do Rio de Janeiro, Luiz Reis, assim como os diferentes sujeitos que viajaram ao estrangeiro em busca da civilização pretendida, não esteve sozinho já que as ações pensadas pelos demais professores que defenderam suas ideias em diferentes tipos de impressos e eventos educacionais também fizeram parte desse movimento, ajudando a construir a história da escolarização, dos saberes e práticas pedagógicas no início da República nessa cidade. Na segunda, procurei perceber que a difusão de ideias de um lugar a outro nos processos de escolarização faz-se como produto "de apropriações que não se apresentam como distorções do original, mas como reconstruções de significados que mesclam duas semânticas culturais, produzindo uma nova originalidade" (VIDAL, 2005 p. 68). Na terceira, busquei propor uma discussão sobre a cultura material da escola e sobre as formas de apropriação dos objetos culturais no interior do processo de escolarização. Assim sendo, na análise desenvolvida, procurei tornar pensável algumas iniciativas e as condições materiais de determinadas escolas no tempo considerado, apontando para o que se manteve, o que foi transformado ou mesmo esquecido na história da escola na capital brasileira.

Nesse sentido, percebemos a conveniência do uso da categoria história conectada como opção alternativa à história comparada como nos sugere (GRUZINSKI, 2001). Esta última tendo como princípio colocar lado a lado dois ou mais países a fim de buscar a aproximação ou o afastamento de pensamentos sobre determinadas questões educacionais, tomando, muitas vezes, um deles como modelo a ser seguido pelo outro. A história conectada, ao contrário, busca pelas conexões entre os processos de nações diferentes e no lugar de marcar a imposição das práticas escolares do país de referência aos demais países considerados atrasados, fortalece a ideia da relação de interdependência entre o conjunto de práticas de cada uma das experiências postas em contato.

A combinação das informações trazidas por Luiz Reis em seu relatório de viagem associadas às discussões postas em diferentes tipos de fontes forneceu indícios de acontecimentos sincrônicos e orientaram a compreensão dos diferentes contextos que se entrecruzaram e, de certa forma, construíram as bases sobre as quais as experiências vivenciadas foram tomando sentido para o professor. Nesse sentido, o relatório de Luiz Reis ofereceu pistas da singularidade dessas experiências, o que pode ser percebido no modo como se encontram registradas no corpo do relatório. Documento derivado da viagem em serviço, cuja publicidade pretendeu atender às exigências da viagem, no entanto, pelo caráter

prescritivo do mesmo, é possível pensar que produziu efeitos de outra ordem, de modo a afetar as políticas e práticas educativas em curso na capital do Brasil.

# 1 - LUIZ AUGUSTO DOS REIS *E A DIFÍCIL MISSÃO A CUMPRIR EM RAZÃO DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO*

[...]

Com essas máximas divinas Que brotão do teu condão, Salve pois, bela rainha! Quero seguir-te, instrucção.

Instrucção tu és o bálsamo Que suaviza nossa alma, Nos tormentos és conforto, De mago enlevo és a palma, A ser feliz nos ensina. (A Instrucção. Luiz Reis, 1874)

"Resolvi dever abandonar a poesia, mas antes de o fazer quiz que viesse a luz da imprensa as toscas produções de minhas primaveras". Com essa afirmativa Luiz Reis iniciou seu livro de poesias *Contos e Prantos*, anunciando que as poesias que compõem a obra "são fructos dos dezesseis aos dezoito anos que estavam abandonados e que vão correr o mundo, porque alguns amigos assim o quiseram". A partir de então, iria dedicar-se ao magistério, dando início à sua *missão* de ensinar.

Publicado em 1874, o livro com 131 páginas apresenta, entre outras, a poesia *A Instrução*, dedicada inteiramente ao *mestre* e *amigo* Manoel José Pereira Frazão. A epígrafe acima contempla as duas últimas estrofes das dez que compõem a poesia, onde divulga sua intenção de seguir o caminho do magistério marcando, de acordo com o professor, o trânsito definitivo da vida de poeta para o sacerdócio da instrução.

Considero que as ações vividas pelo professor antes da partida ao *Velho Mundo* podem sugerir a trama social da qual participou e que o colocou em posição de destaque como um dos membros da comissão de 1891 em meio ao grupo dos professores primários. Tenciono colocar em relevo o relatório de Luiz Reis, a partir das seguintes questões: Como ele organizou e o que escreveu em seu relatório de viagem? Quais as representações de Luiz Reis a respeito do caminho percorrido, do encontro com os professores e das visitas às escolas primárias estrangeiras?

Luiz Reis iniciara sua trajetória profissional na escola pública da Gávea em 1870 (Blake, 1899) como professor adjunto, passando a efetivo em junho de 1873<sup>8</sup>. Foi transferido em 1880 para a freguesia de São Cristóvão e, em 1886, para a freguesia de Santana (cf. Borges, 2005). Segundo Sacramento Blake (1999), Luiz Reis "dedicou-se desde os seus mais verdes annos ao magistério da instrução primária e é um dos mais distinctos professores dessa cidade". Sobre sua atuação pedagógica, o biógrafo ressalta que Luiz Reis exerceu o cargo de professor público primário no período de 1870 a 1895, fez parte da Comissão executiva permanente do professorado, além de ter sido sócio fundador da *Associação Alpha Literária* e da *Sociedade beneficiencia e Instrução* onde dirigira o curso noturno gratuito. Poeta e jornalista, o professor publicou crônicas em periódicos e revistas pedagógicas; aos 17 anos escreveu *Prosa e Verso*, um livro de leitura para principiante; foi autor de *Chronicas e Phantasias* e, ainda, do opúsculo *Versos*, ambas as obras, de acordo com Blake (1999), deveriam ser editadas durante sua viagem a Europa.

Gondra e Schueler (2010) ressaltam que Luiz Reis foi um dos redatores do jornal pedagógico *O Ensino primário* (1884-1885). Segundo eles, na década de 1890, o professor também colaborou na *Revista Brazil*, editada por Luiz Miguel Figueiró, e publicou os livros *Compêndio de Geografia* (s/d) e *Gramática Portuguesa* (1892) para uso das escolas primárias.

Participou, também, da oitava Conferência Pedagógica dos Professores Públicos da Corte, em 1886, com o trabalho intitulado *Influencia que é chamada a escola a exercer sobre a educação dos alumnos — Meios ao alcance do professor para formar o caracter dos seus discípulos*, publicado pela Imprensa Nacional no mesmo ano. Tal conferência já havia sido publicada um ano antes na revista do *Ensino primário* e em *Memórias e documentos valiosos*. Bastos (2002, p. 271) também se refere à apresentação dessa conferência no Museu Escolar Nacional em 1886. Na mesma obra, a autora transcreve a poesia de Luiz Reis dedicada a Menezes Vieira por ocasião da viagem do médico à Europa em 1889:

Ó Mestre é pois, do Bem agora Missionário. Existe em meu país, aqui no Mundo Novo.

-

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> De acordo com o relatório do Inspetor Geral de 1873, em junho desse mesmo ano, Luiz Reis foi aprovado nos exames de capacitação ao magistério e, por aviso de 31/07/1873 foi considerado habilitado para o magistério primário da Corte.

Alguém que se inundou, Da luz do Silabário..." (REIS, 1889; In: BASTOS, op. cit, p. 44)

Nas edições de *O Ensino primário* e demais espaços do debate pedagógico, como a atuação no *Conselho diretor*, na *Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos da Corte*, fundada em 25 de abril de 1888<sup>9</sup> e, ainda, nos pareceres emitidos a pedido do governo sobre questões educativas postas à consideração do professor, podemos perceber suas relações com diferentes sujeitos envolvidos com a educação incluindo sua defesa pelo que acreditava ser o melhor para a instrução primária de sua cidade.

O projeto de promover a reunião de professores e de organizar movimentos de defesa dos interesses da classe, constituindo a docência em categoria profissional, esteve presente em sua atuação na imprensa e nas tentativas de criar associações e sociedades profissionais como, por exemplo, durante sua participação como secretário e professor voluntário do curso noturno de adultos da *Sociedade de Beneficência e Instrução*<sup>10</sup>, antigo Congresso Operário de Beneficência (cf. GRONDRA E SCHUELER, 2005).

Tais obras nos remetem a dois pontos a considerar. O primeiro diz respeito à possibilidade de conferir a inserção social e a rede de relações em que o professor esteve envolvido. O segundo ponto refere-se à propriedade dos estudos de Schueler (2007), ao incluir Luis Reis no grupo de *intelectuais urbanos* da cidade do Rio de Janeiro. Com base nos estudos de Thompson (1981), Le Goff (2003), Boto (2003), entre outros, a autora ressalta que Luis Reis pertenceu ao grupo de professores primários que, na Corte e, posteriormente, na Capital Federal, participou ativamente nos debates educacionais desde o início da década de 1870. De acordo com a autora, os professores engajados nesse grupo apresentaram concepções diversas em relação ao estatuto profissional, às condições materiais do ensino público e os graves problemas de seu tempo, fundaram jornais e revistas pedagógicas por meio dos quais defenderam a educação e a instrução populares, opinando sobre os caminhos e

magistério primário, dos seus representantes no Conselho de Instrução Pública, em substituição ao critério em vigor de nomeação pelo Ministro do Império. Sobre o movimento associativo docente nos anos 1870 e 1880, ver Lemos e Gondra (2000)

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> A Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte era formada por cinco professores públicos primários, a saber: Gustavo José Alberto, Augusto Candido Xavier Cony, Luiz Augusto dos Reis, José da Silva Santos e Felippe de Barros e Vasconcelos. Além das reivindicações por melhores salários e condições de trabalho, esse grupo de professores sugeriu ao governo, por meio de cartas, abaixo-assinados e ofícios, regras de concurso e nomeação dos professores públicos e defendeu a eleição direta, pelos membros do magistério primário, dos seus representantes no Conselho de Instrução Pública, em substituição ao critério em

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Estatutos do Congresso de Beneficência e Instrução (antigo Operário de Beneficência), sob a Alta Proteção de Sua Majestade Imperial, Rio de Janeiro, Typographia Cosmopolita, Rua da Alfândega, n° 215, em 22 de setembro de 1888. Biblioteca Nacional (III - 301, 3, 12, n° 17) (cf. Gondra e Schueler, 2005).

destinos da Nação (SCHUELER, 2007, p. 135). Para a autora, a observação a partir das experiências pessoais e profissionais, isoladas ou coletivas, no interior de um grupo, demonstra que os professores considerados atuaram como intelectuais do ensino, envolvidos com as questões da instrução primária, do ofício docente e da cidade.

Vale destacar os sinais do apreço ao Ministro Benjamim Constant e ao mestre Menezes Vieira, ambos tidos como responsáveis pelas bem sucedidas experiências do *Pedagogium*. De acordo com Bastos (2002, p. 41), na inauguração da nova sede do *Pedagogium* em 12 de agosto de 1895, foi distribuído aos participantes um fascículo com informações sobre a instituição e a planta do novo prédio situado à rua do Passeio, nº 66. Nessa publicação constava a poesia *Novo Templo* do professor Luiz Augusto dos Reis, dedicada ao espaço recém-inaugurado (p. 306). A autora também se remete ao fato de o professor ter escrito a biografia de Menezes Vieira divulgada, pela Revista Educação e Pediatria no período entre 1913-1915.

Bastos (2002) acrescenta que Luiz Reis, na biografia de Menezes Vieira, registrou que o médico e educador fora escolhido por Benjamim Constant para dirigir o *Pedagogium* por ter sido ele "quem tirou do nada aquilo que esteve na rua do Passeio, depois de ter estacionado numa das salas da Imprensa Nacional. O que era um ideal na cabeça de Benjamim Constant tornou-se um fato uma realização deslumbrante nas mãos do infatigável preceptor" (p. 275). Para Luiz Reis, o *Pedagogium* já era, na época de sua inauguração, uma coisa digna de ser vista pelo estrangeiro, "podíamos apresentar com desvanecimento a belíssima criação realizada desde a sua mais insignificante partícula pela extraordinária competência profissional e de dedicação ilimitada de Menezes Vieira" (REIS, p.321).

Em contrapartida, em 1914, fechando a biografia de Menezes Vieira, Luiz Reis associou o declínio percebido nas atividades do *Pedagogium* à morte de Menezes Vieira: "E o *Pedagogium* também... morreu! Senão morreu, vegeta por aí abandonado ou esquecido! O ano de 1897 que fora fatal ao organizador da instituição, parece-nos que o foi, também, a própria instituição!" (BASTOS, 2002, p. 313).

Nesse sentido, se a ação pedagógica de Luiz Reis, no campo educacional e na imprensa, ajudou na escolha de seu nome como representante do Brasil nas cidades europeias, é possível que a proximidade com Menezes Vieira tenha sido, junto com sua atuação pedagógica, fator relevante da inclusão de seu nome entre os professores viajantes da comissão de 1891. A carta de recomendação que o professor viajante recebera de Menezes a fim de lhe facilitar o caminho no estrangeiro, contribui para fortalecer essa hipótese.

No entanto, se na sua significativa participação no campo educacional Luiz Reis estabelecera relações importantes que o reconheceram como representante do Brasil no Velho Mundo, estas não isentaram o professor de atrair opositores que o atacaram e problematizaram suas ações educativas. Schueler (2008) chama atenção para o debate tenso entre o professor e Rui Barbosa, verificado principalmente na imprensa pedagógica por meio das revistas *O Ensino primário*, dirigido por Luiz Reis e da *Liga do Ensino*, de responsabilidade de Rui Barbosa<sup>11</sup>.

É recente o interesse dos historiadores pela ação pedagógica desse professor. Lemos (2006) buscou iluminar sua trajetória, aproximando-a da história da profissão docente. Gondra e Schueler (2010) o analisam a fim de exemplificar o movimento de circulação de ideias e de pessoas nas últimas décadas do século XIX, chamando a atenção para o fato de ser possível que ele tenha se tornado conhecido por meio de sua produção escrita para a imprensa carioca e pela sua atuação como redator do periódico pedagógico *O Ensino Primário*<sup>12</sup>, publicado na Corte entre os anos de 1884 e 1885. De acordo com os autores, por intermédio desse periódico, o professor dialogava com seus pares, com intelectuais e com autoridades a respeito de ideias, reformas e condições do ensino público na cidade. Bastos (2002), ao apresentar uma espécie de biografia de Joaquim José Menezes Vieira, faz referências à participação de Luiz Reis na *Revista Educação e Pediatria* nos anos 1913-1915, onde o autor desenvolve um estudo da vida e da obra de Menezes Vieira. Mogarro (2010) ressalta a importância do relatório de Luiz Reis para a consideração da cultura material e modernização pedagógica em Portugal no século XIX e XX.

A partir dessas considerações, Gondra e Schueler (2010) sugerem que a visibilidade adquirida pelo professor Luiz Reis, tanto no campo educacional quanto na imprensa da capital do Império, tenha contribuído para sua indicação como integrante da comissão de professores primários que viajaram para a Europa no início da República. Nesse entendimento, a escolha desse professor como um dos integrantes da comissão de 1891 não foi *ao acaso e a sorte* como ele registra em seu relato. Sua ação como professor e militante certamente contribuiu para que fosse convocado entre o seleto grupo de quatro escolhidos para a *missão* pedagógica ao Velho Mundo.

A respeito das representações sobre os relatos de viagens pedagógicas, Gruzinski

<sup>11</sup> Não pretendo aprofundar a questão devido sua complexidade e o necessário investimento que ela merece.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> De acordo com Gondra e Schueler (2010), o *Ensino Primário* era uma revista mensal consagrada aos interesses do ensino, redigida por professores primários e impressa pela Tipografia de Augusto dos Santos no Rio de Janeiro no período entre 1884-1885.

(2001), ressalta que é preciso considerar a capacidade e a propensão dos sujeitos, das últimas décadas do século XIX, para circular de uma civilização a outra, integrando-as com as notáveis faculdades de observação que costumavam mostrar os viajantes, produzindo, naquelas ocasiões, relatos cheios de observações extraídas das sociedades e das línguas diversas (GRUZINSKI, 2001). O autor acrescenta que as escritas produzidas nos relatos de viagem pareciam tão precisas e cuidadosas que poderíamos chamá-las de etnográficas. Apesar dos estereótipos, dos preconceitos e das segundas intenções de que esses textos estãoimpregnados, os olhares revelam uma vontade contínua de acumular informações sobre os diferentes territórios, adverte Gruzinski (2001).

A reforma de Benjamim Constant previa a realização das viagens pedagógicas com a designação de professores brasileiros dos vários níveis e instituições de ensino, a fim de examinarem os progressos da instrução nos países estrangeiros. Como produto dessas viagens, os professores convocados pelo Estado deveriam produzir relatórios dando notícias do que observaram no exterior e, igualmente, providenciarem o envio para o Brasil dos materiais escolares recebidos durante as visitas as escolas. Essa iniciativa de convocar professores ao exterior representou uma das estratégias de desenvolvimento e civilização da Nação, buscando, no modelo europeu, as saídas para o progresso do Brasil e a inclusão do seu nome no rol dos países civilizados (GONDRA E SCHUELER, 2008).

O projeto republicano para a educação definiu, inicialmente, um lugar a partir do qual ele fosse articulado e executado, o que coube à *Secretaria de Estado dos Negócios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos*. Para ocupar essa pasta, fora designado o Marechal Benjamin Botelho de Magalhães Constant que, no seu primeiro ano à sua frente, desenvolvera a reforma no ensino primário e no secundário do Distrito Federal, bem como a norma para a instrução superior, artística e técnica em todo o território nacional (GONDRA, 1996; BASTOS, 2002; VIDAL, 2005).

O material pedagógico recolhido no estrangeiro pela comissão de professores deveria, de acordo com a norma de 1891, ser endereçado ao *Pedagogium*. Vidal e Garcia (2011) ressaltam que esse espaço assemelhava-se em muito à congênere francesa, o *Musée Pédagogique*, e partilhava de seu interesse, pela preservação de um acervo sobre a escola pública. Seu primeiro diretor, Joaquim José Menezes Vieira fora convidado pelo ministro a dirigir a nova instituição, que tinha por funções:

O *Pedagogium* conseguirá seus fins mediante: boa organização e exposição permanente de um museu pedagógico; conferências e cursos científicos adequados ao fim da instituição; gabinetes e laboratórios de ciências físicas e história natural; exposições escolares anuais; direção de uma escola primária modelo; instituição de uma classe tipo de desenho e uma oficina de trabalhos manuais; organização de coleções modelos para o ensino concreto nas escolas públicas; publicação de uma "Revista pedagógica" (MOACYR, 1941, p. 47-48).

Ainda em relação às viagens pedagógicas, Vidal (2009) sugere que a efervescência das novidades educativas mobilizava indivíduos e governos a investirem em viagens, promovendo a vitalização do comércio entre as nações nas últimas décadas do século XIX. A autora cita o histórico elaborado pela empresa Deyrolle, que registra uma evolução no ensino e seus orçamentos na França no período de 1865-1885. Constam no documento dados sobre o aumento do número de escolas como resultado da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicização e aumento dos programas de ensino, a incorporação das ciências naturais e a difusão da pedagogia visual, que impunham o aumento dos recursos disponíveis à aprendizagem, associados diretamente ao ensino intuitivo e à necessidade de criação dos museus escolares.

A modernidade buscada no Velho Mundo expressava-se principalmente na discussão sobre a melhor forma de se ensinar, na aquisição de materiais pedagógicos e na transformação dos espaços escolares a fim de que espelhassem o *empenho* dos governantes nos negócios da instrução. Daí, o relatório de Luiz Reis nos fornece a medida do empenho do professor em contemplar as prescrições da norma de Benjamim Constant.

Ao propor um estudo centrado na circulação de professores entre o Brasil e Europa, busco compreender as matrizes que orientaram essas práticas no interior de um extenso processo de circulação de bens culturais entre a República do Brasil e os países considerados *ricos* e *modernos* que deveriam servir de modelo às demais nações *pobres* e *atrasadas* em busca do *progresso* e *civilização*. A consideração sobre os *Estados de referência*, como sugere Gruzinski (2001), está no centro da questão. Afinal, como poderíamos entender o lugar ocupado por Portugal, Espanha, França e Bélgica no conjunto de países modernos e civilizados exportadores de modelos a serem seguidos? E o Brasil, como poderíamos entender sua participação no contexto mundial?

Sobre esse aspecto, Schriewer (2000, p. 109) cita Bendix (1978) para ressaltar que a função de modelo atribuída às chamadas *sociedades de referência* não implicou que o

fenômeno da modernidade fosse, no processo europeu de modernização, automaticamente sinônimo de uma adoção mundial de padrões uniformes de significação. Para Bendix (apud. Schriewer, p. 110), "a investigação inter-civilizacional tem mostrado o desenvolvimento de variantes básicas de modernidade ou de programas múltiplos de modernidade". Nesse sentido, o autor defende o potencial característico de configurações socioculturais específicas para desenvolver programas de modernização autóctones. Segundo ele, esse potencial encontra-se enraizado nos próprios recursos dessas configurações, na sua capacidade de adotar, de transformar e de se apropriar seletivamente dos modelos internacionais.

Schriewer (2000, p. 112) ressalta ainda que o estabelecimento, no século XIX, e a expansão mundial de sistemas nacionais de educação ao longo do século XX implicaram o desenvolvimento, no contexto geral da teoria educacional, de um componente progressivamente consolidado de relatórios, documentos e análises educacionais ao nível internacional. Segundo o autor, essa corrente literária internacional sobre a educação tem sido, essencialmente, ainda que não em exclusivo, orientada para o desenvolvimento de programas, modelos ou opções de reforma educativa. Sugere ainda que no contexto desse modelo de teorização educacional orientada para a reforma, as características internacionais podem, por um lado, ser reconhecidas como modelos positivos, dignos de serem seguidos e, por outro lado, ser mais ou menos desvalorizadas e funcionarem como exemplo negativo, contra o qual a boa qualidade das instituições, das ideologias, ou dos projetos de reforma são postas em evidência de forma mais conveniente. Nesse sentido, o relatório de viagem de Luiz Reis exemplifica a questão trazida por Schriewer (op. cit).

As ponderações dos autores apresentadas até agora, orientam minha leitura acerca da produção do relatório de Luiz Reis, que tem a seguinte estrutura:

Tabela I: Estrutura do relatório de Luiz Reis

CAPÍTULOS	CIDADES	PÁGINAS	QUANTIDADE DE PÁGINAS	
	Lisboa	5 – 99	94	
Portugal e Espanha	Porto	99 - 137	38	
	Madri	137 - 147	10	
França	Paris	147 – 331	184	
Bélgica	Bruxelas	331 - 602	271	

Combinando a tabela I com a II apresentada a seguir, podemos verificar a metodologia utilizada pelo professor viajante, que optou mesclar os resultados de suas observações sobre o

que viu e ouviu no cotidiano das escolas com a transcrição da legislação educacional ofertada pelas autoridades educativas da cidade visitada.

Para melhor conferir e comparar os dados, a tabela II aponta para a dimensão tomada por esses dois suportes de análise na escrita de Luiz Reis sobre o sistema de ensino em cada uma das cidades estrangeiras.

Tabela II: Dimensão do conteúdo/nº de páginas destinadas em relação à escrita do relatório.

CIDADES	N° DE	N° DE	
	PÁGINAS/VISITAS ÀS	PÁGINAS/TRANSCRIÇÃO DE	PERCENTUAL
	ESCOLAS	DOCUMENTOS	
Lisboa	30	57	50%
Porto	19	16	
Madri:	9	-X-	X
Paris	49	130	75%
Bruxelas	37	230	85%

Sobre a Espanha, o relator justificou o pequeno desenvolvimento da sua escrita sobre esse país por ter chegado a Madri numa época de muitos feriados, "pouco podendo ver no desempenho do seu mandato" (p. 137). Relatou que a maior parte das observações que fez pautou-se nas informações que obteve a partir da conversa com o Inspetor Geral do Ensino, o Sr. Robledo, não tendo, com isso, transcrito nenhum documento.

Encontra-se no relatório uma lista dos materiais recolhidos na passagem pelas escolas estrangeiras, contendo legislação escolar, livros e quadros parietais, trabalhos manuais, armamentos militares, maquete da mobília, entre outros documentos<sup>13</sup>. Segundo o relator, todo esse material foi enviado à Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, com destino ao *Pedagogium*. Essa lista, anunciada durante todo o relato, foi condensada em forma de anexo que acompanha o relatório. De acordo com esse inventário, foram trazidos 200 tipos de objetos escolares de Portugal, 8 da Espanha, 101 da França, e 29 da Bélgica<sup>14</sup> (p. 607-619). O outro destaque vai para o índice temático das questões tratadas no relatório, incluindo a referência da página onde se encontravam discutidas (p.621-648). Esse tipo de sumário nos dá uma ideia sobre o número de vezes em que ele se refere a cada tema destacado, sinalizando a importância/centralidade que poderia ter conferido a alguns assuntos e/ou a variedade de informações observadas a respeito dos mesmos.

<sup>14</sup> De acordo com o autor, foi organizado um catálogo de todo esse material no *Pedagogium* do Rio de Janeiro e publicado no nº 15, 3º tomo (Dezembro de 1891), da Revista Pedagógica.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> A lista correspondente aos objetos trazidos de Portugal encontra-se em anexo nesta tese.

Existe também um pequeno índice sobre os desenhos das fachadas e plantas de algumas escolas visitadas em Lisboa e Bruxelas. Incorporados ao texto do relatório, esses esquemas mostram detalhes das partes externas e a divisão do espaço interno dos prédios escolares das duas cidades. A seguir, temos dois quadros apresentando o índice referente às escolas de Lisboa e outro às de Bruxelas:

#### Quadro I: Índice dos desenhos das fachadas e plantas das escolas de Lisboa:

- I Escola Municipal central nº 1 (fachada principal e fachadas laterais) p. 7
- II Planta da Escola Central nº 1 p.70
- III Escola infantil pelo sistema Froebel, estabelecida no passeio da Estrella p.88
- IV Planta da Escola infantil pelo sistema Froebel, estabelecida no Jardim Estrella p. 89.
- V Escola Modelo Mixta, em edificação na Avenida da Liberdade (fachada principal) p.92
- VI Escola Modelo Mixta, em edificação na Avenida da Liberdade p. 93

### Quadro II: Índice das fachadas e plantas das escolas de Bruxelas:

VII – Fachada da Escola Modelo

VIII – Planta da Escola Modelo

IX – Planta do primeiro andar da Escola primária nº 3 ( escola do sexo masculino)

Com tais recursos de escrita, penso que a consideração do relatório de Luiz Reis como fonte facilita a percepção das escolhas feitas por ele e a compreensão de seu relatório por sublinhar os temas escolhidos para a construção de seu discurso educacional. Será possível, então, perceber que aspectos do ensino nas cidades visitadas o professor recomendou para que o Brasil encontrasse, naquele momento, o *progresso* e a *modernidade* pretendida pelo Governo republicano.

#### As experiências de viagem

Para tratar desse item, considero o relatório de Luiz Reis como fonte para apreender as representações do professor a respeito do caminho percorrido, dos encontros com os professores e sobre as visitas às escolas públicas do Velho Mundo. Tal esforço focaliza as principais questões destacadas, suas críticas a respeito das culturas escolares européias e brasileiras; a comparação que estabeleceu entre os dois mundos e as prescrições pedagógicas desse professor viajante à Secretaria de Instrução da recém-criada República do Brasil.

Trabalho com a concepção historiográfica de Chartier (1991) compreendendo a

categoria representação como uma prática. Levo em conta que toda representação é perspectivada por uma posição determinada, a do sujeito que a produz, ao mesmo tempo em que este também se produz nela. Tenho como objetivo produzir uma ideia do que foi registrado e da forma como esse professor compreendeu sua participação naquilo que considerou como honrosa e difícil missão a cumprir em razão do ensino público brasileiro. Para Chartier (1991) essa é uma tarefa difícil. Contra a representação segundo a qual o texto existe em si, separado de toda a materialidade, é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido e que não há compreensão de um escrito que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor. Para o autor, não há como aceitar a objetividade dos documentos que reconstrói o real, levando-se em conta que todo texto é construído nas subjetividades das representações de seu autor a respeito das práticas sociais observadas por ele.

Desse modo, destaco as experiências vividas pelo professor brasileiro nas diferentes cidades estrangeiras organizando o texto em três itens: no primeiro, *Caminho percorrido*, acompanho sua trajetória, buscando contar a história da viagem com base nas impressões de Luiz Reis, incluindo suas alegrias, angústias, impedimentos e medidas tomadas a fim de cumprir sua *missão*. Em *Conversa com professores*, considero as representações construídas pelo autor a respeito dos professores e da profissão docente nos dois mundos, analisadas, principalmente a partir das conversas que manteve com professores e demais autoridades educativas das cidades visitadas e pela leitura que fez da legislação escolar recebida nessas ocasiões. Por fim, em *Visitas às escolas*, destaco de seu relato a estrutura do sistema escolar e as estratégias de escolarização postas em prática nas escolas estrangeiras. Tal organização reúne questões tratadas em circunstâncias distintas nas quais sentiu as facilidades e as dificuldades de estar no Velho Mundo, ouviu e trocou experiências e, ainda, observou e anotou aspectos das culturas escolares. Perpassa o capítulo as críticas do relator aos modelos estrangeiros e as prescrições à Diretoria de Instrução do Distrito Federal.

#### 1.1 - O caminho percorrido

Convencido da importância do seu trabalho, Luiz Reis partiu para a Europa em 30 de dezembro de 1890, chegando a Portugal em 24 de janeiro e retornando em 22 de junho de 1891. De volta ao Brasil, organizou as anotações de viagem em um relatório publicado em

forma de livro com 649 páginas<sup>15</sup>, nas quais descreve sua passagem por Portugal, Espanha, França e Bélgica. A fim de acompanharmos o relator nessa viagem, considero, primeiramente, a elaboração da escrita, uma vez que esta nos fornece elementos que podem nos dar a dimensão do investimento de Luiz Reis em cada uma das cidades visitadas.

Luiz Reis iniciou sua escrita por Portugal. Surpreso com as condições do tempo, o professor chegou a Lisboa em 24 de janeiro de 1891. Reclamou do rigor do inverno europeu e o culpa pelas dificuldades que teve para atender a sua *missão*: "Na época do meu embarque já se dizia no Rio de Janeiro que o inverno começava na Europa com um rigor fora do comum" (p. 7). Essas notícias, segundo o relator, o forçaram começar seu roteiro por Lisboa, pois, segundo o viajante, "é sabido que em Portugal o clima sempre mais brando que em outros paizes da Europa, e portanto, o mais conveniente para que comece uma viagem" (p. 7). O clima parece ter dificultado a ação do professor brasileiro: "A baixa da temperatura e as chuvas continuadas privavam-me muitas vezes de sahir á rua. As auctoridades ás quaes tinha de me dirigir não eram por este justo motivo, encontradas nas repartições e as próprias escolas eram pouco frequentadas" (p. 8).

Ao sair do Brasil, levou na bagagem uma carta de recomendação escrita por Menezes Vieira a João Francisco Lisboa. Este brasileiro residente em Lisboa apresentou o professor visitante a diferentes autoridades do campo político e educacional, entre elas, ao Cônsul brasileiro em Lisboa, ao Comendador João Vieira da Silva e ao diretor da Instrução Pública de Portugal, Frederico de Abreu Gouvêa. Segundo Luiz Reis, o Sr. Gouvêa abriu-lhe as portas a todas as escolas públicas e normais da cidade de Lisboa e do Porto, oferecendo-lhe dois exemplares da Legislação de Instrução Primária de 2 de maio de 1882, sobre a qual fez o resumo transcrito no relatório.

Com a dificuldade causada pelo clima, aliada à falta de grandes expectativas em relação ao que poderia observar sobre o ensino público em Portugal, o seu desejo era o de chegar o quanto antes a Paris e em Bruxelas. Segundo o professor, esses eram os lugares mais aguardados de sua viagem. No entanto, vendo-se forçado a ficar em Portugal, e não havendo outra alternativa, tratou, segundo ele, "de buscar o que havia de bom nas cidades portuguesas à respeito da instrução pública e com especialidade sobre o ensino primário, museus pedagógicos etc..." (p. 7). Quando ficava impedido de visitar as escolas procurava "illustrar o

-

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> O livro, apresentado nas dimensões 22cm x 16 cm, foi doado à Biblioteca Nacional com data e nome do doador desconhecidos. Seu registro nesse acervo data do ano de 1941.

espírito vendo obras de arte, bibliotecas, monumentos notáveis, estabelecimentos importantes" (p. 7).

Nessas condições, e facilitado pelos contatos que estabeleceu, foi possível visitar, de acordo com seu relato, um total de 21 escolas, sendo 15 em Lisboa e 6 no Porto. Ao reconhecer que na primeira cidade demorou mais do que deveria, preocupou-se com o que estariam pensando dele no Brasil. Justifica-se, então, com os futuros leitores:

Confesso que em Portugal tive momentos de verdadeiro desespero, porque mais que tudo, preocupavam-me os comentários e apreciações, nem sempre justos, dos meus concidadãos, ignorantes da difficuldades que me retinham durante tanto tempo em um mesmo logar aliás aquele em que menos havia que ver no tocante aos assumptos de minha comissão (REIS, p. 8)

Nota-se da sua visita a Portugal, que Luiz Reis preocupou-se principalmente com o registro das relações estabelecidas com autoridades educativas, com os tipos de escolas existentes, os programas de ensino, as condições de vida do professorado, a questão da descentralização do ensino, o trabalho docente, sua formação, a qualificação e o recrutamento, a divisão do trabalho entre os professores, a função do diretor de escola e dos inspetores, os castigos físicos, a co-educação, a formação docente, os métodos de ensino, os prédio, os museus, os batalhões escolares, as caixas econômicas, os materiais pedagógicos, as viagens e as conferências pedagógicas.

Ao promover um diálogo direto com professores e políticos, entrou em contato com autoridades da Universidade de Coimbra, Ministros do Estado e inspetores de ensino de Lisboa e do Porto. O clima, portanto, fez com que ele permanecesse mais tempo nas cidades portuguesas e, possivelmente, com o tempo de visita ampliado, observou com mais calma e pôde sentir de perto o que havia de bom e de ruim para ser destacado em seu relatório. No balanço das experiências vividas nessa terra, o viajante afirmou não ter empregado *mal* o seu tempo, ao contrário do que esperava, garantindo que:

Eu não só tive occasião de ver muito do que era especialmente da minha commissão, como tive ensejo de visitar associações litterarias e scientificas importantes, como a *Academia Real de Sciencias*, assistindo a algumas aulas para acceder a convites cavalheirosos de homens do mais alto merecimento intellectual, como o Dr. Vasconcellos Abreu, e o Conselheiro Jayme Muniz; a *Sociedade de Geographia* com a sua importantíssima bibliotheca e as suas valiosissimas collecções de physica, de chimica, de historia natural e

especialmente de geographia; o *Museu geológico* e anthropologico, a cargo do Ministério das Obras Publicas; diversas bibliothecas; a Universidade de Coimbra, da qual tudo vi minuciosamente, por instancias do meu bom e querido amigo, o eminente escriptor D. Antonio da Costa, ex-ministro da Instrucção Publica, e cujos trabalhos de grande valor litterario são muito conhecidos entre nós e que é um dos beneméritos da instrucção popular. De toda parte recebi maiores demonstrações de apreço e sympatia, de homens de estatura intellectual de Theophilo Braga, Latino Coelho, Ramalho Ortigão, Luciano Cordeiro, Gonçalves Vianna, Bernardino Machado, o pessoal da imprensa e do professorado. (REIS, p. 134).

Foi convidado, também, por uma comissão de professores, a assistir a 1ª Conferência realizada na Associação dos Professores Públicos de Lisboa ministrada por Adolpho Coelho, ocasião em que recebeu o diploma de sócio correspondente desta Associação bem como o de representante da instituição na República dos Estados Unidos do Brasil.

Seguindo viagem, de Lisboa partiu para Coimbra, cidade inicialmente não incluída em seu roteiro de visita. Ao que tudo indica, os contatos estabelecidos na capital desviaram-no do caminho, uma vez que visitou a Universidade de Coimbra acompanhado pelo ex-ministro da instrução D. António da Costa e pelo Dr. Seabra de Albuquerque, escritor e tesoureiro dessa Universidade.

Da saída de Coimbra, chegando à cidade do Porto, registrou que "as demonstrações de apreço não foram menores, especialmente da imprensa, dos professores e do Reverendo Abade de Arcozello". Segundo o professor, apesar de ter permanecido "por poucos dias nessa cidade, visitou algumas de suas escolas e apreciou ligeiramente o estado do ensino primário" (p. 98).

Do Porto seguiu para Madri, onde enfrentou *grandes dificuldades* por não ter encontrado um consulado brasileiro nessa cidade: "*O principal consulado brazileiro é em Barcelona* (p. 137). Esse obstáculo fez com que perdesse "entre 5 e 6 dias procurando a legação do Brasil, isto quando o tempo permitia que eu saísse a rua". Deixou registrado que chegara em "péssima ocasião a Madrid, os preparativos para a festa de São José, o santo mais festejado em toda a Hespanha, absorviam todas as attenções. Dous ou três dias depois desse grande dia popular começavam as férias da semana santa" (p. 137).

Apesar das dificuldades de instalação, do clima e dos festejos na cidade, Luiz Reis compareceu a dois encontros com o Inspetor Geral nos quais obteve informações gerais a respeito da instrução nesse país. Não requisitou permissão para visitar as escolas, pois "não queria demorar-se e essa documentação demorava ser expedida" (p. 138). Mesmo assim, se

apresentou aos diretores de cinco instituições sobre as quais fez uma síntese com poucos detalhes: O Jardim infantil, O Asylo Del Prado, O Colégio de Surdos-Mudos, Escola Primária Modelo e o Museu Pedagógico.

O destino seguinte foi Paris, onde chegou no dia quatro de abril, recebendo a ajuda do Dr. Silva Jardim que o instalou em uma *pensão de família* onde ele residia com a esposa. Segundo Luiz Reis, "com este notável patriota convivi todo o pouco tempo de minha estada em Paris e a elle devi muitas informações e o conhecimento de vários monumentos da capital francesa". Reservou os primeiros dias para iniciar a escrita do relatório que deveria enviar à Secretaria de Instrução, no Rio de Janeiro: "durante esses dias, iria nas horas de lazer, orientando-me na cidade, sobre os seus meios de condução, indagando quais as escolas mais dignas de uma visita, esperando das autoridades do ensino a permissão necessária ao desempenho do meu mandado".

O relato de sua estada em Paris é iniciado com um lamento a respeito de um telegrama oficial recebido do Governo brasileiro, declarando "extinctas todas as comissões de professores brazileiros, quer primários, quer secundários e superiores que estavam na Europa" (p. 150). Para as autoridades brasileiras, ele poderia continuar a viagem desde que arcasse com as futuras despesas. Segundo Luiz Reis, "para se poder bem avaliar o que é o ensino público em Paris, é necessário proceder-se a um estudo acurado e minucioso. Ora, um estudo assim exige que se disponha de muito tempo e que se esteja com o espirito sem preocupações de outro gênero" (p. 149).

Sua decepção em relação ao corte das verbas foi marcante, o que o fez dirigir-se diretamente ao inspetor de ensino:

Vós, Sr Inspetor, podeis compreender o desgosto e o desanimo que de mim se apoderaram durante alguns dias ao ler um telegrama que ordenava o meu regresso, quando, apenas livre dos incomodos de uma viagem penosíssima e dos rigores de uma estação invernosa, pouco commum mesmo na Europa, eu me preparava com todo o enthusiasmo para trabalhar no que era verdadeiramente da minha commissão: o estudo e conhecimento minucioso das escolas da França, Bélgica, Suissa, Itália, Inglaterra e Suécia" (REIS, p. 150).

Luiz Reis tinha se programado para ficar até quatro de maio em Paris. Contou que os jornais franceses noticiaram sua chegada e destacaram o corte das verbas das comissões brasileiras na Europa. Com isso, confessou que não tinha mais coragem de dirigir-se oficialmente às autoridades do ensino daquela cidade. Além de tudo, segundo o professor, "a

obtenção da licença para as visitas escolares, julgava eu, exigiria alguns dias e eu estava condenado a demorar-me pouco" (p. 151).

Carregou nas críticas as medidas do governo brasileiro em relação ao corte das verbas para as viagens de estudo. No entanto, conformou-se por saber que o fato atingira todas as comissões na Europa e que a imprensa brasileira havia se posicionado contra as deliberações do governo. Conforme registrou, "até a comissão presidida pelo eminente compatriota Dr. Domingos Freire, incumbido de estudar o processo e as vantagens da linpha do Dr. Koch foi cancelada!".

Após alguns dias, "passada a primeira impressão desagradável" (p.151), Luiz Reis registrou ter se dirigido a diversas escolas de Paris, apresentando-se como professor visitante, sendo recebido "pela gentileza dos diretores, visto que é absolutamente proibida a entrada nas escolas européas, como si tratara de um alto segredo do estado, sem a competente autorização official" (p. 151).

Dessas visitas, ressaltou cinco pontos referentes ao sistema de ensino francês com os quais procurou defender sua visão sobre a importância da escola primária para o desenvolvimento da nação: os diferentes tipos de ensino, a necessidade de construir o espaço escolar de acordo com critérios da pedagogia moderna, a inspeção da higiene escolar, a questão da co-educação e do magistério feminino. Esses temas foram discutidos com base na observação direta em visitas às escolas e na consideração da legislação escolar.

Luiz Reis lamentou profundamente ter sido coagido a voltar antes do término oficial da viagem pedagógica. Decepcionado, insistiu nas queixas às autoridades de seu país: "O ardor e a boa vontade com que me dedicara ao trabalho (e essas coisas do ensino eu tomo sempre a sério), proporcionar-me-hiam ocasião de trazer grande cópia de dados que confirmassem estas minhas asserções" (p. 151).

Quando se preparava para voltar, recebeu do inspetor geral do Brasil um recado aconselhando-o a continuar os estudos, mesmo com a gratificação cassada, lembrando a conveniência de visitar, com a maior brevidade possível, as escolas da França, da Bélgica e da Suíça. Diante do pedido, resolveu fazer um sacrifício a fim de atender ao desejo do Inspetor brasileiro. De Paris seguiu, então, para a Bélgica, "n'uma viagem rápida de poucos dias, comprando bilhetes de ida e volta, por serem menos custosos" (p. 154). Como já havia acertado sua volta ao Brasil, transferiu sua passagem para o paquete seguinte que sairia de Southampton no dia 4 de junho.

Quanto às observações concernentes aos estabelecimentos educacionais de Bruxelas, Luiz Reis informou que se dirigira a apenas cinco escolas, justificando-se pelas circunstâncias em que se encontrava. Reconheceu que obteve as informações necessárias para a escrita do relatório graças ao Diretor da Escola Normal, o Sr. A. Sluys, que lhe forneceu exemplares da *Revista do Ensino* de Buenos-Aires, com trabalhos de Sluys e Pizzurno sobre as condições do ensino na Bélgica. Não deixou de aproveitar a escrita da legislação escolar para comparar, criticar e ressaltar o que desejou e, assim, reforçar seu discurso, cuidadosamente elaborado sobre a escola e sua cultura, afirmando que,

Pouco vi, portanto, quer em Paris, quer em Bruxellas, relativamente ao que me sentia com animo de ver e examinar logo que cheguei á primeira dessas cidades. Quanto a minha ida a Suissa, foi totalmente impossível satisfazer aos vossos desejos, que também eram meus (REIS, p. 154)

Ao final da escrita fez uma avaliação da viagem, fazendo algumas ponderações instigantes em relação às suas primeiras impressões. Se ao iniciar sua viagem, o professor brasileiro tinha maior expectativa em relação às escolas de Paris e Bruxelas, a visita às escolas de Lisboa e Porto parece não ter confirmado a ideia sobre o pouco desenvolvimento do sistema escolar em Portugal. Ele destaca que havia nesse país "uma organização digna de elogios, apesar de ainda o sistema escolar dessas cidades se encontrar em processo de modernização" (p. 132). Constatou que se surpreendeu com as experiências vividas nas cidades portuguesas e com o *grau de adiantamento* da instrução nas escolas de Lisboa e Porto. Para Luiz Reis.

[...] são injustas as apreciações que aqui muitos fazem de Portugal e especialmente sobre o seu ensino público. Posso dar por bem empregado o tempo que gastei vendo esse bello paiz, em que peze aos que nunca d'aqui sairam, que nunca o viram e que delle falam por informações suspeitas e injustas (REIS, p. 132).

Desse modo, considerando o conjunto de escolas que visitou nas demais cidades europeias, o professor refez suas considerações a respeito do que pensava do sistema de ensino em Portugal. Pelo que pôde observar, afirmou que se esse país ainda

[...] não ocupava o primeiro lugar em questões de ensino primário: se o ensino popular não disse ainda nelle a ultima palavra, se elle ainda está longe de hombrear nesse assumpto com paizes adiantadíssimos como a Bélgica e a Suissa, por exemplo, não é também o paiz atrasadíssimo que em geral se julga e não occupa mesmo os últimos logares. (REIS, p. 132)

Na sua concepção, registrada com positiva expectativa e esntusiamo, Portugal havia superado o tempo da decadência e previa a inauguração de uma nova época em relação às condições da instrução:

Pelos documentos officiaes se vê que não está longe o tempo do seu atrazo; que em epochas não muito remotas a instrucção popular não era nesse paiz uma cousa seria; mas por esses mesmos documentos se vê que elle deu um verdadeiro salto e que quem for estudal-o com animo desprevenido se convencerá do que affirmo, sem receio de contestação digna (REIS, p. 132).

Esse trecho do relato nos fornece indícios de que Luiz Reis chegara ao país com o espírito prevenido em relação à organização escolar em Portugal. No entanto, após as visitas, reconhece que havia se enganado em relação a isso.

## 1.2 - Encontro com professores

O diálogo que manteve com professores, diretores, inspetores e políticos de uma forma geral, serviu como uma das fontes utilizadas por Luiz Reis na escrita do seu relatório, entremeando, constantemente, o conteúdo das conversas com considerações sobre a Legislação educacional recebida nas cidades por onde passara. As condições de vida dos professores, o trabalho docente, a formação, a distinção entre a função do diretor, do professor e do inspetor de ensino, as viagens de estudo e as conferências pedagógicas, foram temas das conversas que manteve com o professorado estrangeiro, das quais surgiram as comparações com suas experiências educativas no Brasil, as prescrições ao governo brasileiro e os recados ao Inspetor Geral da cidade do Rio de Janeiro.

No registro desses encontros, o sistema escolar português foi bastante elogiado pelo professor visitante que igualmente considerou o *professorado* desse país *competentíssimo*, *dedicado* e *ilustrado* não obstante os graves problemas financeiros que enfrentavam, em razão dos baixos salários e da necessidade de complementar o orçamento familiar com aulas particulares:

nenhum dos professores portuguezes poderia manter-se e á sua familia se não tivesse muitas lições particulares, de forma que vivem esses homens sem um momento de descanço, (...), a caminhar de porta em porta, desgostosos, por esse facto, da profissão nobilissima que abraçaram, sem esperanças de melhores dias (REIS, p. 8).

Na visão de Luiz Reis, a demanda pelo ensino particular nas camadas altas e médias desse país, fazia com que os professores aproveitassem a oportunidade para aumentar os seus ganhos, mesmo *sacrificando* o seu desempenho nas escolas públicas:

São muitas as pessoas da alta e da classe média de Lisboa que não mandam seus filhos á escola. D'hahi a razão por que os professotes, logo que terminam as aulas públicas, vão leccionar particularmente, augmentando assim com uma verdadeira migalha pecuniária os seus rendimentos. O que acontecce é que o professor não será muito culpado se algumas vezes não for visto á hora regimental da aula, que não raro estará fatigado e que atravessará uma vida cheia de tribulações. É essa, pode-se dizer, a falta mais grave que se encontra no ensino primário em Portugal (REIS, p. 11).

Segundo o relator, apesar das queixas sobre as condições do trabalho, para os professores das cidades portuguesas, a situação do magistério primário havia prosperado bastante, resultado das medidas tomadas pela lei de 1880. Tal norma visou à melhoria salarial, procurando diminuir a deficiência dos ordenados e a exaustiva jornada de trabalho dos professores em Portugal. Assim, forneceu "aos docentes de ensino elementar ou complementar que não tivessem sofrido nenhuma pena disciplinar, o direito a um aumento no ordenado na razão de 25 por cento, de 6 em 6 anos de serviço efetivo" (p. 20). Sobre esse aspecto, seguiu uma série de comparações e julgamentos em relação às condições de trabalho dos professores portugueses e dos brasileiros: "em Portugal, o professor passava a ser vitalício no final de 3 anos de serviço, no Brasil, se exigia do professor 5 anos de exercício do magistério" (p. 20).

Outro aspecto positivo para o ensino nas escolas, segundo os professores portugueses, foi a entrega do ensino primário à esfera municipal. Esse fato, para o relator, embora fosse uma das bases do sistema democrático, não se adequaria à realidade brasileira: "o que seria para nós uma verdadeira infelicidade, um verdadeiro desastre tem sido para os professores de Lisboa um meio de melhoramento á sua posição pecuniária e á sua importância social" (p. 9). De acordo com Luiz Reis, o *Ministério da Insrucção Publica e Bellas Artes* responsável pela descentralização do ensino em Portugal, entregando à municipalidade o dever de gerir o ensino público, estava presente em todos os países da Europa. Em diferentes passagens no

relatório, o professor elogiou a sua recente criação no Brasil e defendeu a manutenção desse órgão que, ao contrário do que se passava em Portugal, foi responsável pela centralização atual do ensino brasileiro. Tal centralização, seria uma das formas de incrementar o progresso da instrução no Brasil. A descentralização do ensino que para o professor português se constituiu em um avanço para profissão docente, não serviria de modelo ao sistema de ensino do brasileiro, pois, como ele mesmo fez questão de frisar, "nem tudo do estrangeiro se adapta ao nosso meio".

A centralização e a descentralização do ensino foram fortemente marcadas durante todo o relatório, afirmando, com frequência, o grande mal que, segundo ele, a descentralização, posta em prática pelo ato adicional de 1834, causara ao ensino primário e secundário no Brasil. Em 1889, com a criação da Secretaria do Estado e Negócios da Instrução Pública Correios e Telégrafos, o ensino voltou a ser controlado em seus três níveis pelo governo central. Em conversa com professores primários de Lisboa, afirmou que era grande a sua esperança de ver mudar, no Brasil, o destino da educação com essa nova orientação administrativa.

Em Portugal, a competência municipal em relação à instrução parece ter melhorado as condições financeiras dos mestres. Mesmo assim, os professores na França e na Bélgica ainda possuíam melhores salários. Com essa observação, ressaltou que esses países pagavam generosamente seus professores: "quando lhes pedi que me dissessem com franquesa se eram bem pagos. Responderam-me que sim e que nesse ponto estavam perfeitamente satisfeitos" (p. 287).

Dirigindo-se diretamente ao inspetor de ensino da capital do Brasil, advertiu que a municipalidade do ensino em Portugal mantinha um pequeno número de escolas, funcionando em prédios regulares e com um pessoal docente *distintíssimo*, *cercado de garantias no trabalho*. Para Luiz Reis, o fato de o município se ocupar com uma quantidade reduzida de escolas garantia o bom funcionamento de cada uma delas: "Si faço essas considerações, que a muitos parecerão descabidas, é porque tenho obrigação de dizer a verdade sobre o que vi nos paizes europeus, e porque sei que há quem pense em entregar o ensino ás municipalidades em meu paiz" (p. 10).

Justificou a advertência pela suspeita de que, no Brasil, "que só ha pouco o possuimos, fundado pelo grande espírito empreendedor de Benjamin Constant; ha porém quem pense em destruir essa creação do grande patriota brazileiro!" (p. 11). Para a sua surpresa, segundo ele, mesmo antes da edição do seu relatório de viagem, recebeu um telegrama de Lisboa

anunciando que o Ministério da Instrução Pública e Belas Artes daquele país tinha se extinguido. Esse fato provocara uma nova comparação com o Brasil, voltada, agora, para a desqualificação da política educacional portuguesa ao aproximá-la da brasileira: "decididamente não há paiz na Europa que se pareça mais com o Brazil que Portugal. Como aqui, não há nada lá que dure muito tempo. Não está longe talvez o dia em que tornem a crear o Ministério da Instrucção Publica na capital portuguesa" (p. 99).

Tanto quanto a condição salarial, outros temas foram apresentados nos encontros do visitante com os educadores estrangeiros. As questões a respeito da formação docente, da divisão de trabalho entre os professores, da disciplina escolar, dos prêmios aos professores, das conferências e das viagens pedagógicas constituíram-se em preocupações recorrentes no discurso construído por Luiz Reis.

Sobre o primeiro aspecto, a norma de 1882 em Portugal, criara, nas cidades de Lisboa e Porto, duas escolas normais de 1ª classe, uma masculina e outra feminina de ensino primário elementar e complementar. Anexa a cada escola normal havia uma escola com ensino elementar e complementar para os exercícios práticos de pedagogia. Nos demais distritos administrativos foram organizadas escolas normais de 2ª classe para habilitação de professores e professoras primários para o magistério das respectivas regiões.

Uma alternativa para a formação docente feminina em Lisboa seria a frequência à Escola Maria Pia. Após os estudos nessa escola, as alunas poderiam completar sua formação nos liceus, realizando os exames dos quatro primeiros anos em tais institutos. Desse modo, as candidatas à professora adquiririam "um curso de instrucção secundária com garantias oficiaes com o qual poderiam conseguir o certificado do magistério primário official, independentemente de concurso, completando na escola esta habilitação com a aula de pedagogia" (p. 73).

A questão referente ao trabalho docente foi bastante elogiada por Luiz Reis que enfatizou sua divisão entre os professores nas escolas estrangeiras. Para ele, a forma como se encontravam distribuídas as aulas diminuía a tensão em relação à ação pedagógica:

Convém notar, que todas essas escolas, a julgar pelas centraes, não são organizadas como as nossas, onde um professor, auxiliado por um adjunto, lecciona as disciplinas mais heterogêneas, muitas das quaes exigem aptidões e vocações especiaes. Em parte alguma viu escolas como as nossas onde se exige que o professor seja ao mesmo tempo bom mestre de ciências e de artes, que seja grammatico, bom geographo, bom arithmetico, historiador,

calligrapho, desenhista, musico, cantor, gymnasta, agrônomo, disciplinador, escripturario e mais outras tantas cousas como estas (REIS, p.415).

Em Portugal, segundo o relator, existiam duas categorias de mestres encarregados do ensino primário: os ordinários e os auxiliares ou especiais. Os professores ordinários tinham a seu cargo todo "o ensino litterário e scientificos". Os auxiliares ou especiais ficavam encarregados do ensino "de gynastica, exercícios militares, canto coral, desenho, calligraphia e lavores" (p. 23). Ele destacou e defendeu, portanto, a distribuição das matérias entre os mestres de uma mesma escola.

Nesse ínterim, também emerge outro tema, o da estratificação e hierarquização das funções, atrelada à qualificação profissional. Luiz Reis defendeu não só o trabalho diferenciado entre os professores, mas também a necessidade da distinção em torno das funções do professor, do diretor e do inspetor de ensino.

A qualificação do professor em Portugal era aspecto referendado pela lei de 1882 ao estabelecer sua nomeação pelas câmaras municipais por meio de concurso, proposto por uma junta escolar aos indivíduos, com capacidade legal para exercer as funções do magistério. A capacidade legal poderia ser certificada em quatro diferentes cursos: "pelo diploma de approvação no ensino normal do 2º grau, diploma de approvação no ensino normal do 1º grau, diploma para o ensino normal complementar, diploma de habilitação para o ensino normal elementar" (p. 17). Certificação que confere a constituição de estratos, posto que as escolas normais habilitavam separadamente os professores para o ensino em diferentes níveis de escolaridade.

Os diretores, por sua vez, eram escolhidos entre os professores que mais se destacaram no magistério, portanto, sua qualificação seria conferida no próprio exercício da função. De acordo com as observações nas escolas europeias, mais especificamente em Paris, os diretores não eram encarregados das aulas:

[...] elles incumbem-se da escripturação escolar, que ainda é maior e mais complicada do que a nossa; inspeccionam as classes, animando, aconselhando, admoestando, premiando ou punindo; recebem ou conduzem os visitantes, prodigalisando-lhes as informações pedidas; estendem-se com os paes e tutores dos alumnos; com as auctoridades superiores de ensino ou de hygiene, e isto de hygiene das escolas da Europa é uma cousa real; visam e assignam os boletins diários, semanaes, mensaes, trimensaes, semestraes e annuaes das classes; etc, etc. são, enfim, verdadeiramente directores. (REIS, p.161)

Sobre o inspetor escolar enfatizou que nas cidades estrangeiras, somente um professor primário, nomeado e pago pelo governo, poderia ocupar esta função. Tanto em Portugal quanto na França, Bélgica e em todos os outros lugares nos quais obteve informações sobre a inspeção escolar, ocorria da mesma forma:

No próprio Portugal o lugar de *visitador* das escolas, que corresponde aos nossos inspetores districtaes, como já fiz ver, é de *commissão* e exercido por um *professor primário* que se tenha distinguido no ensino, e as suas obrigações constam de um regulamento especial. Isto na cidade do Porto que, nesse ponto, pratica o mesmo que se pratica em Lisboa: nomeação para os logares de inspector só pode recahir em indivíduos que tenham habilitações de professor e que hajam servido pelo menos durante cinco annos n'uma escola publica primaria (REIS, p.177).

Diferentemente da situação imposta para o provimento do cargo nos países visitados, o professor considerou que, no Brasil, qualquer um serviria para ocupar o lugar de inspetor de ensino. A advertência o leva a reafirmar a necessidade de uma nova orientação a respeito da organização escolar brasileira nos moldes das Escolas Centrais em Portugal e as Comunais na França, onde se distinguia uma hierarquização da profissão docente, acompanhando uma discussão mais ampla, tanto na Europa quanto no Brasil, sobre a melhor forma de ordenar o trabalho dos professores:

[...] para ser professor exigia-se um concurso ou o diploma da escola normal: conquistado após muitos anos de estudos, o que nos honra e eleva bastante, mas para ser inspector districtal, isto é chefe dos professores n'uma circumscripção escolar não é preciso nada, nem pratica de ensino. Todos servem, qualquer que seja a sua profissão, sendo sufficiente apenas ter bons empenhos. Parece-me ser isto injustificável (REIS, p.177)<sup>16</sup>.

As rígidas considerações se estenderam ao exercício do magistério feminino, acerca do qual Luiz Reis defendia que fosse voltado exclusivamente para o ensino das meninas, fazendo uma forte crítica à possibilidade do trabalho da professora em uma escola mista. Luiz Reis defendeu que o magistério feminino fosse voltado exclusivamente para o ensino das meninas, fazendo uma forte crítica à possibilidade do trabalho da professora em uma escola mista.

1

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup>Sobre esse aspecto, a desqualificação da função de inspetor distrital parece ser uma continuidade do que acontecia na monarquia. A Inspetoria Geral da Corte mantinha o cargo dos delegados que deveriam fazer a inspeção escolar sob o regime de trabalho voluntário, conforme Garcia (2002), Schueler (2005) e Borges (2008).

Luiz Reis afirmou que na França as professoras eram responsáveis pelas escolas femininas maternais, as classes infantis ou mistas, sendo que, nestas últimas, só poderiam ser admitidas como adjuntas caso fossem parentes diretas do professor ou diretor. No entanto, o governo poderia provisoriamente conceder a um professor a licença para ensinar em uma escola de meninas, desde que tivesse como adjunta uma professora de costura.

Mantendo sua opinião, reforça suas expectativas em relação ao que considerava prejudicial à educação dos meninos em seu país:

Entre nós já houve quem quizesse entregar á senhoras as *escolas mixtas*, havendo de um e outro sexo alumnos crescidos! Também já houve, mas os resultados não se fizeram esperar, quem entregasse a senhoras, e algumas até bem jovens, escolas onde se matriculavam rapazes de 15 annos! Felizmente, creio que isso está hoje abolido e oxalá que tão pernicioso costume, que encontrou adeptos, pois há gostos e caprichos auctoritarios bem extravagantes, não volte novamente (REIS, p.161).

Em relação ao magistério feminino, Luiz Reis afirmou que na França as professoras eram responsáveis pelas escolas femininas maternais, as classes infantis e ou mistas, sendo que nessa última, só poderiam ser admitidas como adjuntas caso fossem parentes diretas do professor ou diretor. No entanto, o governo poderia provisoriamente conceder a um professor a licença para ensinar em uma escola de meninas, desde que tivesse como adjunta uma professora de costura. Nessa ressalva, defendeu a restrição ao magistério feminino. A seu ver, as mulheres só poderiam se encarregar da educação feminina, como acontece na França.

Tal sistema, segundo Luiz Reis, representava um *mal* a ser *corrigido* no Brasil e apontava para o *perigo* da educação dos meninos entregue às mulheres: "não devemos ser educados e preparados só por mulheres, sob pena de deixarmos ao futuro uma geração de indivíduos effeminados e sem grandes qualidades e aptidões de um espírito realmente varonil. Precisamos, pois, preparar cidadãos na verdadeira accepção desta palavra" (p. 159).

Diante do problema, o professor também propunha uma solução. Para ele, era preciso que se criassem *vantagens e garantias ao sacerdócio do ensino* tornando-o vantajoso, também, para o sexo masculino. Ressaltou que na França havia mais rapazes que moças frequentando as escolas normais. Situação inversa ocorria no Brasil onde, nas escolas normais, o número de mulheres matriculadas superava o dos homens. Nesse caso, culpou a falta de opção profissional dada ao sexo feminino que, segundo Luiz Reis, no Brasil, as mulheres "só poderiam ser professoras e parteiras". Eram muito poucas as profissões que lhes

eram franqueadas. Para os homens, porém, "são francas todas as carreiras que exigem menos sacrifícios e dão melhores resultados".

O controle sobre a disciplina dos alunos foi outro tema marcado nas conversas com os professores estrangeiros. De acordo com Luiz Reis, o Regulamento para as Escolas Centrais de Lisboa previa que os professores deveriam, "pelo seu comportamento exemplar, pela doçura do trato ou pela severidade serena e paternal preparar a formação futura de um bom caráter moral nos seus alunos, creando o respeito pela sua autoridade, o amor à escola, à ordem e ao trabalho" (p. 26). Tal norma admitia o uso dos castigos corporais nos casos em que as estratégias disciplinares não funcionassem:

Os professores eram encarregados pelos castigos corporais, que deveriam ser aplicados unicamente pelos professores e com a maior precaução só nos casos em que os considerem indispensáveis, e no intuito de prevenir futuras consequências que prejudiquem a posição social da creança, tendo sempre em atenção a organização physica e a indole de cada alunno (REIS, p. 26).

Do regulamento, citou os cuidados na aplicação do método disciplinar e o dever do professor de tratar com a maior igualdade seus alunos, evitando ferir a suscetibilidade das crianças. Como reforço à necessidade do controle da disciplina, na visita que fez à Escola de Santo Ildefonso em Porto, Luiz Reis comentou sobre a surpresa com a presença da palmatória em cima da mesa do professor:

Causou-me impressão o ver uma férula sobre a mesa. Mostrando-me admirado por esse facto, o professor procurou justificar-se dizendo-me ser isso necessário, por não ser boa a índole dos meninos, que precisam ser tratados com certo rigor, e que aquillo servia mais para causar-lhe receio que para castigal-os propriamente (REIS, p.122).

O relator, investindo-se de certa competência, avaliou que aquele profissional não deveria conhecer "o segredo de temperar a brandura com a severidade, de modo a tornar-se respeitado e estimado sem ser temido" (p. 123). Quando da visita à escola Marquês de Pombal, também no Porto, Luiz Reis volta à questão, afirmando que nesse estabelecimento, apesar de não serem recomendados os castigos corporais, a palmatória era aceita desde que aplicada com moderação.

Na passagem pela Escola Normal e pela Escola Modelo de Bruxelas, Luiz Reis ressaltou que o Sr. Sluys, diretor dessas instituições, era contrário aos castigos corporais. Constatou a pouca disciplina dos alunos atribuída às *moderadas* medidas disciplinares de seu

diretor: "a bem da verdade, pareceu-me que não havia bastante disciplina na escola, talvez mesmo pela exagerada moderação das punições. Nem penas, nem recompensas, eis o que quer o director da Escola Normal" (p. 575).

Acerca do assunto, afirmou que não duvidava do perigo dos castigos e suas consequências na formação das crianças, mas, para ele, a anulação dessa forma de disciplinar implicaria em um problema maior quando se tratasse de alunos *quase perdidos*, de *maus* instintos e de *péssimos* hábitos de educação, como se encontravam aos milhares na capital do Brasil: "pela heterogeneidade da população e pela abundancia dos cortiços e estalagens, verdadeiros focos de infecção physica e moral" (p. 575). Esses lugares, segundo ele, eram largamente disseminados pela capital do Brasil:

[...] desses antros de perdição e de immoralidade, fontes asquerosas de todas as epidemias que devastam quotidianamente a cidade, angariando-lhe a mais triste e vergonhosa celebridade perante o estrangeiro, que sahem todos ou quase todos os facinoras, os capoeiras, os gatunos, os assassinos, futuros habitantes das cadeias e das galés. Esses são os principaes viveiros de todos os vícios e todos os crimes e é realmente (REIS, p.576).

Na sua visão, para o professorado brasileiro, tornava-se difícil "a missão de educar, de levar a sério sua profissão sem que tivesse em suas mãos meios poderosos e enérgicos para melhorar os sentimentos e costumes, extinguindo os maus hábitos das crianças". Ressaltou, ainda, que não defendia o silêncio dos alunos na escola, mas seria preciso que o professor contasse com "poderosos meios coercitivos para formar na escola, ao lado de cerebros instruídos, almas e corações" (p. 576). O relator não deixou claro a que castigos ele se referia, no entanto, registrou o apoio à prática de um controle rígido do professor em relação à turma. Segundo Luiz Reis, a supressão das penas e recompensas, como sugeria o Sr. Sluys, era uma teoria muito bonita, mas, no caso do Brasil, acredita que daria poucos resultados: "O systema de tudo fazer-se sem interesse é muito bello, muito theorico, mas pouco pratico" (p. 577). Prescreveu, então, a fim de diminuir os efeitos do mau comportamento dos alunos brasileiros, o maior controle sobre a disciplina nas escolas e a construção de casas e asilos correcionais como a Oficina de S. José, na cidade do Porto (p. 577).

A questão da disciplina voltou a ser considerada no encontro de Luiz Reis com a diretora da Escola Froebel, associada, na ocasião, à qualificação docente. Segundo o relato, a diretora dessa instituição tinha grandes dificuldades em encontrar bons mestres para seu Jardim infantil, posto que "o ensino no Jardim infantil requer qualidades excepcionais difíceis

de encontrar mesmo nas professoras". De acordo com Luiz Reis: "Esta observação me foi feita por termos encontrado, ao abrir a porta de uma das aulas, a professora sem nada fazer, o que contrariou muito a distinctíssima diretora" (p. 91).

Seguindo seu discurso pedagógico, ressaltou a necessidade de valorização dos professores e alunos, defendendo a premiação do Governo pelos trabalhos realizados: "Eu sou inimigo dos privilégios odiosos, mas não posso comprehender que a mente e o talento fiquem desconhecidos, intangíveis". A respeito da falta de estímulo ao trabalho do professor, chamou atenção para o que acontecia nas conferências pedagógicas do Rio de Janeiro. Nessas reuniões, representadas por Luiz Reis como mais um espaço de aprendizagem sobre os métodos pedagógicos, o professor era desconsiderado e mal recebido pelos seus organizadores. Tomando como referência o caso da Bélgica, onde essas conferências<sup>17</sup> aconteciam desde 1842, ressaltou que, esse tipo de evento, "têm dado bons resultados, estabelecido o espírito de união entre os profesores, ajudado a propagar os bons métodos" (p.341). Aqui no Brasil, de acordo com Luiz Reis, acontecia o contrário: "ou não se fazia caso das ideas apresentadas, que anos depois eram postas em prática como originadas da administração, ou, em vez de prêmios de animação aos professores, estes recebiam críticas capazes de desanimarem completamente o professor que empregara tempo de estudo e trabalho para preparar a sua conferência" (p. 341).

O reconhecimento do trabalho do professor pelas autoridades francesas foi elogiado por Luiz Reis, ressaltando o descaso do governo brasileiro frente ao desempenho dos mestres nas escolas do Rio de Janeiro:

Por aqui, quando uma escola se distinguia, não se fazia nada, nem mesmo se enviava um louvorzinho em mau almasso e em má calligraphia. Lembro-me bem que o Brazil concorreu a uma Exposição Universal estrangeira com trabalhos das escolas publicas desta capital, a convite e insistentes pedidos da administração, trabalhos que custaram grandes sacrifícios, não só de esforços próprio como pecuniários, dos professores, foi muito elogiado, ganhando mesmo muitos e bonitos diplomas, medalhas, etc. Isso, porém, passou tudo despercebido, e penso, embora não affirme positivamente, que os professores não tiveram um muito obrigado, nem mesmo dos Inspector ou do Conselho Director, quanto muito mais do Ministro. Os ministros do Brazil não cuidam dessas *ninharias*! Isso é próprio dos ministros francezes, que tem pouco a fazer! (REIS, p. 313)

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> As conferências pedagógicas, de acordo com Luiz Reis, apareceram na Bélgica em 1842, quando encarregavase um professor de fazer, perante seus colegas, uma conferência sobre qualquer assunto (p. 341).

Luiz Reis chama atenção para outro elemento que fazia parte da realidade do professor português, as conferências pedagógicas, consideradas pela lei de 1882 que, em Lisboa e Porto, representavam um momento privilegiado em que se daria "o aperfeiçoamento dos methodos de ensino, dos meios de os levar a effeito e todos os assumptos que dizem respeito ao ensino primario" (p. 19). Nessas cidades, tais reuniões eram anuais, sendo presididas pelo professor mais *graduado em habilitações* ou o mais antigo entre eles. As professoras podiam ser convocadas para o evento, e, no caso do não comparecimento, deveriam "mandar o relatório e programa da sua escola, com relação aos pontos sobre que se ocupou a conferência. Já os professores presentes receberiam, nos dias da sessão a que assistissem, uma gratificação fixada pela câmara" (p. 19).

O aperfeiçoamento obtido por meio das conferências, também poderia se dar pelas viagens pedagógicas realizadas pelos professores portugueses por iniciativa do governo. Luiz Reis ressaltou a conveniência do investimento do governo na qualificação docente, enviando professores primários a outros países europeus a fim de aprender sobre os novos métodos pedagógicos:

Quase todos os professores que tive a honra e o prazer de travar relações, já percorreram, estudando minuciosamente e com o maior e mais louvável interesse, a Hespanha, a França, a Bélgica, a Itália, a Suíça, e até a Suécia. Para esse fim obtêm licença por um anno, ou por mais tempo, assim como pequenas gratificações, e porque a distancia de Portugal a esses centros illustrados não é a mesma que do Brazil e são quase as mesmas as condições climatericas, são muitos os que podem contar as impressões de suas viagens, introduzir melhoramentos nas suas escolas, illustrar o seu espírito (REIS, p. 11).

Segundo ele, em diversas interlocuções, os professores estrangeiros também se mostravam interessados pelas práticas educacionais brasileiras. Nessas ocasiões aproveitava para anunciar as reformas educacionais que aconteciam no Brasil:

[...] maravilhados pelo que eu lhes dizia relativamente ás ultimas reformas da nossa instrucção primária e da crença que eu tinha de que se pretendia cuidar seriamente do ensino em meu paiz, á vista dos actos do governo provisório. Não só a este como a todos os professores que conversei, tive de satisfazer na justa curiosidade de saber das cousas do Brasil, do seu comercio, da instrução pública, dos méthodos seguidos nas escolas, dos recursos do professorado brasileiro, das causas da revolução que extinguiu a monarchia, de mil cousas, enfim (REIS, p. 79-80).

Como se pode notar, a condição dos professores encontrava-se no foco das preocupações do viajante brasileiro que, embora destacasse problemas, procurava dar relevo ao respeito e às vantagens que tais profissionais possuíam nos países visitados, além da escolarização da população, que ocupou um espaço significativo na escrita de seu relatório. O item a seguir procura discutir os pontos levantados por Luiz Reis a respeito do tema.

## 1-2 – Visitas às escolas

No que se refere à organização do sistema de ensino nas cidades visitadas, Luiz Reis, mais uma vez, combinou o que viu com Boletins oficiais que lhe forneceram elementos para a avaliação. As escolas públicas em Lisboa, Porto, Madri, Paris e Bruxelas eram da responsabilidade dos municípios sob a direção geral do Ministério de Instrução Pública de cada país considerado.

Como vimos, fazia parte da sua missão visitar as escolas, registrar as práticas educativas e recolher materiais escolares a serem enviados ao *Pedagogium*. Nessas ocasiões, destacou o endereço, as plantas dos prédios, o tipo de ensino ministrado, o nome do diretor, o número de professores e dos demais funcionários, os usos do espaço escolar, os métodos de ensino, programas das disciplinas, a escrituração administrativa e os tempos escolares.

Primeiramente, abordarei as visitas realizadas nas escolas de Portugal. Iniciando pelo caráter das normas, de acordo com o autor, o resumo das leis que regiam o ensino público primário fazia parte da obra intitulada *Legislação de instrucção primária*, da qual obteve dois exemplares, um dos quais remeteu à Inspetoria Geral com destino ao *Pedagogium*. Nesses volumes, oferecidos pelo diretor geral do serviço de instrução da Câmara Municipal de Lisboa, o Sr. Souza Telles, encontravam-se também informações sobre leis, decretos, avisos e portarias sobre o ensino público primário.

Pela Legislação, em Portugal, as Escolas Centrais, consideradas as mais organizadas, eram encontradas no centro da cidade; as paroquiais funcionavam afastadas dos grandes centros e, as especiais, mantinham os cursos para o magistério masculino e feminino em prédios diferentes (p. 12). No Porto, as escolas não eram denominadas pela posição mais ou menos central em que foram construídas; recebiam o nome de seu diretor, o da localidade ou mesmo do santo padroeiro do lugar em que se encontravam. No entanto, a organização do ensino obedecia às mesmas leis e regulamentos das escolas de Lisboa.

Desse modo, o ensino elementar nas cidades portuguesas tornou-se obrigatório para as crianças de 6 a 12 anos, sendo a família responsável por promovê-la e, somente na sua impossibilidade, o Estado ofereceria o ensino gratuito. Quanto à escolarização dos adultos, pelo artigo 24 da norma de 1882, foram criados cursos noturnos e dominicais, nas modalidades elementar e complementar, regidos por professores mediante gratificação especial.

No que concerne ao orçamento para a instrução, foi criada, em Portugal, uma verba auxiliar destinada à iniciativa particular e às associações, com o fim de incentivar a instrução e a manutenção de instituições que visassem a atender tanto às crianças de idade inferior em jardins de infância quanto aos jovens e adultos, com a criação de instituições de ensino profissional. Essa verba, da mesma forma, poderia ser destinada à construção ou à manutenção de bibliotecas e prêmios em dinheiro aos professores primários que "mostrassem zelo e grande aptidão no desempenho das suas funções". Igualmente, também poderiam ser oferecidos, "prêmios em livros aos alunos das escolas primarias; pensões aos alunos pobres que pela sua distinta aplicação e aproveitamento, se tornem dignos de freqüentar as escolas normais; auxílios para a fundação de museus e exposições escolares" (p. 21). O governo criou ainda prêmios para recompensar os *beneméritos* da instrução primária que fundassem ou dotassem escolas com seus próprios recursos, os autores dos melhores métodos e compêndios ou os que prestassem relevantes serviços à instrução primária.

Destacou a função das *comissões promotoras de beneficência e ensino*, a fim de garantir a frequência das crianças e adultos pobres e trabalhadores nas escolas. Essas comissões se encarregavam de colaborar para:

[...] a acquisição e distribuição de vestuários, livros e outros objectos de ensino, ás creanças mais necessitadas; da creação de prêmios para os alumnos distinctos; da prestação de soccorros e subsídios as famílias desvalidas no cumprimento da obrigação do ensino. Essas commissões recebem multas, donativos, produtos de subscripção, etc., por isso, prestam contas annualmente á câmara municipal do conselho (REIS, p. 16).

Trataremos agora das várias escolas visitadas por Luiz Reis, foram doze em Lisboa e seis no Porto, sobre as quais fez considerações a respeito da arquitetura, localização, espaço, direção, professores, alunos e métodos pedagógicos de cada uma delas.

Em Lisboa, a primeira escola descrita foi a Central nº 118 dirigida pelo professor Eugênio de Castro Rodrigues. Localizada na Rua da Inveja, essa escola funcionava em edificio especialmente construído para esse fim: "Consegui obter o alçado e fachada do edifício, que obsequiosamente me foram dados pelo respectivo director. Remetti-o á Inspectoria Geral" (p. 69)<sup>19</sup>. O diretor residia no prédio com seis salas de aulas, salão da entrada e do gabinete onde funcionava a secretaria da escola. Referiu-se, do mesmo modo, a outras divisões destinadas à biblioteca<sup>20</sup>, ao gabinete de física, um *Museu de Saffray para as* lições de cousas e um piano para os exercícios do canto. As aulas aconteciam pela manhã, à tarde e à noite<sup>21</sup>.

A escola Central nº 2, situada à Rua da Boa Vista e instalada em um "bonito edifício mas um pouco acanhado para os 300 alunos que a frequentavam". Segundo Luiz Reis, a instituição era dirigida pelo professor João Francisco Barroso, contava com 4 professoras e 3 professores, e, ainda, os mestres especiais encarregados do ensino de canto, de ginástica e de exercícios militares.

Em relação à visita à Escola Central nº 5, destacou a companhia do Dr. Theóphilo Ferreira, deputado geral, diretor e professor da Escola Normal. Destinada ao sexo feminino, essa escola funcionava em dois turnos com um total de 580 alunas. Sua diretora, a professora Lodumilla Matta Porto-Carreiro, dirigia também a Escola Maria Pia instalada no segundo andar do mesmo edifício. A escola Maria Pia mereceu do relator muitos elogios quanto à administração e aos fins a que se destinava. Contava, na ocasião, com sete professoras e três professores, além dos especiais que atendiam a um total de 112 alunas. Segundo ele, a lei orgânica publicada e posta em execução no ano de 1891, propunha a remodelação dos estudos, mantendo a habilitação para as alunas serem *medianamente* instruídas e boas donas de casa, acrescentando, a habilitação especial para caixeiras, modistas, professoras particulares, guarda-livros, etc<sup>22</sup>. Com essa nova organização<sup>23</sup> acrescentou que as alunas que

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> No relatório consta a fachada e a planta da escola.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Luiz Reis registra que remeteu ao *Pedagogium* do Rio de Janeiro um exemplar da revista pedagógica Froebel recebida do Sr. A. Ferreira Mendes, chefe da Secretaria de Instrucção, na qual se encontra uma minuciosa descrição desse edifício, acompanhada da planta e fachada.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Tratava-se de uma biblioteca pública que ocupava uma das salas da escola. Disponibilizava aproximadamente 4000 exemplares e pertencia a um conjunto de 5 bibliotecas desse gênero espalhadas pela cidade de Lisboa com um total de 15000 obras franqueadas ao público.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> De acordo com Reis, havia três turmas distintas, a primeira começava às 8:30hs e terminava às 13:00hs, a segunda ia de 13:30h às 18:00h, e a terceira, inicia às 18:30h ou 19:00h e terminam às 21:00h (p. 70). O professor não justifica no relatório os motivos das aulas no curso noturno possuírem carga horária diferenciada. <sup>22</sup> A respeito desse tipo de escola, a professora Amélia Costa ressaltou em seu relatório de viagem pela Itália,

França e Bélgica que seria para desejar que em nosso país elas fossem criadas, pois que realmente é para lastimar que não se haja ainda imaginado a criação de estabelecimentos tão vantasojos como esses, pois sua grande utilidade arrancam da ociosidade centenas de mocinhas, dando-lhes para proverem meio lícito de ganhar sua

fizessem exames para os liceus poderiam formar-se professoras secundárias, obter os preparatórios para os cursos de farmácia, medicina, entre outros cursos superiores. A escola possuía, igualmente, uma biblioteca, um gabinete de física, um laboratório de química, um museu de história natural e um museu escolar.

Da visita à Escola Central nº 6, instalada em *um magnífico e grande* prédio alugado na Rua Saraiva de Carvalho, Luiz Reis destacou dois ambientes que o impressionaram. O primeiro, "Em uma vasta sala do edifício vi grande porção de instrumentos musicaes, pequenas peças de artilharia com as respectivas carretas, balas de ferro, cornetas, espingardas, baionetas, etc". No segundo, "um grande pateo onde, além de exercícios gymnasticos, fazem exercícios de marcha e manobras dos batalhões escolares" (p. 77). Detalhou o que viu, aprovando a ideia do preparo dos alunos em relação à música e aos exercícios físicos e militares em um prédio *moderno*, bem *conservado*, onde reinava a *ordem* e o *asseio*, aspectos que ressaltou em todas ou quase todas escolas de Lisboa.

A Escola Central nº 19, que funcionava em um *grande e bom* prédio e era dirigida pelo professor Alvaro Teixeira de Carvalho. Atendia a 455 alunos com 12 classes, sendo "seis primeiras classes, três segundas e três terceiras contando com nove professores. Como todas as outras possue gabinete do diretor, pateo de gymnastica e exercícios militares e o número de empregados necessários para a limpeza e serviço" (p. 79).

No caso das escolas paroquiais de Lisboa e do Porto, Luiz Reis registrou que estas possuíam o mesmo programa das Escolas Centrais. Havia distinção apenas em relação à conservação de seus prédios. A Escola Paroquial de Belém, por exemplo, funcionava num edifício "acanhadissimo, o portão e o pateo grande que servem de entrada, illudem á pessoa que penetra nessa escola e que julga entrar n'um vastíssimo edifício" (p. 79). Nesse mesmo prédio, ao lado da escola para meninos, funcionava a escola do sexo feminino dirigida pela professora D. Maria da Luz, também com instalações precárias. O destaque foi para as condições de funcionamento das duas escolas. De acordo com o professor, "freqüentavam a escola 96 alumnos que se aglomeravam nas duas salas com grande desgosto do director que se mostrava muito contrariado pela falta de espaço para os alumnos, especialmente das suas

subsistência (Costa, 1893).

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Luiz Reis destacou do Regulamento o programa de estudos da Escola Maria Pia: Língua portugueza; Litteratura portugueza; Língua franceza; Língua inglesa; Geographia geral e especialmente a de Portugal; Historia geral e especialmente a de Portugal; Princípios de physica; chimica e historia natural; noções de hygiene; Matemática elementar; Desenho (geometria e de ornato) e calligraphia, Elementos de moral; deveres da mulher na família e na sociedade; direito usual, economia domesticas e culinária, Pedagogia, Contabilidade; Musica(canto); Trabalhos manuaes (costuras e lavores)

classes. Esse director me perguntou se eu já havia visitado as escolas centraes, pois nessas é que havia alguma cousa que ver" (p. 79).

As observações feitas na visita às escolas paroquiais remeteram o visitante ao estado das escolas do Rio de Janeiro. Segundo ele, as escolas desta cidade "eram collocadas em casas sem as condições necessárias, anti-hygiencicas, alugadas por preços exorbitantes e onde se aglomera um numero considerável de creanças para serem leccionadas n'um sem numero de disciplinas por um professor e um ou dois adjuntos, quando os há" (p. 80).

Situação diferente encontrou na Escola Primária Superior Rodrigues Sampaio e no Museu Pedagógico de Lisboa. Esses estabelecimentos funcionavam no mesmo prédio e tinham na direção o *notável* professo, *distinto* escritor e filólogo Dr. Adolpho Coelho. Era uma escola especial criada pela Câmara municipal em 1883 e destinada à instrução primária complementar, com o curso completo de 3 anos<sup>24</sup> para os alunos que visassem às carreiras industriais e comerciais. Na ocasião da visita, a escola funcionava em um grande prédio alugado na Rua do Sacramento, na Lapa, frequentada por 50 alunos, considerado muito pequeno pelo relator, comparado às outras escolas. Segundo seu diretor, a causa da baixa frequência devia-se à sua má localização, uma vez que "Fora retirada do centro da cidade e colocada em um sitio onde, em geral, as famílias que nelle moram têm recursos para mandar seus filhos a outros collegios, que são não públicos". Não havia um método único, pois cada professor seguia o seu, subordinado a um programa geral. Além das aulas com base no ensino intuitivo, os alunos tinham aulas de educação física, trabalhos manuais, exercícios militares e exercícios de ginástica sem aparelhos (p. 81):

Assisti ao trabalho nas officinas e devo declarar que sahi satisfeitíssimo pelo que vi. A escola já possue colleções de bons trabalhos de carpinteiro e ferreiro feito pelos alumnos. Essas officinas merecem muito o desvelo do director e são dirigidas por mestres habilitados (REIS, p. 82).

Sobre o Museu Pedagógico de Lisboa, anexo à escola, Luiz Reis considerou bom, mas muito pequeno, constando de dois gabinetes, um para o estudo da física e outro para a química. Segundo o diretor, havia pouco tempo que começara funcionar, sendo assim, podia-

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> O currículo constava de: língua portugueza, franceza e ingleza; historia e geographia; elementos de historia natural, physica, chimica e physiologia, principalmente consideradas sob o ponto de vista das suas applicações à industria e à hygiene; mathematicas elementares estudadas principalmente sob o ponto de vista de suas applicações à industria e a contabilidade commercial; desenho e calligraphia; technologia; trabalhos e carpinteria e torno para obras de madeira; trabalhos de forja, torno de bancada e torno mechanico para obras de ferro; modelação em gesso e barro; gymnastica e exercícios militares (p.83).

se considerá-lo apenas como um ensaio. No entanto, o viajante registrou ter encontrado algumas coleções de boa qualidade.

Admirou-se com a Escola Froebel, um jardim infantil dirigido pela Professora D. Carlota Sophia de Brito Freire, atendendo crianças com idade de 3 a 7 anos<sup>25</sup>. A instituição era mista, com 139 meninos e 79 meninas e contava com a diretora, quatro professoras, uma substituta, um professor de canto coral e quatro *jardineiras* que eram as ajudantes das professoras:

Na minha visita que foi bastante demorada, tudo vi e examinei. As paredes da sala central são adornadas de mappas e objectos necessários ao ensino. Vi as várias classes funcionando, assisti á aula de canto e músuca, dirigida por um velho professor cheio de meiguice e paciencia (REIS, p. 91).

Sobre sua organização, ressaltou não ter visto "na Hespanha, na França e na Bélgica um jardim infantil superior, quer pelo asseio, quer pela ordem e regularidade nos trabalhos. É o que se pode desejar de útil, de elegante e de bello" (p. 91).

Já no que diz respeito à Escola Modelo Mista, constatou problemas que eram muito próximos aos das escolas brasileiras. A escola encontrava-se em construção na Avenida da Liberdade em Lisboa, sendo que sua pedra fundamental datava de 1882, estando a obra parada por falta de verbas desde aquela data. Segundo o visitante, "uma das nossas peiores desgraças acommette também, de vez em quando, a municipalidade lisboense" (p. 92).

Passou também pela escola da Freguesia de São Pedro de Maximinus, em Braga, fundada em 1882 no edifício doado por um *benemérito cidadão*, o Sr. Joaquim Machado Cayres, que estabeleceu uma quantia de dotação anual com a qual os alunos pobres receberiam gratuitamente, tinta, papel, livros, penas, entre outros materiais.

Ressaltou que deixou de fazer considerações a respeito de duas escolas normais, uma de cada sexo, que funcionavam em Lisboa, assim como, de liceus de ensino superior, um masculino e outro feminino, para que o relatório não ficasse *enfadonho*. Indicou, entretanto, ter enviado ao *Pedagogium* uma variedade de materiais, livros, trabalhos de alunos, regulamentos, enfim, tudo que achou importante durante a visita a esses estabelecimentos.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> O currículo dos Jardins de Infância de Lisboa deve constar os seguintes pontos: 1° Movimentos e exercicios physicos aconselhados pela hygiene e apropriados á idade das creanças. 2° Exercícios de canto coral, especialmente destinados à educação dos órgãos alli contidos. 3° Exercícios e trabalhos manuaes apropriados. 4° Exercícios de língua materna. 5° Princípios de educação moral. 6° Noções geraes de historia natural, hygiene e geographia. 7° Conhecimentos acerca dos objectos de uso comum. 8° Contos e narrações de utilidade pratica e ao alcance da intelligencia das creanças. 9° Exercícios de contar e calculo mental. 10° Primeiros elementos de desenho. 11° Primeiros elementos de leitura e escripta (p. 91).

A Oficina de S. José foi a primeira instituição visitada por Luiz Reis na cidade de Porto. Segundo o relator, era uma escola de artes e ofícios para crianças pobres e abandonadas, fundada pelo padre Sebastião Leite de Vasconcellos. Passando a funcionar em 1883, a Oficina de S. José tinha por fim oferecer ensino profissional, bem como a educação moral e religiosa, aos expostos e menores abandonados ou mesmo àqueles cujas famílias não tivessem condições de mantê-los<sup>26</sup>. O estabelecimento era um internato que aceitava externos, desde que houvesse acomodações e que ficassem completamente separados dos internos. De acordo com Luis Reis, quando concorriam dois pretendentes à matrícula: "um pervertido e totalmente abandonado e outro filho de família muito pobre, o primeiro tem preferência pela matrícula. Pela mesma razão os rapazes de mau proceder, que já tenham estado na cadeia, são preferidos para a admissão a outro qualquer" (p. 115). A idade para a admissão seria dos 12 aos 17 anos e a saída antes dos 21, guardadas "as prescrições legaes, e salvo o caso de despedida por incorrigibilidade, ou de emancipação legal" (p. 115).

Essa instituição funcionava, ao mesmo tempo, como abrigo de crianças pobres e abandonadas e reformatório de jovens infratores. De acordo com o diretor, era grande o número de rapazes que saíam da oficina para suas famílias, regenerados e trabalhadores. Alguns poucos continuavam os estudos, outros, no entanto, "a abandonavam para reincidir no vício". Os alunos que mais se destacassem poderiam ser incorporados ao quadro de funcionários da escola, tornando-se "dignos de auxiliar o mestre da sua oficina como primeiros ou segundos contramestres, tendo pequenos vencimentos mensais" (p. 117).

Para Luiz Reis, a visita a esse asilo foi um dia de verdadeira satisfação. Acompanhado pelo Abade de Arcozello que tinha seu método adotado pela escola, assistiu a algumas aulas, descreveu a arquitetura do prédio, avaliando que tudo era simplicidade, modéstia e, na qual, se respirava um ambiente pleno de bondade: "As roupas e os calçados dos asilados eram feitos nas próprias oficinas, onde tudo se aproveitava e se concertava" (p. 119). Para ele, foi "realmente commovedor o ver todos esses ex-viciosos e vagabundos, futuros criminosos, rodearem o padre-director quando chega da rua e beijarem-lhe respeitosos a mão bemfazeja que elle lhes estende" (p. 118). O corredor de entrada do edifício apresentava nas paredes retratos dos benfeitores da instituição que contava, na época da visita, com mais de 70 alunos. A partir do que observou, prescreveu para o Brasil a abertura de casas como aquela: "Se há paiz no mundo que exija asylos como a Officina de S. José, é o nosso. Oxalá, sejam elles

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> No estabelecimento havia professores de: instrução primária, desenho, ginástica e de música; mestres de de sapateiro, marceneiro, alfaiate e encadernador; um médico, um escriturário vigilante, um cozinheiro, um porteiro e quatro serventes (p. 116).

creados para livrar as ruas de tantos infelizes que, recebendo por toda a parte as licções do vicio, se preparam para povoar também as nossas cadeias" (p. 119).

Visitou a seguir, a Escola Marquês de Pombal que funcionava na sacristia de uma igreja e era mantida por uma das associações responsáveis pela propagação do ensino pelas camadas populares. Admitia filhos (meninos e meninas) dos sócios com idade entre 6 e 13 anos. Segundo Luiz Reis, eram precárias as condições de funcionamento dessa escola:

[...] quase um pardieiro e só se desculpa o estar funccionando alli uma escola numerosa, em falta absoluta de cousa melhor, ou na impossibilidade de haver meios pecuniários para a acquisição de uma boa casa. Ali os professores ensinavam pelo método que lhes parecia mais proveitoso, sujeitando-o à aprovação prévia da Direção (REIS, p.120).

Já a escola paroquial de Santo Ildefonso, também era destinada a ambos os sexos, mas instalados em alas separadas de um *bom* prédio. Da sua visita, como registrado anteriormente, destacou a presença da palmatória em cima da mesa do professor que, após justificar a presença do objeto, mostrou ao visitante alguns trabalhos de seus alunos, segundo ele, *reveladores do adiantamento da classe* e ofereceu-lhe dois livros didáticos de sua autoria.

A Escola Paroquial de Cedofeita, fundada em 1885, na ocasião da visita contava com 350 alunos, um diretor, quatro professores, um porteiro e um servente. O prédio não comportava o número de alunos que atendia, mesmo assim, a impressão causada no professor foi a melhor possível. O método era o de Simões Raposo. Havia uma pequena biblioteca e um conjunto das salas com a presença de um museu escolar *magnífico* e *bem provido*. De acordo com o aumento previsto pelas autoridades municipais, "o edificio tornar-se-á um dos mais importantes da cidade, mesmo assim ele é um bonito prédio" (p. 124).

Na Escola Normal do Porto, para alunos do sexo masculino, a visita foi acompanhada pelo Dr. Silveira Bulcão, cônsul brasileiro a serviço naquela cidade. Sobre a escola, ressaltou que funcionava em um palacete recentemente construído: "muito elegante, um verdadeiro luxo! Quer na planta que deu origem ao levantamento do prédio, quer na construção, mobilia, distribuição das salas, aquisição e disposição das colecções, nota-se que a tudo presidiram o gosto, o capricho, a competência" (p. 125).

O diretor dessa instituição, Sr. José Maria Guedes de Azevedo, contou a Luiz Reis que os professores da escola participaram ativamente na elaboração do projeto arquitetônico, opinando sobre a planta do edifício, sobre as salas de aula e os gabinetes, acompanhando o desdobramento dos trabalhos. Enfim, o prédio *imponente* e *belo* teria sido obra de professores.

Ao fazer comparações com o Brasil, dirigiu suas críticas para a forma como eram construídas as escolas na cidade do Rio de Janeiro:

Não andou por alli a fazer exigências e imposições a engenharia official pedantesca, julgando-se em tudo sabida e competente, como acontece entre nós, enchendo a cidade de aleijões architectonicos, que não se prestam aos fins a que se destinam, porque a pratica e o tempo vêm mais tarde por a descoberto os innumeros defeitos. Não, alli andaram de par a pedagogia representada pelos proffissionais e a engenharia complacente e cheia de boa vontade de agradar (REIS, p 125).

Para Luiz Reis, o empenho do professorado teve como resultado o fato de a Escola Normal do Porto ser um lugar apresentado "com certo louvável e justo orgulho aos que a ella se dirigem" (p. 125). O professor confessou que já não sabia mais o que admirar:

[...] se as salas limpas e arejadas com mobílias novas e modernas, de accordo com as ultimas exigências pedagógicas, se os gabinetes de physica, chimica e historia natural, se o pateo de gymnastica com bons apparelhos, se a escola annexa habilmente dirigida por uma jovem professora intelligente e competentíssima, se os jardins com suas estufas, nas quaes encontram-se plantas até de nosso paiz, se o jardim botânico, a bibliotheca, a sala dos exames, a sala da secretaria, a sala da directoria, a magnífica sala de recepção, a sala dos professores do estabelecimento, a bella e luxuosa sala ornamentada com muito gosto e destinada as solemnidades, a bella escadaria que conduz ao pavimento superior, as latrinas, os mictorios, as toilettes, a sala de entrada bem mobiliada, etc., etc... (REIS, p.126).

Luiz Reis descreveu os exercícios práticos a que estavam sujeitos os *alunos-mestres* da escola, segundo ele, indispensáveis para a formação do professor, deixando registrada a sua queixa: "Penso que não há nada disso na nossa Escola Normal" (p. 130).

Acerca da Escola Anexa associada à Escola Normal do Porto, informou que era dirigida pelo *inteligente* e *hábil* professor João Clemente de Carvalho Saavedra. Este professor, com sua esposa, D. Carlota A. de Carvalho Saavedra, que também era professora oficial de ensino complementar, já havia visitado vários países europeus, especialmente, a Espanha, a França e a Suíça, "escrevendo ambos sobre esta viagem uma boa memória". Era autor de dois livros didáticos – *Physica experimental* e *Chimica experimental* – escritos, de acordo com Reis, com muito *método* e *cuidado:* "Não podia, pois, estar em melhores mãos a direcção da Escola Annexa que eu tive o prazer de visitar" (p. 130). Essa escola fora criada

pela lei de 2 de Maio de 1878, funcionando com o ensino elementar e complementar, destinado aos exercícios práticos dos alumnos do 2º e 3º anno da Escola Normal<sup>27</sup>.

Ressaltou que o diretor dessa escola acompanhava os alunos normalistas e os da escola anexa nos passeios escolares, tendo em vista "Que estes exercícios de pedagogia pratica devem realizar-se, pelo menos uma vez por mez. Que estes passeios serão realisados sem prejuízos das aulas da escola annexa, cuja direcção ficará entregue durante a sua ausência, a um alumno normalista do terceiro anno" (p. 131).

A Escola Normal do Porto foi o último estabelecimento visitado por Luiz Reis nas cidades portuguesas. Diante das informações recebidas, o professor brasileiro comparou com a Escola Normal da cidade do Rio de Janeiro, chamando atenção para os benefícios da prática dos passeios: "Como se vê, trata-se de excursões escolares que ainda não são postas em prática entre nós, mas que se realisam com frequência em toda a Europa" (p. 131).

Por fim, ao terminar a descrição de sua passagem pelas escolas portuguesas, Luiz Reis apresentou uma estatística escolar da população, despesas e número de alunos dos vários países visitados. De posse desses dados, concluiu que, se comparássemos a estrutura do sistema de ensino estrangeiro com a que temos no Brasil, certamente veríamos o atraso. Nas palavras do próprio relator:

E se a isso addicionarmos que não possuímos nenhuma escola maternal e nenhum asylo infantil, sendo este o fundamento da escola primaria, (...), só agora tendo conseguido apenas 6 escolas primarias superiores (escolas do 2º grau), das quaes só funccionam 3 e destas 3 apenas 1 para o sexo masculino, não possuindo também nenhuma escola profissional; não há realmente motivos para que sejamos muito orgulhosos do nosso ensino publico primário com as 120 escolas mantidas pelo Estado (REIS, p. 132).

Segundo o relator, a partir da estatística se deduzia facilmente que qualquer uma das cidades estrangeiras estaria, "nesse ponto, muito superior ao que temos aqui, e manda o verdadeiro patriotismo que se diga francamente a verdade, porque é do seu conhecimento, é da sua singeleza que devem brotar as inspirações para o trabalho, a luz que deve illuminar a estrada que devemos seguir para que saiamos, quanto antes, desta posição" (p. 604). Na conclusão do relator, o que havia visto por lá não se comparava ao que tínhamos por aqui.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> O ensino na escola anexa constava de: Noções gerais sobre ciências concretas, abstrato-concretas e abstratas; trabalhos técnicos, indispensáveis á educação de todo o homem; e francês lecionado na 3º classe. Como elemento de educação moral foi estabelecida nesta escola uma *Caixa Econômica Escolar*.

Em relação aos saberes escolares, o professor ressaltou preocupação em preparar a criança para o trabalho conforme consta na legislação escolar. Nas escolas masculinas e femininas, ao conhecimento comum a ambos os sexos, acrescentavam-se as matérias voltadas para o trabalho no campo, sendo que exclusivamente nas femininas a formação era direcionada ao aprimoramento das funções que irão realizar em casa, matérias que, segundo a norma, se tornavam "necessárias às classes menos abastardas" (p. 13).

Os saberes voltados para o trabalho também deveriam ser ministrados nas escolas normais, nas quais se previa a possibilidade de ampliação das matérias exigidas nesse tipo de ensino para o sexo masculino: "gymnastica, canto coral e noções elementares de agricultura, escripturação; princípios de economia rural, industrial ou commercial, e, para o sexo feminino, a gymnastica canto coral, economia domestica; desenho de ornato applicado ás obras próprias do sexo e escripturação" (p. 13-14).

Acerca de sua passagem por Madri, o professor dá notícias de dois encontros com o Inspetor Geral de Instrução, nos quais, segundo Luiz Reis, obteve as informações importantes a respeito da instrução nessa cidade. Visitou, então, cinco instituições sobre as quais fez uma síntese com poucos detalhes: o Jardim infantil, o Asylo Del Prado, o Colégio de Surdos – Mudos, a Escola Primária Modelo e o Museu Pedagógico.

Na Espanha, o Jardim infantil tinha como fim ministrar "ás creanças de ambos os sexos de 3 a 8 anos, a educação physica, moral, intellectual e religiosa própria de sua idade pelo methodo de Froebel, e servir de aula prática aos alumnos da escola normal de ambos os sexos" (p. 141-142). Do *Asylo Del Prado*, relatou: "é mais que um asylo é uma verdadeira povoação". Comportava, então, 700 asilados entre homens, mulheres e crianças que frequentavam várias oficinas e uma escola. O que mais o surpreendeu foi ver na escola de surdos-mudos, "tanto cegos como surdos-mudos fazendo gymnastica, subindo e descendo cordas e escadas, trabalhando nas barras fixas e nos trapezios como gymnastas perfeitos" (p. 142). Sobre o Museu pedagógico, ressaltou a importância de suas coleções, da biblioteca e dos trabalhos manuais em madeira e ferro, vindos de várias escolas do mundo.

Em Paris, passados os momentos de surpresa e decepção, como ele próprio definira, esteve em diferentes instituições escolares, observando diretamente as condições de cada uma dessas escolas. Sobre a importância do ensino elementar nessa cidade, Luiz Reis destacou que a partir de 1871, com o restabelecimento da República na França, a escola primária passou a receber maior atenção do governo, aumentando a oferta e a propaganda em torno da instrução em favor do desenvolvimento das camadas populares e de uma educação *sã* e *democrática*.

Segundo o relator, até esta data, as verbas destinadas à repressão do crime e à polícia eram muito maiores do que os gastos com o ensino popular.

Dentre as escolas que *ligeiramente* visitou, só um diretor o impediu de realizar a visita:

extranhei o facto e fiz-lhe ver com energia a diferença que havia nesse seu pprocedimento e o que se faz no meu paiz. Esse director que talvez não seja em outros assumptos escolares tão escrupuloso observador das leis vigentes, dessa vez foi um fiel guarda dos regulamentos (REIS, p. 151).

As escolas comunais funcionavam em *verdadeiros palácios* com um grande número de crianças distribuídas pelos diferentes cursos que funcionavam em um mesmo prédio escolar. Além das escolas públicas elementares, existiam em Paris as escolas profissionais, com o fim de desenvolver os conhecimentos sobre os trabalhos manuais, as noturnas, destinadas aos *adultos aprendizes* e, as normais, que preparavam professores de ambos os sexos. Todas eram mantidas pela municipalidade.

Destacou nesse quadro institucional o sistema de bolsas, oferecido pelo governo central em parceria com o municipal. A combinação desses recursos, segundo ele, disponibilizaria verba especial "destinada a custear o ensino de certos indivíduos que se distinguem nas escolas e que desejando seguir um curso superior, não tem recurso para isto" (p. 157). Para os alunos que já possuíssem algum tipo de ajuda financeira particular, o governo ainda poderia conceder as *meias bolsas* e o *quarto de bolsa*.

Essas medidas foram elogiadas pelo professor que aproveitara o tema para considerar que achava urgente e indispensável que, no Brasil, as verbas destinadas ao ensino popular sobrepujassem à destinada ao exército e à marinha. Segundo ele, nesse assunto, mais do que em qualquer outro era preciso que o Brasil imitasse a França: "Enquanto forem regateados os meios para a mais ampla diffusão do ensino primário pelas camadas populares, não existirá de fato a república em nossa pátria. Não se pode comprehender uma república democrática n'um paiz de analphabetos como o nosso" (p. 157).

As condições de higiene dessas escolas também tornaram-se motivo de comentário: "em algumas delas o observador attento não encontrará talvez bastante asseio, o asseio que eu encontrei, por exemplo nas escolas de Portugal e da Bélgica" (p. 161). Creditou esse fato ao extraordinário número de alunos que frequentavam e ao aspecto sombrio causado pelo pavimento não assoalhado, mas cimentado, ou asfaltado, e por serem os muros construídos com pedras escuras, sem um revestimento de cal ou barro. No entanto, segundo Luiz Reis,

esse estado de coisas não é geral em todas as escolas, e acrescenta que "o importante é que nellas se trabalha muito como teve oportunidade de constatar e que não faltam elementos para que esse trabalho seja produtivo" (p. 162).

Comparando-se com o Brasil, "as nossas escolas são em geral limpas, muito limpas mesmo e muito asseiadas, si a compararmos com algumas das escolas francesas". Na visita ao museu pedagógico, voltou a criticar as condições higiênicas dos prédios escolares da cidade francesa, ressaltando a falta de adequação, a pouca ventilação e a iluminação. No entanto, em relação ao que denominou *higiene escolar*, ressaltou o extraordinário trabalho dos médicos higienistas inspetores da escola. Cada um deles, nomeados e remunerados pelo governo, seria responsável pela inspeção de duas ou mais escolas, dependendo do número de crianças a serem atendidas. Eram obrigados a elaborar um relatório quinzenal sobre as necessidades mais urgentes de cada uma das escolas:

Tudo quanto concerne à desinfecção, saneamento, conselhos, a fim de que sejam observadas as prescrições ordenadas pela hygiene, indicação dos remédios precisos a remover qualquer causa de insalubridade ou que obste á propagação de epidemias e a que não frequente à escola qualquer creança que tenha moléstia contagiosa (REIS, p. 165).

Além desse serviço, nas escolas francesas havia caixas de medicamentos, ataduras para qualquer acidente "a que estão expostas especialmente as crianças travessas" (p. 166). Novamente comparando com o Brasil, ponderou a tentativa de incorporar a prática da inspeção da higiene nas escolas do Distrito Federal, no entanto, a experiência, segundo ele, não produziu o mesmo efeito que nas escolas de Paris. No Brasil, os médicos eram obrigados a andar pelas escolas medindo as salas, registrando o número de alunos e a presença do professor. Tornavam-se, então, *enpregados* da Estatística, *inspetores* de professores, "comparecendo à escola mais para não perder o emprego que por outra coisa" (p. 165). Além do mais, o que na França era considerado como

[...] acidente que ninguém deseja e muito menos o professor e o director e de que ninguém tem culpa, entre nós, a queda de uma criança daria motivos à artigos em jornais, ofícios para que o professor respondesse imediatamente sobre o caso e, sem dúvida, a alguma censura, se a resposta não fosse julgada bastante satisfatória (REIS, p. 166).

Destaca, ainda, a existência de pequenos cursos de enfermeiro em algumas escolas francesas, nos quais os alunos mais adiantados receberiam lições sobre "os primeiros e mais

profundos socorros" (p. 166), esperando que atuassem não somente nas escolas, mas também, junto às famílias.

Portanto, para o professor, a maioria das escolas do Rio de Janeiro apresentava-se em boas condições de limpeza, mas o sistema de inspeção médica não funcionava da mesma forma que na França. Ainda que na cidade francesa nem todas as escolas se encontrassem em perfeitas condições de limpeza, os inspetores de saúde, no entanto, realizavam uma ação efetiva em favor da higiene escolar.

Em relação às escolas visitadas, a da rua Tanger nº 41, na avaliação do relator, foi uma das mais notáveis. Funcionava em um vasto e magnífico edifício expressamente construído para funcionar uma escola comunal. Esse tipo de escola agregava em um mesmo prédio um conjunto de cursos funcionando separadamente cada qual com sua entrada distinta. Havia uma escola pública masculina, uma feminina, o curso complementar feminino, o curso menagère (de dona de casa), a escola maternal ou o asilo infantil e diferentes cursos noturnos. Visitou o curso complementar da escola feminina, no qual uma das professoras arguia as alunas sobre alguns fatos da história da França, interrogando-as em seguida sobre a *geographia physica*, *política e econômica do Brasil*. Sobre essa experiência relatou que:

Nesse ponto, devo dizer a verdade, não me satisfizeram, se bem que disso não sejam culpadas as professoras e a directora da escola. O facto é que em França não se conhece o Brazil. O mappa que então foi desenrolado, após o mappa mudo da América, sobre o qual as alumnas responderam alguma coisa, e que tratava só do Brazil, tinha apenas marcados: - como rios, o Amazonas, creio que o único rio brazileiro conhecido na França; a capital federal; e como estados, Bahia e Pernambuco, mais conhecidos, sem duvida, dos francezes, porque tocam nesses pontos os paquetes transatlânticos (REIS, p. 167).

Seguindo para a Escola Diderot, explicou que era uma escola especial de aprendizagem com alunos entre 13 e 19 anos, destinada a preparar operários de encadernação e fabrico de móveis: "nas outras escolas os alunos são aprendizes, nesta são operários" (p. 296). Segundo ele, esse estabelecimento "já mereceu uma visita demorada do finado eximperador do Brasil, que deixou inscripto o seu nome no livro de visitantes illustres" (p. 296).

Da Escola Comunal da Rua Ampère nº 18, ressaltou suas impressões sobre as aulas de desenho. Em Paris,

[...] além dos trabalhos manuais cuida-se também muito desveladamente do desenho. Em geral, é agradabilisima a visita a sala especial de desenho das

escolas communaes. O gosto por esse ensino era marcado em toda parte, na importância e variedade das collecções de modelos, na mobília especial e commoda, na abundancia de lampeões apropriados e bem dispostos para o ensino dessa disciplina nos cursos nocturnos, no papel empregado; em tudo (REIS, p. 290).

Para Luiz Reis, o desenvolvimento dessa arte devia-se ao cuidado das autoridades francesas em preparar não só os bacharéis e doutores, como no Brasil, mas, também, operários instruídos e aptos, que não deixassem descer no conceito universal as tradições de bom gosto dos productos industriais franceses.

Nas duas escolas visitadasem seguida, o relator reparou as condições físicas dos prédios, o mau funcionamento das aulas, e a má recepção de seus diretores. As duas funcionavam em prédios alugados, pequenos para o número de alunos, não tendo sido construídos para funcionar como escola. Da Escola Comunal da Rua General Foy, relatou que:

Não trouxe dessa escola a mesma impressão que recebi nas outras, já porque não havia quem me mostrasse minuciosamente tudo quanto eu desejava ver, embaraçados, como estavam, os professores e o substituto do director com os exames, já porque o individuo que foi encarregado pelo professor Maillet de mostrar-me algumas dependências do edifício, era um sujeito boçal e ignorante das cousas escolares, já porque o edifício, talvez por ser velho e precisar de reparos, não tinha as condições de hygiene e asseio que seriam para desejar (REIS, p. 307).

Descreveu com detalhes as salas e o pouco que viu de material e trabalhos manuais dos alunos naquela casa *detestável*, com salas *acanhadas*, *pouca luz e pouca ventilação*. A visita deixou em Luiz Reis a impressão "não muito lisongeira, que me causam certas escolas nossas que funccionam em prédios alugados" (p. 307). Queixou-se da falta de gentileza do professor Maillet, por não ter convidado um professor estrangeiro, que visitava um estabelecimento de ensino francês, para assistir aos exames que se realizavam nessa escola, no momento de sua visita.

Já em relação à Escola Comumal da Rua Thandou nº 3, as aulas de ginástica causaram-lhe uma boa impressão. Essa escola funcionava em um *magnífico edifício* e era uma das mais bem organizadas da cidade: "confesso que poucas vezes assisti na Europa a uma aula desse gênero que tanto me agradasse" (p. 308). A Escola Salicis também foi muito elogiada por Luiz Reis: "verdadeiro templo do estudo e do trabalho, que merecidamente goza de uma

reputação universal" (p. 311). Ressaltou as várias comissões de outros países que essa escola recebia e ainda as impressões do ex-imperador brasileiro registradas no livro de visitas: "Aqui tudo é lógico" (p. 311).

Da experiência nessa escola, de tudo que viu e sentiu, diante das demonstrações de apreço ao trabalho do diretor, Luiz Reis comparou, mais uma vez, aos poucos estímulos do governo brasileiro dirigidos aos estudos nas escolas do Rio de Janeiro.

Acerca dos museus pedagógicos, ressaltou que durante a curta viagem que fez, procurou visitar todos os que encontrou pelas das cidades estrangeiras:

Era meu intuito, si a minha commissão continuasse, poder ajuizar de qual das nações européas possuía melhores estabelecimentos desse genero, estabelecimentos que são destinados a prestar e prestam, quando bem organizados, relevantissimos serviços ao ensino publico (REIS, p. 322).

Em relação à sua passada por Paris, enfatizou que não a deixou sem visitar, por duas vezes, o seu museu pedagógico. A respeito do que viu, estranhou o

Vasto repositorio de muitas e importantes colleções, que por desgraça se encontrava guardada em uma casa sem as condições requeridas para que se ostentem em todo o seu valor, sacrificadas pelo péssimo edifício em que estão, e ainda mais tão retiradas dos centros populosos da grande cidade (REIS, p. 322).

Surpreso com o museu pedagógico de Paris, diferente do que imaginava, "funcionava em um antigo convento, sem salas que prestem, sem bastante ventilação e com pouca luz. É uma serie de escadas e saletas, de corredores e alcovas, onde não raro se vê objectos estragados pela humidade" (p. 322). Protestou contra o que considerou um absurdo:

Neste estabelecimento *precário*, em prédio não apropriado aos seus fins, encontra livros amontoados para serem queimados, como já referido anteriormente. Ressalta ter recebido de seu diretor um catálogo das obras pertencentes a este museu e assinala o envio ao *Pedagogium* de sua cidade (REIS, p. 323).

Partira, então, em seguida em direção à Bélgica, o último país visitado. De Bruxelas, Luiz Reis dera notícias de que nada ou quase nada ele poderia dizer sobre o ensino público na Bélgica "em cuja capital tão pouco me demorei, se não fora a grande cópia de informações e documentos que obtive" (p. 330). Nessa cidade, de acordo com o professor, existiam 24

escolas primárias, entre as quais, escolheu quatro dessas instituições apontadas como as melhores. Devido à *escassez do tempo*, concentrou mais atenção na escola anexa à escola normal, que é a escola modelo, e o Museu Pedagógico que funcionava no seu interior.

A Escola Modelo se situava em parte do edifício da Escola Normal de professores e era influenciada pelas mesmas ideias, mesmo pensamento pedagógico e método de ensino. Tinha sido criada em 1865 pela Liga do Ensino para introdução do método intuitivo, onde os futuros professores se exercitariam. Assim sendo, ela possuía um professor para cada classe, diferente do que se viu na França, como explicou o diretor da escola, onde os professores das aulas eram os próprios normalistas e os alunos as vítimas das experiências dos que estão aprendendo a profissão. Luiz Reis declarou concordar plenamente com o *ilustre* educador, pois, "as creanças matriculadas na escola annexa a Escola Normal não são casos anatômicos para experiências e estudos, como os cadáveres nas escolas médicas. Isto para o Sr. Sluys é um attentado, eu penso também assim" (p. 591).

Dirigiu-se, por fim, ao Museu Pedagógico, última parada de sua viagem. Dele descreveu as *vastas, magníficas e valiosas colecções*, reconhecendo sua superioridade em relação ao de Paris. No entanto, Luiz Reis assevera, com certo orgulho:

Entendo dever affirmar convictamente um facto que nos honra: o nosso Museu Pedagógico não é inferior a nenhum dos quatro que visitei, antes é superior a muitos delles, e si lhe não faltarem os recursos e continuar a progredir, será em pouco tempo um digno rival dos melhores museus desse genero da Europa. Esta é a verdade (REIS, p. 599).

De Bruxelas volta ao Brasil convencido do trabalho *bem feito* e do dever *cumprido* dentro do limite decorrente do corte de verba imposto à comissão. Suas conclusões são de que "Não podia calar o que vi, não só em Portugal como nos outros paízes, nem deixar também de escrever o que me affirmaram aquelles a que tive de recorrer para informar-me no desempenho dos meus deveres" (p. 600).

O passo seguinte à viagem foi a escrita de seu *desprentencioso* relatório, procurando dar notícias de tudo que viu de *bom* e de *ruim* no desempenho de sua *honrosa* e *difícil missão*: "O que posso desde já declarar é que vos direi, franca e minuciosamente, tudo que vi em Portugal, Hespanha, França e Bélgica no que diz respeito a minha comissão" (p. 601)

Dessa forma, ao investir na proposta de apresentar o relatório de Luiz Reis, uma preocupação se antecedeu à escrita da tese. Trata-se da dificuldade de se separar os acontecimentos narrados por Luiz Reis das condições de produção de seu relato. Seria

possível isolar o conteúdo da narrativa dos mecanismos acionados pelo relator na produção da escrita? Ao mesmo tempo, considero que esse exercício se justifica na medida em que ajuda a pensar a problematização desenvolvida no próximo capítulo, que dá sinais dos modos de construção do seu discurso político educacional.

## 2 - NEM TUDO DO ESTRANGEIRO SE ADAPTA AO NOSSO MEIO

Se no capítulo anterior acompanhei a viagem de Luiz Reis pela forma como o professor relatou suas experiências pedagógicas nas cidades europeias, agora, pretendo problematizar o relatório, associando-o às notícias que passavam pela imprensa pedagógica, e comum, no período de sua viagem. Outros tipos de fontes ajudam a entender os contornos produzidos pelos sujeitos a fim de explicar, na visão de cada um, o cenário em que se estabeleciam os negócios da instrução da população nas cidades portuguesas, mais especificamente, os cenários em que Luiz Reis se inspirou na construção do relatório. Busquei, então, os documentos relativos à administração da instrução pública em Portugal e as obras de autores que investigaram e investigam questões educacionais do Velho e do Novo Mundo, nos finais do século XIX e início do XX.

A partir dessas expectativas, pretendo conhecer um pouco mais das relações de produção da escrita de Luiz Reis no intuito de apreender, na medida do possível, os sentidos de seu discurso, os motivos de seus destaques, os fatos simplificados ou omitidos em seu relato de viagem. A consideração das categorias aqui ensaiadas visa facilitar a percepção dos aspectos que na ótica do professor levaria o Brasil a alcançar o *progresso* e a *modernidade*.

Para dar conta dessas questões divido esse capítulo em três partes. Na primeira, *O trajeto*, pretendo problematizar aspectos relativos ao roteiro da viagem pedagógica realizada por Luiz Reis. As representações sobre a situação de Portugal frente às nações europeias, as relações sociais estabelecidas pelo viajante, o corte das verbas e os silenciamentos na escrita são os principais destaques nesse item. Na segunda parte, *O professorado*, trabalho com as observações sobre os professores com foco nas condições de trabalho, na formação, na qualificação, no exercício da função e no associativismo docente. Na terceira parte, *As Escolas*, discuto o movimento de modernização do espaço escolar, com a construção de prédios destinados à instrução primária nas cidades visitadas.

Essa organização acompanha a escrita do capítulo anterior no qual dissertei sobre as principais experiências vividas por Luiz Reis no *Caminho percorrido*, na *Conversa com professores* e na *Visita às escolas*. Ao considerar, agora, O *Trajeto, O Professorado* e *Os Prédios escolares* pretendo refletir a partir de outro ângulo de observação, as implicações a respeito da escrita do relatório de Luiz Augusto dos Reis. Portanto focalizo principalmente sua passagem por Portugal sem, contudo, deixar de considerar o debate nas demais cidades visitadas à medida em que forem incluídas na discussão.

De uma maneira geral, nesse relato de viagem, o professor procurou construir a ideia do trabalho realizado com *o espírito* de boa vontade, zelo, precisão, humildade, despretensão, objetividade, neutralidade. Qualidades ressaltadas na escrita sobre a *tão honrada e difícil missão* concedida pelo Governo. *Se mais não fiz, foi porque não pude*. Dessa forma, Luiz Reis escreveu seu relatório com base no que observou nas visitas às escolas, nas leituras que fez da legislação escolar das cidades por onde passou e a partir do que ouviu nos encontros com professores e demais sujeitos envolvidos com a educação. Sempre que julgou necessário, entremeou sua escrita com as suas concepções sobre as questões tratadas. Entre os aspectos interessantes desse relatório estão a possibilidade de apreensão das conversas que manteve com os professores, bem como do detalhamento a respeito da organização escolar, dos métodos e materiais pedagógicos em uso nas cidades visitadas, representando boa chance de se verificar, mesmo que em uma pequena parte, diferentes ângulos do cotidiano das escolas estrangeiras. Na comparação com a sua própria experiência, Luiz Reis forneceu sinais,

também, de práticas pedagógicas nas escolas do Distrito Federal.

Sobre tudo que viu e que escolheu defender, elogiou e criticou tanto o sistema de ensino estrangeiro quanto o brasileiro, ao que tudo indica, com vistas ao que acreditava ser o melhor para a instrução na sua cidade. Dessa forma, a discussão se mantém em constante comparação com as condições do magistério brasileiro, do qual, Luiz Reis se considerava um representante legítimo, como foi ressaltado por Gondra e Schueler (2008).

Confiante da *missão cumprida* Luiz Reis ao chegar ao Brasil organizou as anotações de viagem em um relatório divulgado para todo Brasil, em forma de resumo na *Revista Pedagógica*. O volume III desse periódico pedagógico, referente ao período de outubro de 1891 a agosto de 1892, anuncia a organização de uma Exposição no *Pedagogium* a fim de que professores e alunos conhecessem a coleção oferecida pelo "operoso professor Luiz dos Reis, de volta de sua viagem de Portugal, Hespanha, França e Bélgica". No mesmo número podemos conferir o anúncio de que o *Pedagogium* "situado à Rua Visconde do Rio Branco no 13" distribuiria gratuitamente aos professores públicos um exemplar do relatório de Luiz Augusto dos Reis.

Estava garantida a circulação de seu relato pelo Brasil. Com certeza o relatório do professor brasileiro chegou também a Portugal, mais especificamente às cidades do Porto e de Lisboa. Seu título consta dos inventários das Bibliotecas da Escola Normal e do Asilo Oficinas São Josédo Porto, duas instituições visitadas por Luiz Reis e bastante referidas em seu relato de viagem. Possivelmente, seguindo os mesmos indícios, a obra fora enviada, também, às bibliotecas das escolas normais de Lisboa e da Escola Rodrigues Sampaio, uma vez que ao visitar essas escolas ressaltou, como no caso anterior, a importância das instituições para o ensino profissional na capital portuguesa.

## 2.1 - O Trajeto

Entre as instruções da reforma de 1890, encontrava-se o roteiro de viagem da comissão pedagógica à Europa. Aos três professores foi pedido que visitassem as principais escolas primárias de Portugal, Paris, Londres, Bruxelas, Berne, Genebra, Zurique, Milão, Turim, com o fim de examinar a organização tanto das escolas urbanas quanto das suburbanas. Previa-se também a visita às principais escolas de Nova York, Boston, Filadélfia e Washington, nos Estados Unidos, item que foi eliminado do roteiro obrigatório das viagens. Cabe aqui investigar os motivos que levaram a Secretaria de Instrução do Distrito Federal a

indicar as cidades da Europa e dos Estados Unidos e, ainda, as causas da exclusão das escolas da América do Norte que, naquele período, surgiam como mais um pólo de ideias em torno da educação como sugerem Gondra e Schueler (2008).

Para Luiz Reis, coube visitar as cidades de Lisboa, Porto, Madri, Paris e Bruxelas. Frazão teve como trajeto a Itália, Suíça, Suécia, Bélgica, Inglaterra e França, enquanto a professora Amélia Costa viajou pela Itália, França e Bélgica, onde visitou as escolas primárias femininas. Não foi possível perceber se a distribuição dos destinos de cada um foi imposta pelas autoridades da Diretoria de Instrução ou se os professores interferiram na escolha do trajeto.

Luiz Reis iniciou sua viagem por Portugal e lá permaneceu por dois meses, segundo suas primeiras impressões, aprisionado pelo rigor do inverno. Pela reação de Luiz Reis ao impedimento do clima, é possível pensar que, nesse primeiro momento, para o professor, sua passagem por Portugal não representasse uma oportunidade significativa de observar a civilização e o progresso. Essa representação de Portugal como país fora do círculo dos países *avançados*, pode também ser observada nas conversas com os professores das cidades de Lisboa e Porto, como abordamos no capítulo anterior.

Ao descrever seu trajeto de viagem, suas experiências pessoais e pedagógicas pelas cidades europeias, Luiz Reis considerou que "nem tudo do estrangeiro se adapta ao nosso meio" (p. 10). Essa forma de apresentar a *modernidade* percebida no *mundo civilizado* indica como o brasileiro ajudou importar e exportar ideias, uma vez que, trocou informações sobre o que havia de bom e de ruim no ensino público brasileiro.

Do mesmo modo, sua atitude frente ao suposto modelo sugere que, a despeito das representações sociais construídas sobre países *adiantados* e *atrasados*, para o professor brasileiro, se havia muito coisa a imitar no estrangeiro - como a organização das escolas em prédios próprios, a formação docente, a *competência* do professorado, a *modernidade* dos materiais pedagógicos, a importância dada às conferências pedagógicas, a distinção entre as funções de diretor, professor e inspetor e ainda *grandiosidade* de suas escolas normais. Por outro lado, outras existiam lá fora que não se prestavam ao nosso meio - como a descentralização do ensino, a co-educação, a entrega da educação dos meninos ao magistério feminino. Havia, ainda, aquelas em que o Brasil bem que poderia servir de modelo ao mundo moderno e civilizado, como foi o caso da centralização do ensino pelo Ministério da Instrução

Pública, Correios e Telégrafos<sup>28</sup>, as práticas disciplinares com a extinção dos castigos físicos, o asseio das escolas primárias e a organização do *Pedagogium* brasileiro.

A representação sobre a importância do *Pedagogium* para o estabelecimento do ensino intuitivo nas escolas da Capital Federal serve como exemplo de propaganda da modernidade brasileira em relação ao exterior. Em seu relato, apresentou o que seria, para ele, motivo de orgulho a todos os brasileiros e um modelo de organização e eficiência, superior a tudo que vira no estrangeiro.

Tais considerações, até aqui expostas pretendem elucidar a forma como Luiz Reis entendeu a *modernidade* nos países europeus. Como podemos perceber os sentidos construídos por Luiz Reis sobre tudo aquilo que viu, ouviu e leu em relação às questões educacionais no *Velho Mundo* se aproximam bastante da concepção de circulação de ideias de Schriewer (2000) e Bendix (1978).

De fato, a documentação escolar dos principais acervos da cidade do Rio de Janeiro dá sinais de que, nas duas últimas décadas do século XIX, muitas das ideias pedagógicas observadas no estrangeiro já faziam parte da cultura escolar da Capital Federal. Sendo assim, é possível considerar a existência de um conjunto de práticas instituídas, quase ao mesmo tempo, nos mais variados lugares do mundo. Entre os modelos pedagógicos representativos da modernidade escolar, destaco a presença, nas escolas cariocas dos museus, das caixas econômicas, dos batalhões escolares, das festas e dos prêmios, dos passeios, e das bibliotecas. Observa-se, ainda, uma intensa circulação de objetos e mobílias escolares entre nações que se interligam com a ajuda, principalmente, das exposições universais, dos congressos de instrução e do comércio estabelecido entre as nações do Novo e Velho Mundo.

Daí a propriedade do autor quando afirmou que "as práticas pedagógicas verificadas no estrangeiro eram, todas elas, conhecidas no Brasil devido às relações que mantemos com a Europa e outros paizes da raça latina, raras são as cousas lá usadas verdadeiramente nunca vistas nessa capital" (p. 237). No caso de Luiz Reis, é possível pensar que a preocupação do professor brasileiro no exterior voltou-se mais para a caracterização do sistema de ensino e defesa de suas próprias concepções pedagógicas do que propriamente para a busca dos "códigos de civilização e o aumento de seu capital intelectual" como sugeriram Chamon e Faria Filho (2007, p. 40) para a viagem da professora primária Maria Guilhermina aos Estados Unidos em 1883.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Luiz Reis defendeu o que considerava fundamental ao progresso da instrução no Brasil: a centralização do ensino em um Ministério da Instrução Pública. No entanto, mesmo antes de voltar da viagem a descentralização do ensino foi recuperada pela Constituição de 24 de fevereiro de 1891. O Ministério da Instrução Pública foi extinto em 30 de outubro de 1891, passando para a pasta do Ministério do da Justiça e dos Negócios Interiores.

Podemos entender a circulação de modelos pedagógicos, saberes e objetos culturais pensada não como a transferência direta de um país *moderno* para o mais *atrasado*, mas como movimento de dupla direção, no qual os mediadores, entre eles, o professor brasileiro, transitavam em uma e noutra sociedade e cultura, conforme Vidal (2005, p.67). No entanto, o discurso do *atraso* da nação brasileira e portuguesa em relação aos demais países europeus fora frequentemente ressaltado na imprensa pedagógica e comum dos dois países, apontando, em ambos os casos, como principal causa do *estado de coisas*, o abandono da instrução da população pelos governos.

O jornal a *Federação Escolar*<sup>29</sup>, de 31 de março de 1889, convoca os professores a reagirem à situação do país frente aos modelos europeus e americanos:

Voltamos, insistimos e insistiremos sempre, porque só fazendo-se o professorado primário representar no parlamento é que deixará o nosso país, digno de melhor sorte, de preencher na Europa um tão humilissimo, mesquinho e acanhado lugar, que nos Estados Unidos passa elle por uma colonia inglesa, e na Russia e por outros estados por província espanhola. E quase tem razão os que assim nos julgam. No mapa geografico ocupamos um cantinho impercebível a sudoeste da Europa e no da civilização moderna o que nos destaca, nos distingue ou singulariza? [...] Somos um paíz retrógrado pois ente 4.4500.000 de habitante 3.500.000 são analfabetos [...] 31 de março de 1889– (A FEDERAÇÃO ESCOLAR, 1889)

A ideia do lugar de Portugal no rol dos países *atrasados*, amplamente discutida na imprensa, encontrava-se associada às condições de vida dos professores. O mesmo jornal referiu-se ao artigo veiculado na imprensa da cidade do Porto:

[...] há dias em que a imprensa do Porto noticiou que devia ser brilhante o bazar de caridade que em Lisboa se deve realisar em favor da Associação dos professores primários, por iniciativa de tres cavalheiros dos mais bem colocados na nossa escala social. Essa notícia se por um lado nos alegrou ao vermos estendida mais uma vez a mão da caridade por outro deixou no nosso espirito uma nota plangente, ao pensarmos na necessidade que a classe professorial tem de acceitar as primícias d'aquela festa. [...] vergonha nacional dizemos nós; vergonha das vergonhas nacionais, dizemos ainda, é o deixar-se estar nas torturas da miseria a classe mais prestimosa da sociedade. (A FEDERAÇÃO ESCOLAR - 10-03-89)

A fim de relativizar o discurso do atraso de Portugal proferido na imprensa pedagógica portuguesa, vale trazer os estudos de Pintassilgo (2007) sobre professores em viagem de

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Jornal dirigido por João Rodrigues Valente Perfeito e reconhecido como órgão semanal do professorado primário - Vila Nova de Gaia.

estudos pela Europa. O autor analisa os relatórios produzidos pelos *bolseiros portugueses*<sup>30</sup> em visita a instituições educativas europeias, afirmando que havia um privilégio explícito, com dois terços das bolsas aos professores com destino à Alemanha, Suíça e Bélgica, no período de 1907 à 1909. De acordo com Pintassilgo (2007), os relatórios deveriam servir de suporte à modernização de um país que via a si próprio como *atrasado* e *decadente*, construindo representações de um Portugal, "doente, a necessitar de uma urgente regeneração" (p. 197). Dessa forma, o Decreto nº 1 de 29 de maio de 1907, ao oficializar esses deslocamentos, pretendia aproveitar a experiência pedagógica dos países mais cultos da Europa, enviando estudantes e professores para as escolas modelares estrangeiras (PINTASSILGO, 2007). Nesse mesmo artigo, o autor problematiza a representação do atraso educacional de Portugal, fazendo referência à ação de educadores portugueses que integraram às redes internacionais relacionadas ao campo pedagógico. Segundo ele, foram diversos os portugueses envolvidos no movimento da Escola Nova na Europa com o educador Faria Vasconcelos, que chegou a fundar uma Escola Nova na Bélgica.

Como vimos, em 1891, o trânsito de professores portugueses em viagens pedagógicas pela Europa foi destaque na conversa de Luiz Reis com o professorado e considerado sinal de investimento do Estado a favor do progresso da instrução no país. Vale lembrar o caso do diretor da Escola Anexa à Escola Normal do Porto, e de sua esposa, professora da mesma instituição, que viajaram em missão pedagógica a vários países europeus, especialmente, Espanha, França e Suíça, produzindo relatórios a respeito das ações educativas observadas no estrangeiro. Os papéis da administração pública dão sinais de outras iniciativas do Governo nesse gênero. Encontram-se nessa massa documental, os extensos relatórios da professora Alice Pestana que, em 1888, se dirigiu a estabelecimentos do ensino secundário feminino da Inglaterra, Suíça e França e, em 1893, saiu em viagem de estudos aos principais centros de ensino profissional feminino na França.

A concepção sobre o avanço de Portugal em relação à instrução elementar também foi confirmada pelo relato de viagem da professora Leopoldina Tavarez Portocarreiro<sup>31</sup> que, saindo do Distrito Federal em 1895, esteve na França, Espanha e Portugal. Portocarreiro, ao

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> De acordo com o autor, essa qualificação referia-se aos professores que recebiam bolsa do governo português a fim de visitarem determinados países da Europa.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Na busca pelo relatório de Luiz Reis, encontrei no Real Gabinete Português o relatório da professora primária Leopoldina Portocarrero. Esta professora escreve seu relatório com base na análise da legislação escolar portuguesa e na observação de determinadas escolas das cidades de Lisboa, sem, contudo, descrever separadamente as observações de cada uma das escolas visitadas. Justifica seu modelo de análise pelos relatórios elaborados pelos professores que viajaram antes dela e que produziram "trabalhos congêneres, que á essa directoria têm sido apresentados pelos illustres collegas que me precederam na investidura de igual incumbência" (p. 10).

referir-se ao esforço de Portugal em acompanhar as demais cidades europeias, no que diz respeito ao ensino primário, culpa o período de *ostracismo* vivido ao longo do reinado de 40 anos de D. Pedro III e da rainha D. Maria pelo atraso educacional do país. No seu entender, seria preciso muito trabalho para recuperar Portugal do período *retrógrado estacionário* da história do seu ensino, mas reconhece que já foi dado um grande passo rumo ao progresso da instrução.

A viagem de Portocarreiro quatro anos depois de Luiz Reis ajuda a reforçar a idia de que Portugal se mantinha, nesse tempo, entre os países selecionadospara serem visitados pelos professores em missões pedagógicas, portanto, na mira dos representantes do Governo brasileiro para se pensar as questões educacionais no Brasil. Podemos conferir também que esse interesse não se dava apenas em relação ao ensino primário. O Consulado do Brasil em Portugal registrou a passagem dos professores João Pinheiro de Carvalho e Augusto José Ribeiro que saíram do Rio de Janeiro, chegando a Lisboa em outubro de 1890, a fim de adquirirem, "material necessário as officinas do Instituto Nacional dos Cegos da Capital Federal, assim como visitarem e estudarem a organização, méthodos de ensino e melhoramentos nos principaes estabelecimentos congêneres nos Estados Europeus" 32.

Considerando que as iniciativas de viagens de professores à Europa e aos Estados Unidos não se restringiram à cidade do Rio de Janeiro, outros professores provenientes dos demais estados brasileiros, provavelmente, tiveram a mesma tarefa de examinar as escolas e demais instituições educativas de Portugal.

Portanto, se se circulava pela imprensa o infortúnio de Portugal em relação à educação, com registros que demonstravam a ideia do *atraso* e da *penúria* em que viviam seus professores, essas representações do muito que havia a fazer pela instrução primária e seu magistério conviviam com iniciativas de *modernidade*, civilização e *progresso*, promovendo o intercâmbio dos professores com os demais países da Europa e a propaganda da nação portuguesa em território estrangeiro.

Ao que tudo indica, a impressão de Luiz Reis sobre o sistema de ensino em Portugal modificou-se ao final da viagem, depois de ter observado de perto as principais escolas das cidades visitadas. Se o professor Luiz Reis, ao iniciar sua viagem, tinha maior expectativa sobre as escolas de Paris e Bruxelas, a visita às escolas de Lisboa e Porto pareceu não confirmar o pouco desenvolvimento do sistema escolar em Portugal<sup>33</sup>. Foi importante

<sup>33</sup> Gondra e Schueler (2008), ao alertarem sobre as considerações de Luiz Reis a respeito do ensino em Portugal,

-

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Aviso do Consulado do Brasil em Lisboa à Diretoria de Instrução do Distrito Federal (A.N. IE4-101).

perceber o registro de sua surpresa em encontrar nas cidades portuguesas "uma organização digna de elogios, apesar de ainda o sistema escolar dessas cidades se encontrar em processo de modernização" (p.132).

O caráter dual observado na representação de Portugal aparece, também, no livro *A América Latina: Males de Origem*, publicada por Manoel Bonfim, em 1905. Nessa obra o autor lembra que com a independência do Brasil, ao findar o *parasitismo* da metrópole portuguesa sobre o Brasil, Portugal buscou na África os meios para sua subsistência. Segundo ele, "refazer um *Brasil na África* era o pensamento dominante na antiga metrópole, desde que o *Brasil clássico* desaparecera" (1905, p. 259). Sobre essa constatação, Bonfim adverte:

Esta obstinação em persistir eternamente como nação parasitária, esta afirmação de serem incapazes de se manter entre os povos cultos, subsistindo à custa dos próprios recursos, como vivem tantos outros povos europeus — esta afirmação é uma injúria que os portugueses fazem de si mesmos, injúria contra a qual protestam naturalmente os espíritos verdadeiramente adiantados dali, injúria contra a qual protesta esse Norte de Portugal, tão laborioso e tão amigo da liberdade (BONFIM, 1905, p. 260)

Acerca das notas sobre o trajeto de viagem, Gondra e Schueler (2010) ressaltam que Luiz Reis viu muito mais do que escreveu. No entanto, outra hipótese deve ser considerada, pois é também possível que o professor tenha escrito muito mais do que viu, considerando a dimensão tomada, no relatório, da cópia de documentação e manuais pedagógicos em cidades nas quais a visita às escolas públicas tornou-se *inviável*. Entretanto, além de toda a transcrição da legislação escolar oferecida pelos inspetores de ensino de cada país visitado, também temos a cópia de artigos de revistas pedagógicas e jornais de onde retirou parágrafos inteiros a respeito das carteiras escolares, da arquitetura e fachada do Jardim infantil de Froebel e das Escolas Centrais de Lisboa, como foi o caso da Revista *Froebel*, de abril de 1882, e do Jornal *O Século*, de janeiro de 1891. Em Madri, impossibilitado de comparecer pessoalmente às escolas e com pressa de chegar a Paris, transcreveu o Regulamento escolar doado pelo Inspetor de ensino. Em Bruxelas, copiou o trabalho do *Sr. Sluys* sobre o sistema de ensino da cidade, publicado na *Revista do E*nsino de Buenos Aires oferecida pelo diretor da Escola Normal.

No entanto, nas situações em que teve a oportunidade de conversar pessoalmente com os professores, assistir às aulas, observar e anotar as práticas escolares, contou, com riqueza de detalhes, sobre as ações dos sujeitos, a organização das salas de aula, os materiais pedagógicos e as cenas vividas no cotidiano escolar das cidades visitadas. Dessa forma, o relato dá a ver um pouco da cultura escolar presente nos espaços examinados por Luiz Reis, principalmente no que diz respeito às cidades portuguesas.

Certamente, a carta de recomendação assinada por Menezes Vieira<sup>34</sup> abriu-lhe as portas para encontros com as mais altas autoridades no setor educativo das cidades visitadas. A isto se liga a oportunidade de conhecer, nesses lugares o que havia de mais *moderno*, digno de se ver, modelo de civilização e de modernidade a ser apresentado a um sujeito do Novo Mundo. Apesar de ter relatado situações de penúria encontradas em determinadas instituições estrangeiras, devemos considerar que aquilo que não se prestava ao olhar do professor visitante não lhe foi apresentado pelas autoridades europeias. Gondra (2007) chama atenção de que um dos efeitos produzidos pelas viagens pedagógicas pode ser o que Bereday (1972) reconhece como "imagens mentais de culturas estrangeiras, formadas sob as marcas de outras fontes" (p. 66). É, pois, possível pensar que Luiz Reis reavaliou conceitos sobre a organização do ensino em Portugal a partir de sua viagem. Possivelmente, a surpresa se deu pela forma como as autoridades apresentaram as organizações educacionais desse país. Vale lembrar que o professor viajante, em sua passagem por Portugal, visitara instituições científicas e culturais, participara de conferências, palestras, de aulas em diferentes escolas, de reuniões com professores, inspetores e demais autoridades responsáveis pela instrução, promovendo, por conseguinte, um amplo círculo de sociabilidades, estabelecendo alianças, partilhando ideias, recolhendo objetos encomendados ao Pedagogium.

O professor deu detalhes de suas conversas com o professorado e autoridades educativas que se interessavam pelas práticas educacionais brasileiras: "como a todos os professores que conversei, tive de satisfazer na justa curiosidade de saber das cousas do Brasil, do seu comercio, da instrução pública, dos méthodos seguidos nas escolas, dos recursos do professorado brasileiro" (REIS, p.79-80). Sinais de que o professor viajante tornou-se elemento de propaganda do novo regime de governo brasileiro e, a partir daí, um canal de ligação entre as culturas da Capital Federal do Brasil e das capitais europeias visitadas por eles. Nessa perspectiva, é possível considerar a estratégia das viagens pedagógicas como mais um dispositivo posto em prática pelo responsáveis pela instrução, constituindo momentos privilegiados, não só para a percepção de novos conceitos, mas,

\_

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Médico, proprietário de escolas particulares na Corte e diretor do Padagogium no período da viagem de Luiz Reis. Foi autor de livros e membro do Conselho de Instrução Pública do Rio de Janeiro (Gondra e Schueler, 2010).

também, senão principalmente, para estabelecer diálogos, selar contratos a fim de promover o Estado brasileiro em formação, como foi o caso da viagem de Luiz Augusto dos Reis. Outro aspecto a se examinar sobre seu trajeto diz respeito à rescisão das verbas destinadas aos professores em viagem. O anúncio foi feito pelo Aviso de 2 de abril de 1891 do Ministro dos Negócios da Instrução, João Barbalho Uchoa Cavalcante, com justificativa no artigo nº 73 da Constituição de 1891<sup>35</sup>. Tal comunicação, enviada a cada membro da Comissão à Europa, ordenava a volta dos professores à Capital Federal, "salvo, se quizerdes continuar os trabalhos da commissão somente com vossos orçamentos" (p. 81). O telegrama do Governo aos professores viajantes, como vimos no capítulo anterior, chegou ao conhecimento de Luiz Reis no início de sua visita às escolas de Paris, causando, no professor brasileiro, *grande desgosto* e *desânimo*<sup>36</sup>. É possível que tal restrição tenha se dado pela nova organização dada ao Governo brasileiro depois da queda do Ministério, em 20 de Janeiro de 1891<sup>37</sup>, e da morte de Benjamin Constant dois dias depois do ápice da crise ministerial.

No mês de agosto, quando Luiz Reis e Amélia Costa, já haviam voltado ao Brasil, o Conselho Diretor, após insistentes representações junto ao Ministro do Estado, conseguiu reverter a questão do corte de verbas, com a forte justificativa de que os funcionários penalizados com o Aviso de 2 de Abril não se encontravam na condição de acumulação de cargos, mas de *prolongamento de uma só função*. Atendendo ao pedido do Conselho, Uchoa Cavalcante reconsiderou sua posição sobre o artigo 73. Em resposta ao pedido do Conselho de Instrução de 7 de agosto de 1891, o Ministro decidiu que: "vindo um requerimento do funcionário, o atenderia". Nesse caso, Manoel Frazão, que não interrompeu seu trajeto de viagem, favoreceu-se com o retorno da remuneração pelo trabalho prestado no exterior.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Conforme o Art 73 da Constituição de 1891:"Os cargos públicos civis ou militares são acessíveis a todos os brasileiros, observadas as condições de capacidade especial que a lei estatuir, sendo, porém, vedadas as acumulações remuneradas".

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> O Ministro João Barbalho Uchoa Cavalcante confirmou a interpretação sobre dada ao artigo nº 73 da Constituição de 1891, no Aviso de 14 de abril de 1891. Esse artigo faz referência a proibição da gratificação à funcionários que acumulavam cargos na administração pública. Entre eles, além dos professores na Europa, se encontravam os membros do Conselho Diretor, diretor da Escola Normal, diretor de escolas de 2º grau, o diretor do Gynásio Nacional. (A.N. IE4 101)

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> O debate sobre a queda do Ministério da República do Brasil pode ser conferido no jornal *A Tarde*, ligado ao governo monárquico português, com o jornal *O Século*, ligado ao partido republicano manteve-se tenso no tempo em que Luiz Reis visitava a Europa. A questão da mudança no Ministério foi destaque na imprensa portuguesa no período. O Jornal *A Tarde*, de 24 de Janeiro de 1891, noticiava: "Deve a estas horas estar constituído o novo ministério brazileiro. Deus lhe ponha a virtude que faltou ao governo provisório, de consolidar o crédito da república, e de fazer respeitar a liberdade dos cidadãos. No nosso humilde entender a queda do Ministério Barbosa-Bocayuva foi uma felicidade não só para o Brazil, não só para a república, mas também para Portugal. É natural que nossos jornais republicanos não gostem de ouvir essas verdades". No mesmo artigo o Jornal noticiou a extinção do Ministério da Instrução Pública, Correios de Telegrafos.

Independente das possíveis causas do corte das verbas, a questão merece atenção por implicar diretamente nas ações de Luiz Reis na época em que integrava a comissão, organizada para representar os professores públicos primários e se dirigir ao Governo em nome da classe<sup>38</sup>. Um dos aspectos defendidos pela Comissão se referia à incompatibilidade do exercício do ensino público com cargos políticos e administrativos e à ocupação de funções diferentes pelos professores, o que, de acordo com seus representantes, deslocava-os de seu principal objetivo — a missão sagrada do magistério primário. Na carta enviada ao Governo em 16 de junho de 1888, a Comissão considerava que a supressão dessas práticas contribuiria para "o melhoramento do ensino público elevando-o á altura de um verdadeiro sacerdócio". Para a comissão de professores em 1888,

O magistério é uma profissão que para ser bem exercida exige a maior soma de esforços e dedicação. aquelle que abraça, se quer preencher dignamente os deveres do seu nobre apostolado, precisa consagrar-lhe todas as forças do seu espírito , todas as energias do seu coração. dever-se-há prohibir todos aqueles a quem o Estado confia a ardua tarefa da educação social accumulação de cargos que não podem deixar de estorva-lhes o cabal desempenho de sua elevada missão. (Luiz Augusto dos Reis, Gustavo José Alberto, Augusto Candido Cony, José da Silva Santos, Fellipe de B.V.)

É possível considerar o apoio de Luiz Reis na construção da ideia de que o professor estaria restrito ao trabalho com os alunos na sala de aula. Esse ponto de vista, como podemos observar, foi o defendido por ele em diferentes momentos em que foi chamado a dar seu parecer sobre a questão. No próprio relatório de 1891 ele critica a prática do governo brasileiro em manter professores acumulando funções de regente de turma com a direção da escola, com a função de inspetor e/ou delegado de ensino. No entanto, havia, com certeza, um duplo entendimento sobre o artigo nº 73 da Constituição de 1891 em relação ao significado da acumulação de cargos e funções. Para o Governo, nenhum funcionário estaria autorizado a acumular cargos públicos remunerados em sua administração, entre eles, foram incluídos, pelo entendimento do Ministro Uchoa Cavalcante, os professores em viagem de estudos. Para o Conselho Diretor da Instrução Pública, a própria norma<sup>39</sup> exigia que determinados cargos deveriam ser preenchidos por professores. Nessa situação encontrava-se a maioria dos

-

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> A "Comissão Executiva Permanente do Professorado Publico Primário da Corte", organizada em 25 de abril de 1888 no Lycêo de Artes e Officios foi composta pelos professores: Gustavo José Alberto, Augusto Candido Xavier Cony, Luiz Augusto dos Reis, José da Silva Santos e Felippe de Barros e Vasconcelos (AGCRJ – Códice, 12-1-9).

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> De acordo com o Regulamento de 8 de Novembro de 1890, o Conselho Diretor deveria ser integrado pelo Inspetor Geral, Reitor do Externato do Ginásio Nacional, Reitor do Internato do Ginásio Nacional, Diretor do Pedagógium, Diretor do Museu Nacional, Diretor da Escola Normal, Professor da Faculdade de Medicina do Riode Janeiro, um professor público de instrução primária e um professor do Ginásio Nacional (A.N. IE4- 101).

membros do Conselho Diretor e ainda os professores legalmente indicados para realizar viagens pedagógicas<sup>40</sup>. É certo que Luiz Reis se colocou ao lado dos que defendiam esta última interpretação da norma, apesar de, em anos anteriores, ter partilhado da ideia da absoluta dedicação do professor a seus discípulos.

Vale destacar um registro de outra ordem. A descrição *minuciosa* de sua missão pedagógica fora recortada com notícias sobre boas e más surpresas da viagem, entre estas, as condições climáticas, os desabrigados pelo frio e pela neve no inverno *rigoroso* em toda a Europa, as tensas críticas sobre o corte das verbas da viagem, as dificuldades de encontrar moradia e para visitar as escolas, a ansiedade de chegar a Paris.

Trato diferente dera a fatos importantes ocorridos no seu trajeto. Entre eles, a nota sobre as "notícias aterradoras que sobre o nosso paíz chegam sempre ao estrangeiro". No comentário questões importantes que aconteciam no Brasil foram simplificadas, como o fim do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, a morte de Benjamin Constant no dia de sua chegada a Lisboa, a tensão política que culminou com a queda do Ministério brasileiro, as discussões e expectativas em torno da constituição de um novo Ministério. Tais notícias, reduzidas no relatório a notas *aterradoras vindas do Brasil* foram amplamente divulgadas e discutidas em primeira página nos principais jornais portugueses.

Se as discussões a respeito do que acontecia em sua terra natal não lhe pareceram próprias para serem relatadas, ao que tudo indica, as crises políticas em plena ascensão nas cidades portuguesas também não mereceram crédito. A revolução armada do Porto, quando o grupo republicano tomou a sede do Governo decretando a República em 31 de janeiro de 1891<sup>41</sup>, perpassou o tempo em que Luiz Reis permanecera em Portugal. As centenas de baixas humanas, principalmente entre as tropas revolucionárias, assim como o hasteamento da bandeira republicana brasileira como símbolo da nova ordem pretendida, poderiam, no meu entendimento, ter sido consideradas, junto com o clima rigoroso, mais um fator que dificultou o bom andamento de sua missão no exterior. Contudo, ao escrever o relatório, Luiz Reis ignorou a turbulência política de lá e de cá.

Tais acontecimentos, certamente, foram assuntos de conversa com os professores e autoridades portuguesas. Assim como tratados na intensa divulgação pela imprensa comum, foram assistidos de perto por Luiz Reis. No entanto, não mereceram a mesma atenção por

 <sup>40</sup> O debate sobre o conflito criado pelo artigo 73 da 1ª Constituição republicana a respeito do corte das verbas para as viagens de professores ao estrangeiro pode ser conferido nos códices: AN. IE4 – (100, 101, 102, 103)
 41 De acordo com Santos (1913), a revolta militar do Porto foi a primeira tentativa do partido republicano para

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> De acordo com Santos (1913), a revolta militar do Porto foi a primeira tentativa do partido republicano para derrubar a monarquia. Até aí a sua ação foi mais doutrinária do que revolucionária, apenas se fazia sentir no parlamento por intermédio de alguns poucos deputados republicanos que, por vezes, haviam conseguido fazer-se eleger.

parte do professor, como haviam recebido as vítimas do *atípico* inverno europeu<sup>42</sup> e as constantes referências às dificuldades dele próprio superar tal adversidade climática. É possível que a anulação das notícias sobre as crises políticas nos dois mundos tenha relação com a decepção do professor a respeito do corte das verbas de sua viagem. Provavelmente, não lhe parecera interessante dar visão a nova organização do Ministério brasileiro.

Outra questão nessa ordem dos acontecimentos foi o sinal de que viajara acompanhado de sua família. Por ocasião do corte das gratificações a dirigir-se ao Inspetor Geral no Brasil, referiu-se à inconveniência de permanecer em país europeu com os poucos vencimentos que recebia. Para ao professor, ele passaria a contar com

[...] os pargos vencimento da antiga tabella, que não davam para minha manutenção e de minha família, quer esta estivesse lá commigo, como estava, quer estivesse ficado aqui na capital e com ella tivesse de despender metade dos vencimentos para mantel-a. Nessas condições era impossível permanecer em paiz europeu estudando e muito menos viajar (REIS, 1891, pág. 152).

O registro do professor pode nos levar a pensar, que, possivelmente, *a honrosa e difícil missão a cumprir em razão do ensino público brasileiro*, como detalhado no capítulo anterior, foi partilhada com o cuidado e as despesas com a família, como nos sugerem os seus próprios registros.

Sem enfrentar a questão do significado relativo aos silêncios na escrita do relatório, fica aqui o registro da ausência, já que a lacuna produzida não se encaixa na estratégia de escrita escolhida por Luiz Reis, de juntar as notícias da tecnologia pedagógica às narrativas jornalísticas em torno de seu trajeto.

## 2.2 – O Professorado

Nesta parte do trabalho reflito sobre as representações construídas pelo autor a respeito dos professores estrangeiros, analisadas a partir das conversas que Luiz Reis manteve com o professorado português. No intuito de problematizar seus registros, busquei no cenário produzido pela imprensa pedagógica e pelas obras de educadores portugueses daquele tempo

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> A julgar pela dimensão dada às notícias vindas do Brasil na imprensa portuguesa, é possível afirmar as estreitas relações de intercâmbio mantida entre os dois países aproximados pelos tráfego marítmo e telegramas que diariamente chegavam vindos de todas as regiões do Brasil, veiculados, principalmente pelo Jornal do Comércio de Lisboa e do Porto.

os sinais das condições de vida dos docentes, do exercício da função e do associativismo docente.

Fica, pois, a sguinte questão: Qual o perfil desse *professorado competentíssimo*, como afirmou o relator? Trabalho com a hipótese de que a discussão em torno dos pontos destacados pelo professor viajante contribui para exemplificar os problemas enfrentados pelos sujeitos docentes tanto daqui como do estrangeiro, mas principalmente para apreensão do discurso de Luiz Reis em favor da organização da escola e da classe dos professores de sua cidade e de seu país.

Luiz Reis ressaltou a difícil condição de vida de um professor em Portugal. Pelo que foi possível apreender, esta questão, em Portugal, encontrava-se ligada principalmente aos regimes da centralização e da descentralização do ensino. Política que se tornou item de debate na classe docente.

Apesar das queixas sobre os baixos salários que recebiam, segundo os depoimentos dos professores com quem Luiz Reis manteve contato, a municipalidade do ensino em Portugal havia contribuído para melhorar a vida do professorado português. Essa afirmativa se contrapunha à sua concepção em relação ao que acreditava ser a melhor forma de gerência nos assuntos da instrução primária. No entanto, diante das considerações sobre esse ponto, concluiu que o que poderia ser bom para um país, não necessariamente seria bom para outro. Para Luiz Reis, ao contrário, a centralização do ensino em torno do recém-criado Ministério da Instrução Pública, Correio e Telégrafos no Brasil representava o início da solução para os males da instrução pública brasileira.

Em Portugal, no entanto, as notícias sobre os professores primários na imprensa pedagógica indicavam a parcialidade e a generalização com que a questão foi apresentada ao professor viajante. É certo que a lei da descentralização do ensino de 2 de maio de 1878<sup>43</sup>, como afirmaram os professores, oferecia certas vantagens financeiras ao corpo docente português, entretanto, na imprensa se discutia, também, a outra face dessa gerência. Para os

<sup>43</sup> De acordo com Santos (1913) a lei de 2 de maio de 1878 do então Ministro do Reino António Rodrigues

pedagógicas; o accesso ao professorado; os premios aos professores e aos alunos intelligentes e dedicados ao estudos; as bibliotecas escolares; a constituição do fundo permanente que habilitem cada eschola viver dos seus próprios recurso; o aumento periódoco dos ordenados, na razão de 25% de seis em seis anos, aos professores que prestarem bons e efectivos serviços na mesma parochia.

-

Sampaio foi a prineira lei descentralizadora do ensino em Portugal. A mudança de Ministério logo a seguir, respeitou a norma de 1878, confirmando seus princípios na lei de 11 de junho de 1880. Ainda sobre as legislações descentralizadoras, no relatório da Conferência Pedgógica de 1883 (p. 19), o Inspetor Primário António Simões Lopes, faz uma lista dos princípios dessas normas: O Ensino obrigatório e gratuíto; o estabelecimento de escolas normais em todo paiz (existem 4 em exercício); a descentralização da administração escolar, a dotação do ensino sendo encargo da parochia, do município, do districto, e do estado; a creação de scholas para ambos os sexos em todas as freguezias do reino; a inspecção permanente; as conferências

defensores da centralização, os municípios não tinham condições de arcar com as despesas com as escolas e com o professorado, impostas pela descentralização do ensino. Nesse sentido, a descentralização como instituição democrática poderia ser *bem vista*, mas sua implantação não havia considerado o estado em que se encontrava a maioria dos municípios portugueses. Reconhecida pelos educadores na imprensa pedagógica como sinal de modernidade e democratização do ensino, foi amplamente criticada na forma de sua implementação. Crítica semelhante foi proferida pelo editor da revista *O Ensino* de 1885:

Concordamos em absoluto com a descentralização do ensino, não podemos todavia defender a precipitação que a mesma foi feita. Não tem havido nem há, unidade nos esforços dos pedagogistas e dos homens do governo. Os primeiros nunca se lembraram de que a quasi totalidade dos professores não pode comprar as suas obras e que ainda esperam o pão com que se podem alentar para uma leitura profícua; os segundos imaginam talvez que o dizer d'aqueles e os rasgos eloquentes nas conferencias pedagógicas são alem dos symptomas de perfeição da eschola, os do contentamento do professorado no meio de suas lidas (*O ENSINO*, 1885).

O caráter precipitado da medida, atribuído à não existência de uma política prévia de aparelhamento do setor, também foi posto em destaque em outro periódico. Na Federação Escolar em 1889, acusou-se o Governo de igualar suas leis às de países como a França, Alemanha, Bélgica e Suíça, não obstante, sem proporcionar aos municípios as condições de gerirem a instrução local nos moldes prescritos:

É preciso que lá fora se não avaliem o patriotismo de nosso governo, nem o desenvolvimento intelectual e moral do nosso povo somente pelas leis que regulam o assumpto. É preciso que se saiba lá fora, que os professores de Portugal morre á fome; que as casas de escolas e mobílias são indignas do povo português e que os ministros da instrução públicam providencias especiais pomposamente denominadas "Fundos Especiais de Instrução Primária" que visam o único fim de se dificultar a vida do professor primario, torturando-o pela fome e pelo escárnio. É demais! (A FEDERAÇÃO ESCOLAR, 24-03-1889)

Um dos resultados negativos da medida, assim considerado, mereceu relevo em outro periódico. José Pedroso, ao perguntar ao leitor do jornal *Educação e Ensino* em 1891 sobre os avanços da instrução nos nove anos da descentralização assegurou que as câmaras municipais, a fim de escapar aos encargos pesados da legislação de 1882, "preencheram as escolas vagas de professores provisórios sob o título de 'idoneidade', no que conseguiu mais outro resultado: anichar afilhados que se queriam eximir ás lides agrícolas". Daí, segundo ele,

Num concelho a poucas léguas da capital, não há senão, um professor effectivo e a sede está sem nenhum desde muitos mezes, (...) e por este teor todos os concelhos do reino exhibem a mais repugnante perspectiva, e ahi está como a iniciativa local evangeliza o progresso e proficuidade do ensino (EDUCAÇÃO E ENSINO, 1891).

A crítica aos efeitos produzidos pela descentralização se contrapõe à representação sobre a centralização, em 1897, manifestada pelo jornal Educação Nacional. O que denota que o seu oposto também foi objeto de debate e de divergências. Na avaliação de seu diretor, António Figueirinhas, com a centralização imposta desde 1891,

Desapareceram as conferências pedagógicas, a inspeção permanente, a obrigatoriedade do ensino, os exames elementares, as gratificações de frequência, os fornecimentos escolares, que foram reduzidos a um myto, enfim, tudo o que poderia engrandecer a escola, desenvolver a instrucção popular e estimular o professor no desempenho da sua missão educativa. Desde 1891 começaram os poderes públicos a desrespeitar os direitos adquiridos pelo professor, a vibrar profundíssimos golpes nas garantias que podiam proporcionar-lhes um futuro desanuviado, a destruir-lhe, uma por uma, todas as fontes da receita que lhes podiam suavisar as necessidades mais instantes e, por isso, a missão espinhosa do ensino, a depojal-o de todos os meios de que podia lançar mão para melhorar as condições materiais, pedagógicas e higienicas da escola, enfim a estrangular-lhe a reputação moral e profissional, escravisando-o a sua vontade, privando-o de recursos indispensáveis e humilhando-o perante a sociedade. E com tal afan se teem dedicado a esta tarefa destruidora que actualmente já se aposenta um professor, depois de 30 anos de serviço, com uma quantia muito inferior a que recebia no primeiro anno de sua nomeação! ((JORNAL EDUCAÇÃO NACIONAL: 18-04-1897)

O professor João Simões Dias, no mesmo periódico em 27-06-1897, critica a forma como foi estabelecido o poder centralizado sobre a instrução primária, apontando para a possível causa do fracasso da centralização do ensino. Para o professor,

O systema centraliza. O estado é tudo, cria escolas, nomeia professores, fiscalisa o ensino, fixa as despesas, aplica penas, move à sua vontade todo o mechinismo escolar, mas só não faz uma coisa que seria o natural complemento de tantas atribuições: pagar às suas custas, pelo seu orçamento, todas as despezas inerentes a tão vasto domínio. Essa regalia, prerrogativa especial, fica intacta para as localidades. (...) o estado soberano guarda para si a direção superior dos serviçoes locaes, mas quem há de pagal-os é a parochia, o municipio e o districto! Para os efeitos do mando a instrucção primária é um serviço geral, mas para os effeitos da paga é um serviço local. (JORNAL EDUCAÇÃO NACIONAL: 27-06-1897)

Podemos observar que tanto a centralização, quanto a descentralização foram responsabilizadas pelos acertos e desacertos das políticas educacionais portuguesas. Isso indicava, para alguns, falta no controle central na unificação das práticas escolares e no financiamento da instrução, e, por isso, defendiam a centralização. Para outros, o Governo central não dava conta nem de uma nem de outra emergência e, só na descentralização, com a ajuda financeira complementar dos governos municipais mais pobres, a inspeção teria sua eficácia e a questão das verbas para a educação seria solucionada.

Luiz Reis defendeu amplamente a política da centralização do ensino brasileiro no curto tempo de sua implementação - 1890-1891. Mesmo antes de ele retornar ao Brasil, o governo brasileiro já havia restabelecido o sistema de ensino descentralizado. Em Portugal, quase ao mesmo tempo, o ensino passa a ser centralizado. Nesse sentido, pelo que podemos perceber, segundo os depoimentos na imprensa e dos professores portugueses durante as conversas que estabeleceu com os professores, o Governo central, nesse país não estava dando conta dos problemas da instrução da população, nem via regime de centralização nem na descentralização. Indícios da disputa travada entre os diferentes setores responsáveis pela deliberação sobre os destinos da instrução em Portugal. No caso do Brasil, para Luiz Reis a centralização representava a solução para a democratização do ensino por todo o país, acreditando na eficácia da dotação financeira complementar do governo central e da uniformização de práticas educativas pelo poder da inspeção escolar centralizada.

Em relação ao magistério, ressaltou a formação e qualificação, a co-educação, a participação dos professores conformação das práticas pedagógicas e a distinção das funções de diretor, professor e inspetor. Para Luiz Reis, a formação dos professores primários pelas escolas normais era motivo de orgulho para todo Portugal. No entanto, ao visitar a escolas normais de Lisboa, a promessa de detalhar minuciosamente tudo que observasse não foi cumprida. Deixou de registrar suas impressões a respeito do que viu com a justificativa de que o relatório ficaria muito *grande* e *enfadonho*. De acordo com Maria João Mogarro (2010), as escolas normais da capital portuguesa, criadas em 1862, funcionavam precariamente em instalações inadequadas, faltavam recursos e sobravam conflitos entre os docentes. O prédio próprio só fora construído em 1918, quando Portugal já era uma República. Certamente o que Luis Reis viu não lhe interessou registrar. Precisava de um modelo exemplar para apresentar ao governo brasileiro. O que, de certa forma, conseguiu com a visita a Escola Normal do sexo masculino na cidade do Porto.

As escolas normais do Porto criadas em 1881 foram representadas pelo professor como "a grandiosidade do palacete recentemente construído. Muito elegante, um verdadeiro luxo!" (p. 125). Não economizou elogios à sua organização e às práticas educativas na escola anexa, declarando, como vimos no capítulo anterior, que nada disso acontecia na escola normal de sua cidade. Entretanto, a construção de um espaço adequado para a formação docente parece não ter garantido a qualificação do professor primário em Portugal, como Luiz Reis procurou generalizar. Rogério Fernandes (2004), ao questionar a possibilidade do professorado português em alcançar uma posição de vanguarda no processo de renovação da escola, afirma que, em 1875, apenas 5% dos professores primários tinham passado pela escola normal, cerca de 57% usavam a palmatória e 60% recorriam ao método misto, dada a sua compatibilidade com o grande número de alunos nas turmas. O autor se remete ao discurso de Adolfo Coelho, pronunciado em 1890, para confirmar a precária preparação pedagógica dos professores em Portugal nas últimas décadas do século XIX:

A bagagem científica da grande maioria dos nossos professores é muito limitada. [...] Demais ao maior número faltam conhecimentos de pedagogia. Dificilmente encontrarão em todo Portugal dez professores que estejam verdadeiramente ao corrente da ciência da educação e a maior parte dos secundários e superiores nunca leram um livro de pedagogia (FERNANDES, p. 590).

Sobre a citação, Fernandes considera ser grande o grau de veracidade, uma vez que a preocupação com a formação inicial dos professores, segundo o autor, se constituiu como agenda dos poderes públicos apenas no final do século XIX. A essa estatística é possível acrescentar outra, para indicar o desenvolvimento da instrução em Portugal naquele período. Em 1890, estimava-se em 75,09% a proporção de analfabetos na população que excedera a idade escolar. E, em 1900, a proporção descera para 70,01% (FERNANDES, 1992).

É possível que a generalização feita por Luiz Reis a respeito do *competentíssimo* professorado, do progresso da escola e a da qualificação docente não dê conta do estado em que se encontravam esses setores em todo o Portugal. O destaque da formação docente na cidade do Porto pode nos sugerir não só a vontade do relator em construir uma ideia do modelo a ser seguido, a fim de afirmar pontos em defesa do que acreditava e gostaria de recomendar à Diretoria de Instrução do Distrito Federal, mas, também, ao fato de ter recebido de Menezes Vieira, uma recomendação especial de visita a esta instituição com uma carta de apresentação a José Maria Guedes de Azevedo, professor dessa escola. Segundo Luiz Reis, "nessa visita fui acompanhado pelo Dr. Silveira Bulcão, nosso cônsul, que ainda não conhecia

e desejou conhecer a escola. Foi demorada minha visita e tudo pude ver, graças ao desejo que animava o professor Guedes de Azevedo, de tudo me mostrar e explicar" (p. 125). Sinais de que na ocasião, a Escola Normal do Porto era tida como marca da modernidade a ser divulgada e reconhecida.

A escola normal do Porto foi tomada como exemplar por Luiz Reis, pela rigidez de seu Regimento interno, pela organização dos professores, pela administração, pela presença dos porteiros, dos responsáveis dos laboratórios, do pessoal da limpeza, da guarda e ainda dos jardineiros e ajudantes de jardineiros, mas, principalmente, pelo fato de ter sido pensada e elaborada pelos arquitetos a partir das considerações dos professores primários sobre o que seria relevante para a formação o exercício do magistério:

Quer na planta que deu origem ao levantamento do prédio, quer na construção, mobiliamento, distribuição das salas, acquisição e disposição das colleções, nota-se que a tudo presidiram o gosto, o capricho, a competencia. E, de facto, tive notícia de que foram os professores, de accordo com o engenheiro incumbido das obras que deram o risco do edifício. Que foram os professores que acompanharam sempre desveladamente os trabalhos de toda a espécie, que foram os professores que designaram as salas para as aulas, para gabinetes, que, em fim, aquillo qie alli está imponente e bello é obra de professores (p. 125).

Em relação à escola normal feminina, registrou que não a visitou por encontrar-se muito distante da cidade. No entanto, deu sinais de suas práticas educativas ao considerar os trabalhos dos alunos nas escolas anexas. Descreveu minuciosamente o jardim botânico construído para o uso das duas escolas normais, segundo ele, em dias separados e com a aprovação de seu diretor.

Vale lembrar que a formação docente no Rio de Janeiro se aproximava à realidade observada em Portugal e nos demais países visitados. Segundo o Centro de Memória Institucional do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CEMI), a Escola Normal criada ainda no Império, em 1880, funcionou nas dependências da Escola Politécnica do Largo São Francisco até o ano de 1888, quando foi transferida para um prédio próprio, contando com uma escola anexa onde se praticava o ofício de professor. Até então estes estudos eram feitos muito longe da Escola, na freguezia do Sacramento<sup>44</sup>. De acordo com Lopes (2010), os anos iniciais da sua instalação foram de grandes dificuldades em relação a problemas estruturais, como a falta professores efetivos, a presença de professores substitutos,

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> Cf. Boletim do CEMI organizado pela Professora Heloísa Meirelles, 2010.

a falta de concurso para docentes e a manutenção do horário noturno que prejudicava as aulas práticas.

O detalhamento da *perfeita* organização da Escola Normal do Porto, parece sugerir ao Governo brasileiro a importância das instalações a partir das necessidades do ensino e da prática da profissão, com rigoroso sistema de organização pedagógica e administrativa. Aproveitou, também, para criticar as construções dos *prédios próprios nacionais* na cidade do Rio de Janeiro nas décadas de 1870-1880. Para o professor, na construção desses prédios não foram levados em conta os preceitos da higiene nem da pedagogia, como ocorrido com a Escola Normal do Porto:

Não andou por alli a fazer exigências e imposições a engenharia official pedantesca, julgando-se em tudo sabida e competente, como acontece entre nós, enchendo a cidade de aleijões architetônicos, que não se prestam aos fins a que se destinam porque a prática e o tempo vêem mais tarde pôr a descoberto os inúmeros defeitos (p. 125).

Outro ponto destacado foi a importância das Conferências Pedagógicas para o progresso da instrução no país. Luiz Reis deu grande destaque a esses eventos em Portugal, produzindo a ideia do trabalho bem feito, da organização e dos grandes efeitos das conferências na qualificação do professorado português. Segundo Luiz Reis, no Rio de Janeiro, esses encontros eram diferentes. Os dirigentes das conferências se preocupavam em obscurecer as propostas dos professores, desvalorizando suas iniciativas, seus esforços e seu tempo gasto em preparar as comunicações.

De certo, o relatório da conferência pedagógica de 1886, no Rio de Janeiro, dá sinais da tensão entre os representantes do governo e o grupo de professores que apresentaram trabalhos, afirmando, de certa forma, a difícil relação sinalizada por Luiz Reis. Na ocasião, o diretor da instrução pública José Carlos D'Alambary Luz, diante das queixas dos professores sobre a manutenção dos problemas em relação ao ensino primário na cidade do Rio de Janeiro, argumentou que nada poderia fazer, uma vez que os professores encarregados de fazer um estudo sobre esse tema traziam para as conferências trabalhos exclusivamente teóricos:

Esperar 6 mezes ou um anno por novas discussões, que segundo o estylo adoptado travar-se-hão no terreno especulativo, no campo das teorias? Poder-me-hão objectar que a these não obrigava aos professores a occupar-se da parte practica do assumpto. A isto reponderei que nem era preciso a recomendação por dever estar sempre subentendida (*CONFERÊNCIA PEDAGÓGICA*, 1886, p. 214).

No Brasil, as Conferências também tiveram destaque na imprensa pedagógica seja na forma de noticiário, na publicação de trechos das discussões ocorridas, seja como artigos escritos por professores ou narração de episódios relacionados ao evento. Nos periódicos foi possível observar a divulgação de reuniões em que os professores faziam discussões prévias para o evento, sendo este mais um exemplo de que possuíam alguma forma de organização. Mesmo que não houvesse um registro de tais reuniões pelos periódicos isso torna-se identificável na fala dos atores envolvidos. No extrato publicado em *A Instrução Pública* de 6/04/1873, foi apontado que o professor Manoel José Pereira Frazão, apresentou um trabalho *feito coletivamente* com outros colegas.

Sobre o significado que o Governo dava a ela, Borges (2005) ressalta que o regulamento feito especificamente para as conferências datado de 1872 determinou a "obrigatoriedade da participação dos professores públicos das escolas primárias do município da Corte, instituída pelo regulamento de 1872, sob pena de perder gratificações previstas no Regulamento de 1854" (BORGES, op. cit, p. 66) e, com o novo regulamento das conferências em 1884 "a obrigatoriedade de presença foi estendida aos professores e substitutos da Escola Normal" (p. 67).

Voltando à imprensa pedagógica portuguesa, veremos que as conferências do professorado em Portugal não correspondiam exatamente ao discurso que Luiz Reis procurou construir. Nas revistas e jornais pedagógicos eram transcritos tanto os relatórios oficiais sobre os discursos dos inspetores, dos professores que desenvolveram os pontos em discussão e os pareceres finais dos avaliadores, quanto as críticas de inspetores e professores, dando a ver os conflitos estabelecidos nos eventos.

De acordo com *A Escola*, de 06 de novembro de 1890, o Regulamento de 28 de julho de 1881 torna obrigatória a presença dos professores nas conferências. No entanto, se no início da normalização os professores compareciam obrigados e discutiam indiferentes ao programa proposto, aos poucos "avançaram animados pela esperança de verem aceitas suas proposições". Nuno D'Albuquerque, relator do artigo, ressaltou:

Houve muito disparate. Deus louvado! Programmas d'uma jocosidade surpresendente, discutiram-se todas as sciencias conhecidas e por conhecer. E legislou se afoitamente sobre diversos ramos do ensino... uns parlamentosinhos de caracter encyclopedico, nem mais nem menos. Do que pouco se cuidou foi exactamente do assumpto que determinou a creação das conferências, e que a lei expressamente se consigua no § 4 do art. 59, prevenindo excessos e devaneios (*A ESCOLA*, 6 -6-1890).

Nesse tempo, de acordo com o jornal, as conferências serviam como pretexto para "os descrentes de tudo e de todos irem, em fraternal amplexo, comunicar as suas magoas e retemperar o alento e as forças para a luta. Cada sessão era um brado doloroso que fazia estremecer o paiz de indignação porque desconhecia a existência de tanta iniquidade". Podemos perceber, que as representações sobre as conferências na imprensa portuguesa não conferiam com a forma como Luiz Reis se referia a esses eventos. Mais uma vez, buscou considerar como modelo a ser imitado por seu país, pontos em que divergia radicalmente do que acontecia em sua cidade.

Em versão parecida encontra-se a referência à co-educação. Luiz Reis ressaltou que em Portugal, ao contrário do que acontecia no Brasil, o ensino em escolas masculinas era sempre ministrado por homens. Certamente, nesse mesmo período, na cidade do Rio de Janeiro existiam escolas primárias funcionando em regime misto, sob os cuidados de uma única professora. Segundo Luiz Reis, o remédio para o que considerava um mal a ser corrigido em seu país, seria a valorização do magistério masculino "pela criação de vantagens e garantias ao sacerdócio do ensino, tornando-o attraente" (p. 159). Tais medidas poderiam evitar que a educação dos meninos fosse entregue às mulheres, o que produziria uma geração de meninos afeminados. A posição radical já era defendida pelo professor desde 1888, quando pertencia à *Comissão Executiva Permanente do Professorado Público Primário da Corte*.

Essa comissão foi organizada a fim de redigir carta à princesa Isabel, relatando os pontos sobre a educação na Corte que deveriam ser revistos pelo Governo imperial. Entre outros pontos, encontrava-se a necessidade de se frear o movimento em favor das escolas mistas. A Comissão de 1888 referiu-se ao exemplo das escolas do exterior:

Tem-se citado os Estados Unidos como exemplo para taes medidas mas é preciso notar que a educação da America do Norte defere da educação recebida pelas nossas patricias. A professora em geral recebe o menino em tenra idade e o acompanha até a adolescência. Pedimos venia a Vossa Alteza para citar aqui o que disse uma folha pedagógica tratando do assumpto. "Em França, paiz muito mais adiantado do que o nosso ainda não confiaram a professoras a direção de suas escolas elementares, conservando-as nas chamadas escolas maternais, onde só são admitidas crianças de 3 a 6 anos de idade; parece pois temeridade que nós ainda não tendo estabelecido o ensino verdadeiramente normal, já os queiramos exceder, confiando escolas onde são recebidos allunos quasi adolescentes, a moças de 18 annos, e isto sem lei que expressamente o determine" (AGCRJ, códice - 12-1-9)

Segundo a Comissão, "Nenhum dos regulamentos cogitou em serem as escolas de meninos entregue as professoras; o que se tem feito pois não se acha determinado por lei,

visto não haver disposição alguma nesse sentido". A comissão aceitava o caso da professora ensinar em turmas mistas de crianças com idades de 3 a 6 anos.

A generalização de Luiz Reis sobre os caminhos do magistério feminino em Portugal não correspondeu à discussão veiculada na imprensa e nas conferências pedagógicas nesse país. Lá, também não havia consenso a respeito da co-educação nas escolas primárias. Desde os anos 1870, António da Costa na obra *Instrução Nacional* já defendia que a instrução primária do sexo masculino também deveria ser entregue às mulheres: "Se nas instituições da Europa moderna somos de ordinário a cauda que se arrasta, por que não havemos de ser, nesta questão do magistério feminino, a fronte que se levanta" (p.602).

Era comum um dos pontos das Conferências Pedagógicas tratar da questão das escolas mistas. Na Conferência de 1884, Antonio Simões Lopes, inspetor primário do Porto citou o educador brasileiro Abílio Cesar Borges na discussão sobre a escola mista:

Diz o sr Abílio Cesar Borges, diretor do Gynasio Baiano n'um seu livro de leitura: "Uma exacta vigilancia durante a classe e as recreações leva os meninos a contrairem cedo os hábitos de ordem, de regularidade, de asseio e de polidez, que só a practica pode dar. A reunião nas escolas norte-americanas dos meninos dos sois sexos, entre os quais se estabelece naturalmente uma feliz rivalidade, produz quanto a esse ponto, interessante da educação, resultados notáveis; e está não a menos importante consequência da co-educação dos dois sexos (CONFERÊNCIA PEDAGÓGICA, 1884).

No entanto, para o Inspetor, apesar de concordar com as recomendações do professor Abílio, alertou de que a medida só se justificava "na falta absoluta de meios para poder estabelecer em cada freguesia ao menos uma escola para cada sexo, do mal o menos: então tolere-se a criação de uma escola mixta". No seu entender, uma *exata vigilância* só seria possível em uma escola pouco frequentada. Mesmo considerando uma frequência regular, para a vigilância ser *exata* seria preciso que se dobrasse o número de professores, o que causaria um aumento de despesa, "nada se lucrando com a escola mixta".

A discussão chega ao final do século, pautada nas mesmas justificativas e dividida entre dois grupos distintos. Na Conferência Pedagógica de 1897, João da Costa em nome do professorado da guarda de Gouvea, propôs que as escolas primárias do sexo masculino voltassem a ser regidas exclusivamente por professores e que todas as escolas mistas fossem desdobradas em duas escolas, uma para cada sexo. Em contraposição, o professor José Antônio da Silva, discordou inteiramente da proposta afirmando "devendo a escola ser feita

de todo o carinho e amor, ninguém como as senhoras estava nos casos de proporcionar ás crianças aquela atmosfera carinhosa de que elas necessitam"<sup>45</sup>.

Portanto, o relatório prestou-se para reafirmar o discurso, reforçando as expectativas de Luiz Reis em relação ao que considerava prejudicial à educação dos meninos em seu país.

À falta de participação dos professores de sua cidade nas decisões sobre os processos educativos, as fontes examinadas apontam para ações administrativas em que os professores foram chamados a propor mudanças pedagógicas nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Em 1881, a Inspetoria de Instrução convocou uma comissão de professores primários com o fim de uniformizar o programa e o tempo das práticas nas escolas primárias da Corte. Assim, o ofício de 2 de junho de 1881 justifica o pedido:

Parecendo-me de urgente necessidade em vista das alterações que tem havido no regimen das escolas públicas primarias, uniformizar o quanto seja possível o modo practico de ensino, julguei conveniente convidar, como hora convido a V Srª e aos seus collegas Antonio Candido Rodrigues Carneiro, Augusto Candido Xavier Cony, Januario dos Santos Sabino, Manoel José Pereira Frazão para organizarem um programma e horário que esteja de conformidade com a legislação vigente e com os methodos mais bem aconselhados pela experiência devendo esse trabalho ser opportunamente apresentados a todos os professores do Município para fazerem sobre elle as observações que entenderem conveniente, afim de que a Inspetoria geral o submeta ao exame do Conselho Geral de Instrução Pública e subsequentemente ao Governo Imperial para obter a devida approvação. (AN. - IE4-24)

Percebe-se que o programa e o tempo escolar foram temas amplamente debatidos entre os professores e a Inspetoria de Instrução. A leitura dos pareceres com sugestões dos sujeitos envolvidos nesse debate sinaliza que a dificuldade em encontrar um consenso entre os professores estava posta, provocando uma grande discussão entre os membros desse grupo. Como exemplo, o parecer do professor Francisco Alves da Silva Castilho, coordenador da referida comissão:

[...] dictarei verbalmente diante de toda a Comissão que o referido trabalho, differindo no plano por mim apresentado para aquella organização deverá ser recebido como obra da maioria da comissão cujos esforços no desempenho deste serviço, julguei conveniente não embaraçar com divergências de minhas ideas a fim de não retardar por mais tempo a conclusão deste trabalho (AN. - IE4 – 24).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> (Jornal Educação Nacional: 18-04-1897).

De acordo com a documentação, o resultado do trabalho da comissão foi enviado a todos os professores da cidade do Rio de Janeiro para que emitissem pareceres. O conjunto de documentos referente às sugestões propostas mostra que alguns professores, no lugar da resposta, enviaram uma nova proposta para ser considerada, como é o caso do professor Joaquim Fernandes da Silva, observado em ofício de 10 de outubro de 1881.

Já o professor Luiz Augusto dos Reis pede desculpas pela demora da resposta e defende, amplamente, em relação ao tempo escolar, a ideia de que a escola deveria funcionar em apenas um turno. A questão do tempo escolar foi motivo constante de protesto entre docentes, mostrando a tensão entre o governo e o grupo de professores que pretendia que as escolas funcionassem no intervalo entre 8:00h e 14:00h.

A apresentação do trabalho final da Comissão ao Governo se deu em 28 de outubro de 1881, registrando que:

Entre os 66 professores que responderam ao offício de Vossa Exª. 55 aceitam o projeto apresentado pela maioria da comissão, um pronunciou-se pelo trabalho do professor Castilho, 1 pelo do professor Frazão, 3 apresentam projectos substitivos, e 6 por deferência a V Exª que presidiu os trabalhos da Comissão ou por mal entendia modéstia deixam de manifestar-se. Quanto ao horário, 28 aceitam o apresentado pelos professores Cony e Carneiro. 28 acompanham o professor Sabino em suas restrições, isto é, entendem que não estando todas as escolas nas mesmas condições cada professor deve formulal-o de conformidade com as necessidades da sua, 2 apresentam novos horários, 1 concorda com o do Sr professor Frazão, 1 concorda com o do Sr professor Castilho e 6 não se manifestaram (AN. - IE4-24).

No documento, consta a lista dos professores que opinaram sobre o trabalho, as propostas de modificação do programa, o parecer de cada professor e os nomes de quem não emitiu nenhum parecer. Considerar tais pontos torna-se importante por mostrar parte do movimento dos professores em relação às questões educacionais do momento. Essa prática tida por Luiz Reis como inexistente na administração escolar brasileira pode ser conferida, também, em relação à adoção de manuais pedagógicos e na transformação dos espaços físicos, como poderemos conferir nos próximos capítulos. Com isso, é possível entender a desconsideração do professor viajante, como sinal de que reivindicava ao professorado maior poder de decisão sobre os problemas da instrução e das escolas de sua cidade.

Outro fato, diz respeito à distinção da função dos professores, diretores e inspetores de ensino. Segundo Luiz Reis, os diretores das escolas europeias se encarregavam apenas dos serviços administrativos. Seus inspetores eram escolhidos entre os professores que melhor

desempenhavam suas funções. Para ele, no Brasil, qualquer um serviria para ocupar o lugar de inspetor, concluindo que o que havia visto por lá, não se comparava com o que tínhamos por aqui.

A divisão do trabalho do professor foi destaque no relatório. Para Luiz Reis, somente um professor primário estaria qualificado para exercer o trabalho de inspetor distrital. No entanto, vale lembrar que a falta de remuneração do cargo de inspetor no Brasil, exigiria que a escolha do governo recaísse em um indivíduo que já contasse com um salário que garantisse a sua subsistência. É possível pensar que a ênfase na qualificação profissional e a remuneração do inspetor estivessem ligadas a uma disputa pelo poder conferido ao inspetor.

Schueler (2005) afirma que o Bacharel em Direito pela faculdade de São Paulo, Dr. Alambary Luz, era também um agente de governo que, embora não remunerado, exercia o cargo de Inspetor de Distrito, responsável pela fiscalização de escolas públicas e particulares da Freguesia de Paquetá<sup>46</sup>, portanto, ligado diretamente a questões educacionais. Segundo a autora, havia também, aqueles que não pertenciam à classe docente. Como exemplo, a queixa do professor Antonio Severino da Costa, no periódico *A Instrução Pública* em 1872<sup>47</sup>, sobre a entrega do cargo de inspetor a advogados e funcionários públicos, os quais, precisando dedicar-se aos seus afazeres, tornavam-se alheios à tarefa da fiscalização<sup>48</sup>.

Sobre a função de diretor, queixou-se da prática, nas escolas brasileiras, de os professores ficarem encarregados da direção e de cuidar ao mesmo tempo das aulas, da ordem e da limpeza da escola. Em Portugal os diretores das escolas reunidas em um só prédio não se ocupavam das aulas, ficando, apenas, com a administração escolar. No início, parece ter sido difícil o reconhecimento da autoridade dos diretores pelos professores. Como exemplo, trago ao texto, a resposta do diretor da Escola Central nº 1 de Lisboa, Alfredo Julio de Brito, ao protesto dos professores que se recusavam a assinar o livro de pontos. Em 29 de novembro de 1872, Julio de Brito determina que: "1º - Continua em vigor o livro de ponto para ser assinado pelos srs. professores que julgarem dever fazel-o. 2º - Fica interina, mas oficialmente encarregado o porteiro da Escola de tomar nota das horas a que entrarem e saírem os srs

<sup>46</sup> A autora lembra que Alambary Luz, nos anos 1860, ocupou, também, importantes posições públicas no governo provincial fluminense, principalmente na Diretoria de Instrução Pública e na Escola Normal de Niterói (p. 382). Prática semelhante foi examinada por Borges (2005) no tempo em que Eusébio de Queirós esteve na direção da Inspetoria de Instrução na Côrte. Segundo a autora, boa parte dos delegados dos disritos, como eram chamados naquela época, eram bachareis, médicos e padres, militares, policiais e veterinários.

<sup>48</sup> Borges (2005) ressalta que no império eram chamados de delegados de distrito e tinham como funções: bachareis, médicos e padres, mas tinha militares, policiais, veterinário.

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> Instrução Pública, Ano 1, 12/09/1872, p. 872.

professores que não assinarem o ponto"<sup>49</sup>. Nessa mesma massa documental, diferentes professores relataram suas concepções sobre a função do diretor, a maioria delas, reduzindo seu poder de controle sobre o professor que deveria ser autônomo no exercício do magistério.

Por fim, o movimento de associação docente foi foco da ação educacional de Luiz Reis, tanto no Brasil quanto na viagem ao estrangeiro. Na cidade do Rio de Janeiro, em diferentes momentos e lugares, o professor se manteve no grupo que lutou pelo desenvolvimento e valorização da escola pública primária, por melhores condições de trabalho e aumento dos salários dos professores. Como exemplo, na Conferência Pedagógica de 1886, citada anteriormente, ao defender a tese *Determinar a influência que é chamada a escola pública a exercer sobre a educação dos allunos*, Luiz Reis remete-se às questões gerais sobre a importância da educação para a formação intelectual, física e moral da criança e para o progresso da pátria, destacando, principalmente, o valor da presença da religiosidade cristã na pedagogia. Nesse texto, desviou seu discurso para a situação do professor primário: "Há professores illustrados na classe do magistério primário, professores zelosos que repartem com a própria escola o seu ordenado já escassíssimo. Aqueles que têm a seu cargo a direcção das creanças exercem maior poder do que os que têm as redeas do governo" (p. 115).

Dois anos mais tarde, em 1888, quando participava da Comissão Permanente do Professorado Primário, insistiu com o Governo no aumento dos vencimentos dos professores públicos primários da Corte, na equiparação dos vencimentos dos professores que atuavam na região suburbana aos que lecionavam na urbana e na extinção do desconto do aluguel sobre os vencimentos daqueles que residiam nos prédios onde funcionam as escolas.

Pelo que podemos perceber, em Portugal o professorado encontrava-se em pleno debate na imprensa pedagógica<sup>50</sup>, normalmente dirigida por sujeitos diretamente relacionados com a instrução em Portugal. Tais manuais se consideravam representantes da *classe* dos professores, no entanto, ao advogarem em causa própria, dialogavam em verdadeira oposição, sinalizando diferentes concepções a respeito das questões educativas do país.

Luiz Reis, entretanto, referiu-se a Associação dos professores primários de Lisboa, sugerindo que havia uma organização em torno da qual os problemas do professorado deveriam ser discutidos. Sua observação limitou-se ao recebimento de um diploma de sócio

.

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> (ANTT, Livro – 378 - Caixa 183)

<sup>&</sup>lt;sup>50</sup> No exame das fontes encontram se os seguintes Jornais e Revistas voltados para as questões do magistério, que circularam na segunda metade do XIX: *Jornal da Associação dos Professores*, Lisboa, 1856; *O Ensino*, Lisboa (1885); *O Ensino livre*, Lisboa, 1871 e 1897; *Revista da Educação e Ensino*, Lisboa, 1886; *A Federação Escolar*, Lisboa, 1886; *A Federação*, Porto, 1894; *Educação Nacional*, Porto, 1896; *Revista Froebel*, Lisboa, 1882; *A Escola*, Évora, (1884); *A Instrução Portuguesa*, Porto, 1886; *Revista da Sociedade de Instrução do Porto*, 1881.

na ocasião da 1ª Conferência realizada pela *Associação* em Lisboa, ministrada por Adolpho Coelho. Nessa nota, o relator citou a instituição representativa da classe docente portuguesa sem, contudo, estender suas considerações como o fez com as demais questões do professorado. Como estariam organizados os professores primários no tempo de sua visita? Que tipo de contribuição a Associação dos professores primários trouxe para o progresso da instrução em Portugal? Que aproximações poderíamos apreender entre o movimento de organização do professorado em Portugal e no Brasil?

As questões relacionadas às condições de vida dos professores foram enfatizadas por Luiz Reis nas diferentes cidades visitadas. Tal destaque justifica-se pelo lugar de representante da classe ocupado por ele na Capital Federal do Brasil. Nesse sentido, tomo como problema o fato de ter omitido considerações a respeito do movimento de organização docente português. O exame do debate amplamente veiculado na imprensa portuguesa dá a ver a frágil organização da classe que deveria lutar pelo desenvolvimento da instrução no país e, ainda, ressalta aspectos da condição de vida dos professores primários, tidos como, desvalidos, desgraçados, famintos pelo desamparo do governo em relação ao professorado.

Uma das primeiras iniciativas de organização da classe docente em Portugal pode ser conferida no jornal *A Instrução Pública*, de 15 de abril de 1856. Esse periódico registra a reunião de um grupo de professores para formar a *Associação dos professores do Reino e das Ilhas*.

Entre 1883 e 1885, a *Revista Froebel*, representou um dos dispositivos de discussão e divulgação de ideias pedagógicas que acompanhou ativamente as tentativas de organização da classe. Em março de 1885, os editores do periódico acusaram o recebimento dos Estatutos da Associação de Professores do Norte de Portugal e de uma lista de 22 professores que compunham a diretoria da associação. Nesse artigo, o grupo recém organizado propõe um plano de organização da classe:

Ao professor português tem faltado, quase em absoluto, a própria iniciativa, que em outros paízes tem levantado a classe ás eminências, que lhes são próprias. Em Lisboa há outra associação de professores, que limita a sua ação á capital, devendo em nosso humilde entender, seguir o exemplo do Porto e alargal-a ás províncias do Sul. Os professores do centro do país também se deveriam organizar em associação com sede em Coimbra ou Vizeu. Formados esses três grandes agrupamentos e relacionados entre si, o professorado primário da metrópole terá entrado em nova vida" (*REVISTA FROEBEL*, 2ª série, nº 4, 1885).

Outros fatos referentes à Associação de professores foram veiculados pela *Revista Froebel*. Entre eles, o nº 7 divulgou o início da publicação do jornal da Associação, convocando o professorado a se integrar ao grupo de assinantes; o nº 23 registrou a proposta do Congresso das Associações Portuguesas em realizar o 1º Congresso dos Professores Primários em Portugal, constituindo uma comissão organizadora formada de dois professores regentes das escolas centrais, dois delegados da associação dos professores, dois professores de cada uma das escolas normais, do inspetor geral da 1ª circunscrição, dois delegados da junta Departamental do Sul, presididos pela câmara Municipal de Lisboa. Tais declarações se remetem a uma organização compartimentada em dois núcleos organizados separadamente.

Mais adiante, *A Federação Escolar*, de 21 de outubro de 1888, dá sinais da manutenção do papel da imprensa na divulgação e fortalecimento da classe. E, ainda, sugere o aparecimento de novos núcleos associativos da classe em formação:

[...] a assembleia do professorado de Coimbra, reunida na sessão particular de 6 do corrente, resolveu por unanimidade, enviar a esta redação, por intermedio dessa comissão, um voto de louvor pela maneira com que tem advogado a causa da instrução e do professorado e pedir-lhe para que não só não fraqueje, mas que, se possível for, redobre a lucta. Mas lhe pede por essencial obséquio para que faça público no mesmo jornal, que as conferencias não acabaram nem convem que acabem; que o professorado desse círculo as sustentará, ainda que as camaras o não coadjuvem com qualquer gratificação, e que aconcelhe a todo o professorado a que faça outro tanto (A FEDERAÇÃO ESCOLAR, 6 de outubro de 1888).

O mesmo periódico, em maio de 1890, convocou o editor do *A Escola* a formar em torno dos jornais, dois eixos que reunissem professores do norte e do sul de Portugal. A intenção era mobilizar o professorado a reivindicar direitos e discutir problemas em relação ao magistério, abandonando a prática individual e desorganizada de discussão por meio da imprensa. Para o diretor da *Federação Escolar*, a iniciativa ajudaria formar, efetivamente, a classe do professores primários em Portugal, incentivando-os a lutar coletivamente por melhores condições de trabalho. Segundo ele, seria preciso que o professorado primário estivesse disposto a "erguer-se do abatimento em que jaz e surgir do seu túmulo". Pelo que se pode perceber, a iniciativa dos editores desses periódicos partiu de uma reação ao jornal *A Federação*, "pelos devaneios do nosso amigo, suscitou-nos esse pensamento que é o único favor que teríamos a agradecer-lhe. Se o desgosto que nos produziu desse logar a manifestações d'agrado" (*A Escola*, 15-5- 1890).

Nessa ocasião, um plano de organização da classe<sup>51</sup> foi apresentado, sugerindo a inauguração da Federação Primária. Sob essa marca os jornais organizariam, caso fosse aprovado, as inscrições dos futuros sócios, uma comissão permanente de vigilância dos departamentos federativos do norte, com sede em A Federação escolar e, no sul, com sede em A Escola, e, ainda, a eleição de um conselho supremo de administração e fiscalização. A Escola apresentou a questão financeira como mais um problema a ser resolvido. No caso desse jornal, o editor reclamou que, até aquele momento, não teria encontrado "da parte do professorado o apoio quer material, quer literario de que havia mister para ser um verdadeiro órgão do magistério" (A Escola, maio/1890). À questão financeira se juntava a necessidade de uniformização das ideias a respeito da pedagogia e da profissionalização docente. Segundo o editor d'A Federação Escolar, tal compreensão era apresentada de forma equivocada por sujeitos que falavam por si e não pela classe:

> É com extrema mágoa e desprazer, que vemos no campo da publicidade apreciações pessoais e apaixonadas, que profundamente nos magoam e prejudicam a causa que advogamos. Mal empregado tempo que gasta com taes sensaborias; melhor fora que se utilizasse na promoção das prosperidades e progresso do ensino e do professorado. Urge-nos que, deixando-nos de devaneios e mesquinhas insinuações, nos lancemos todos ao trabalho activo pelo engrandecimento da classe e do progresso do ensino. (A ESCOLA, 15-5- 1890)

De acordo com A Escola, os centros de administração do norte e do sul foram divididos em Concelhos ligados a uma e a outra associação docente. A partir de então, A Escola divulgou as atas de reuniões da Federação Primária nos diferentes Concelhos do país, indicando que o plano foi aceito e que a Associação, pelo que se refere ao ano de 1890, funcionou conforme o plano apresentado pelos editores de A Escola e A Federação Escolar.

Na ocasião da viagem de Luiz Reis, saiu publicado o opúsculo À Imprensa, ao Clero e aos seus collegas de todo o paíz, produzido em nome da Associação dos Professores Primários de Lisboa em resposta a acusação Zeferino Pinto Coelho à classe docente. Pinto

<sup>&</sup>lt;sup>51</sup> De acordo com os jornais A Escola, a Federação Primária pode abranger dois fins: fazer-se considerar dos poderes e da opinião, fazer-se valer ante a repartição das providências governamentisvas salutares, etc.; etc.; e constituir-se em protrtora dos seus irmãos desvalidos, ou órphãos e viuvas de federados infelizes. Mil Reis por anno, por exemplo, pagos aos semestre ou trimestres não é talvez verba extremamente onerosa para o professorado, e formavam um fundo por accumulação de capitaes e juros, de que se extrairiam - de metade desse fundo, por exemplo - pensões a viuvas, que ficassem em precárias circunstâncias, de collegas federados, pensões para educação d'orphãos, e para accudirem em qualquer situação aflitiva de desastre, doença, ou falta de meios, a qualquer collega agremiado. A outra parte do "fundo da Federação serviria para occorrer ás despesas da constituiçãopolítica do professorado, eleição de seus representantes" [...] Em maio do mesmo ano, A Escola discute as bases financeiras nas quais se moviventam a renda do fundo de capitais da Federação Primária (A Escola, 26/06/1890)

Coelho no Congresso Católico de 1890, em Braga, declarou que "todas as escolas municipaes de Lisboa eram regidas pelo que havia de peior no partido republicano, e que os respectivos professores não tinham crença nem religião, e por isso não ensinavam a doutrina cristã"<sup>52</sup>.

No opúsculo, A. Freitas, *em nome da classe*, comunicou que só individualmente os professores poderiam responder a essa acusação. Segundo ele, a Associação não se ocupava de casos como esse:

Em política nada podemos responder collectivamente. Impede-nol-o o estatuto orgânico da nossa associação, composta só por professores e exclusivamente destinada ao fomento dos progressos pedagógicos e á defesa das imunidades da classe. Entre nós todos os partido militantes talvez tenham soldados. Como associação, não os conhecemos (BNL. - S,C, 22968P).

É possível que a centralização de procedimentos e a pretendida *neutralidade política* da "Associação de Professores Públicos Primários", nesse tipo de publicação estivesse representando a vontade política de controlar e modelar o discurso docente, minimizando os efeitos do debate *desorganizado*, *infértil* e apenas representativo de *vaidades individuais*. Até então, percebe-se o movimento desorganizado de grupo de professores reunidos em diferentes partes do país, debatendo suas concepções num diálogo tenso a respeito das questões educativas. O intenso debate entre as revistas e os jornais pedagógicos em circulação dá a ver diferentes grupos de professores que escreveram a partir de seus pertencimentos sociais. A classe, então, era representada em sua discussão político-pedagógica por grupos isolados nas diversas partes do país. E, nesse sentido, temos, a imprensa, mas também, as conferências pedagógicas e os congressos de professores primários, servindo de palcos onde se apresentaram as discussões em torno dos debates educacionais da segunda metade do século XIX.

Para Rogério Fernandes (2004), a construção do associativismo docente, ao longo do período oitocentista, inscreveu-se na polêmica republicanismo-catolicismo. O autor ressalta como um dos aspectos do movimento sindical docente<sup>53</sup>: a sua fragilização devido à pulverização associativa e ao elevado grau de conflitualidade que opôs as instâncias associativas. Como exemplo cita que, ao surgirem as "Associações de Professores de

<sup>&</sup>lt;sup>52</sup> (BNL. - S,C, 22968P)

<sup>&</sup>lt;sup>53</sup> Os dois outros aspectos do associativismo docente ressaltado por Rogério Fernades, diz respeito, primeiro, à ênfase nos interesses materiais, sem descuidar da preocupação com a qualidade do ensino e com a educação dos jovens. O segundo aspecto, trata-se da ideia de que o movimento sindical docente nunca ficou inerte perante o contexto educativo e a política que o siustentava.

Instrução Primária do Norte de Portugal", os desacordos impediram a criação de uma estrutura federativa. A esse exemplo, acrescenta que a "criação de estruturas sindicais de expressão débil, por vezes, se duplicavam numa rivalidade suicida" (FERNANDES, 2004, p. 742).

Mais para o final do século, o jornal *Educação Nacional* noticia a reunião de representantes de professores de todo o país no Congresso Pedagógico em 1897: "Effetuou-se como pré-noticiamos o Congresso do professorado primário em Lisboa. A elle concorreram muitos professores de diferentes pontos do paiz" <sup>54</sup>

Em relação ao professorado da cidade do Rio de Janeiro, o que podemos perceber é que, diferente da *total imobilidade* dos professores primários da Capital Federal proclamada por Luiz Reis no relatório, temos os *representantes* do professorado sendo requisitados pelo Governo a pensarem sobre os métodos, tempos e programas da instrução primária, assim como, reunindo-se para reivindicarem melhores condições de trabalho e de remuneração, participando, portanto, de diversas formas do processo de escolarização, profissionalização e organização da classe docente. Tal movimentação, no entanto, observada nos dois casos, não confluía para uma interpretação única e coesa das questões educacionais e da profissão docente.

Schueler (2005), ao considerar a imprensa pedagógica como lugar privilegiado para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional, ressalta que, como veículo de comunicação, para além de significar um trabalho de reunião e agrupamento de diferentes grupos do magistério, condensava divergências, conflitos e embates internos aos grupos e associações de professores. Esse fato, segundo a autora, evidencia-se na existência de diversas publicações pedagógicas que polemizavam entre si, disputando a hegemonia na definição de rumos para a constituição da docência.

É possível pensar que a forma discreta com que Luiz Reis se referiu a Associação dos Professores Públicos de Lisboa tenha a ver com o que viu, ouviu e leu sobre a instituição em Portugal. Talvez, para Luiz Reis, destacar os modos como se organizavam os professores em Portugal não servisse de modelo para o que gostaria de prescrever. Provavelmente o professor, percebendo aproximações entre as organizações docentes dos dois países, não desejou ressaltar as semelhanças no que se refere aos conflitos entre diferentes grupos que se apresentavam como representantes da categoria. Diante do espelho, preferiu preocupar-se em esmiuçar a condição financeira do professorado, as práticas de formação e exercício da

-

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> (EDUCAÇÃO NACIONAL, 18 de abril de 1897)

profissão docente em Portugal, reafirmando suas convicções a respeito da indispensável e urgente ação conjunta dos professores brasileiros em um único e sólido movimento a favor da classe docente.

## 2.3 – Os prédios escolares

Nesta parte, considero as representações de Luiz Reis sobre as escolas de Portugal e do Brasil, buscando um diálogo entre as fontes examinadas nos arquivos com os estudos de Margarida Felgueiras, Rogério Fernandes, Rômulo de Carvalho e Elisabeth Poubel e Siva em relação às escolas portuguesas, assim como os trabalhos de Diana Vidal, José Gondra, Rosa Fátima Souza e Alessandra Schueler na consideração do tema referente à cidade do Rio de Janeiro. Como nos demais itens será interessante examinar as referências da imprensa pedagógica no tempo considerado neste estudo. Importa aqui, compreender, os sentidos construídos pelo relator quando escolheu destacar determinadas questões referentes ao sistema de ensino nas cidades consideradas, mais propriamente o que diz respeito à construção do espaço escolar português e brasileiro.

Luiz Reis se encantou com os asilos infantis, com as Escolas Centrais de Lisboa, com a Oficina São José, com o Jardim de Infância Froebel, com as escolas normais do Porto, com as escolas primárias superiores Rodrigues Sampaio e Maria Pia. Para ele, da estatística sobre as escolas portuguesas se deduzia facilmente que quaisquer das cidades em Portugal,

[...] estaria, nesse ponto, muito superior ao que temos aqui, e manda o verdadeiro patriotismo que se diga francamente a verdade, porque é do seu conhecimento, é da sua singeleza que devem brotar as inspirações para o trabalho, a luz que deve illuminar a estrada que devemos seguir para que saiamos, quanto antes, desta posição (REIS, p. 604).

Felgueiras (2006) ressalta que a era das construções escolares em Portugal contou com a iniciativa particular associada à do Governo. Entre as primeiras, encontrava-se, principalmente, a prática das doações em dinheiro ao governo português, para uso na construção de escolas primárias. O legado do Conde de Ferreira, segundo a autora, foi um dos que mais impacto causou no que se refere à instrução da população em Portugal. Para ela, a doação testamental dos chamados *beneméritos da instrução* condicionava a concessão do legado à obrigação de cada uma das câmaras municipais que mostrasse interesse em

"construir casa para escola e vivenda do professor, observando rigorosamente a referida planta e bem assim aprovar a mesma escola de mobília mais indispensável" (FELGUEIRAS, 2006, p. 31). Sobre os efeitos produzidos por essas doações vamos encontrar, nos estudos de Felgueiras (2006) uma análise ampliada a respeito das dificuldades e desvios na distribuição das verbas e na construção dos prédios escolares doados ao governo.

Em 1878, o Aviso de 29 de março<sup>55</sup> fez uma síntese sobre a situação do legado Conde de Ferreira, informando que foram construídas centro e treze casas para escolas de instrução primária, sendo que cinco não haviam concluído suas obras; que as "camaras municipais de Alfandega da Fé e Freixo d'Espada do distrito de Bragança foram as únicas que desistiram do referido legado"; e, ainda, que havia, naquela data, terminado as rendas do legado (29-03-1878).

Inúmeras foram as iniciativas particulares<sup>56</sup>, como a do Conde de Ferreira na construção dos primeiros espaços escolares portugueses. Houve testamenteiros que se incumbiram de construir as escolas, equipando com a mobília e provendo o pagamento dos professores. Como exemplo, o Conde de São Bento que, em 1890, recebeu medalha de ouro oferecida pelo Governo pela construção de dois prédios escolares:

[...] das Freguezias de São Thirso e S. Miguel das Aves construídas pelo referido benemérito e destinados as escolas d'estas freguesias: Custo total 13.9000\$000 (1.000\$ 000 o valor do terreno, 12.000\$000 o custo do edifício e 900\$000 o da mobília e utensílios escolares. Acrescento que o Conde de S Bento dá anualmente a gratificação de 90\$000 a cada professora da freguesia. (Livro - 378 - Caixa – 74, 1890)

Três anos mais tarde, e paralelamente com as ações pontuais dos *beneméritos da instrução*, surgiram em Lisboa as Escolas Centrais. Poubel (2006) ressalta que esse modelo de escolarização foi implantado em Portugal à imitação do que se praticava nas cidades mais cultas da Europa:

A criação da escola central em caráter experimental no município de Lisboa expressava a busca do país em acompanhar o movimento educacional em voga, atendendo aos preceitos da escola graduada — a distribuição do trabalho e o atendimento das crianças em massa — adotando, com isso, o ensino simultâneo, o método intuitivo, a classificação dos alunos por classes de idade ou saberes, e uma organização administrativa disciplinada e controladora (POUBEL, 2006).

<sup>&</sup>lt;sup>55</sup> Cf. Livro - 378 - Caixa 183

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup> Felgueiras e Silva (2006) ressalta que a era das Construções Escolares contou com a ação de Antonio Xavier Pinto de Campos em 1863, do legado de José António de Souza Flores, do Conde de Ferreira em 1866, entre outros.

No primeiro relatório no final do ano de 1869<sup>57</sup>, o diretor Júlio de Brito, defendeu a divisão de trabalho entre os professores, a fim de organizar e adequar o exercício da função ao modelo das escolas centrais: "pois professores há que prestando um bom serviço em uma classe elementar, são deficientes para ensinarem alumnos mais adiantados, outros que sendo muito aptos para estas classes, se dedignam, ignoram até como, dirigir uma escola de principiantes" (BRITO, 1870, p. 4). Para o diretor da Escola Central nº 1, um trabalho organizado dessa forma, funcionando em um mesmo edifício, poderia aproveitar alunos das classes mais adiantadas como monitores das classes inferiores. E, ainda, os professores teriam, "a facilidade de se encontrarem e aconselharem mutua e reciprocamente" (BRITO, 1870, p. 4). O relatório de Julio de Brito mostra que no final de 1869, início de 1870, as aulas da 1ª Escola Central do país, ainda se davam em casas separadas. Na parte em que se refere à frequência e organização das classes o diretor explica que

A grande maioria d'esses discípulos vieram para escola, ou completamente analphabetos ou em princípios, circunstâncias que nos obrigou: 1º a alterar a primitiva distribuição das aulas, mudando a 1ª para a casa mais espaçosa; 2º a passar á segunda aula a classe mais adiantada da primeira, mas composta de alunos que ainda não estavam sufficientemente adiantados para seguir as lições da 2ª aula; 3º a suspender a admissão de alunos para a 1ª aula, por não comportar a capacidade da casa mais de 56 alumnos (BRITO, 1870, p. 4).

Na sugestão de Júlio de Brito, com a distribuição do serviço, dois sistemas de ensino poderiam de adotados: ou ficar cada professor encarregado de lecionar uma disciplina a todos os alunos da escola, ou serem esses divididos em classes conforme o desenvolvimento de cada um. Nesse caso, cada classe seria confiada a um professor. As aulas de canto e ginástica, nas duas hipóteses seriam ministradas a todos os alunos pelos professores especiais.

Para o diretor, os resultados obtidos com a escola organizada dessa forma seriam superiores ao que

[...] em igualdade de circunstancias se alcançariam dos mesmos professores pelo systema ordinário das nossas escolas, mas taes resultados serão muito inferiores aos que se poderiam esperar da Escola, quando estabelecida em um único edifício em mais favoráveis condições (BRITO, 1870, p. 5).

<sup>&</sup>lt;sup>57</sup> De acordo com a estatística da frequência produzida no relatório em janeiro, a escola funcionava com 50 alunos, em agosto haviam 117 matriculados.

Como podemos perceber, na inauguração da Escola Central nº 1 em 1869 ainda não se tinham resolvido as prescrições a respeito do seu funcionamento. Felgueiras e Poubel (2006) citam António Cósta (1884) para afirmar que só em 1875 fora construído um edifício destinado à instalação definitiva da escola central nº 1 em Lisboa. Esse prédio, segundo Cósta (op. cit), fora construído com a doação feita "por dois cidadãos, que contribuíram com 2.500\$00, com a condição de ser complementada pelo Estado com igual quantia, obrigando-se a Câmara, caso aceitasse a dádiva, a construir um edifício escolar que obedecesse as mais modernas regras de higiene e pedagogia" (CÓSTA, 1884, p. 60).

Para as autoras, a constituição do espaço escolar e a construção dos edifícios em Portugal manifestaram as representações sociais sobre a importância atribuída à escola, acompanhando e provocando alterações orgânicas de ambiente de trabalho e práticas escolares. No entanto, ressaltam a crítica de Bernardino Machado (1899) sobre a distinção do edifício construído para a Escola Central nº 1 em relação aos demais, sinalizando a falta de uniformidade nos prédios onde as escolas foram instaladas. De acordo com Felgueiras (op. cit.), no julgamento de Bernardino Machado os edifícios das escolas primárias não eram, salvo o da escola nº 1, de construção especial, nem todos os mais apropriados para o ensino a que se propunham "alguns dos edifícios são condenáveis em absoluto ou demandam reparações para continuar a servir, outros são mal avizinhados" (MACHADO, 1899, p. 92).

Na crítica de Luiz Reis, como vimos no capítulo anterior, os poucos prédios construídos em sua cidade para abrigar duas ou mais escolas formavam um conjunto de "aleijões architetônicos, que não se prestam aos fins a que se destinam porque a prática e o tempo vêem mais tarde pôr a descoberto os inúmeros defeitos" (p. 125). As demais escolas, segundo ele, assemelhavam-se às escolas paroquiais em Portugal, funcionavam em casas "sem as condições necessárias, anti-hygiencicas, alugadas por preços exorbitantes e onde se aglomera um numero considerável de creanças para serem leccionadas n'um sem numero de disciplinas por um professor e um ou dois adjuntos, quando os há" (p. 80). Segundo Luiz Reis, aos professores responsáveis pelas aulas, também não era dado o direito de participar nas decisões sobre a instrução. Desvalorizava, portanto, as iniciativas educacionais e pedagógicas do início da república que se estabeleceram ainda no Império.

Afinal, quais as condições das escolas na cidade do Rio de Janeiro? Como e onde estavam instaladas? Que implicações poderíamos deduzir da forma como Luiz Reis se referiu ao sistema de ensino na cidade do Rio de Janeiro?

Sobre a situação das escolas públicas primárias da capital do Brasil<sup>58</sup> existiam, na ocasião da viagem de Luiz Reis, estabelecimentos educacionais funcionando em condições bastante aproximadas às considerações de António Cósta (1884) e Bernardino Machado (1899). A documentação sugere que entre as múltiplas ações do governo e do setor privado na gerência das escolas, encontrava-se a iniciativa de construção de prédios para acomodar duas ou mais escolas desde o início da década de 1870. Junto às iniciativas de construção dos considerados *prédios próprios nacionais*<sup>59</sup>, foi mantida e, ainda encontrava-se largamente empregada, a antiga prática dos aluguéis de casas para o funcionamento das escolas.

De acordo com Sisson (1990), no Rio de Janeiro, na década de 1870, foram construídos oito prédios escolares custeados por verbas governamentais e/ou particulares. No conjunto constavam: a Escola São Sebastião (1872); Escola de Freguesia de São Cristóvão; Escola São José (1874); Escola da Freguesia da Gávea (1874); Escola da Freguesia da Glória (1875); Escola da Freguesia de Santa Rita (1877); Escola da Freguesia de Sant'Anna (1877) e Escola da Freguesia de São Francisco Xavier (1877).

Destaco apenas as descrições dos projetos arquitetônicos da Escola de São Sebastião e a Escola de São Cristovão. Sobre a primeira,

[...] situada no centro do terreno, possuía um pátio interno e sua fachada predominantemente horizontal era subdividia-se em três corpos: o central de um só pavimento ladeado por dois torreões, com dois pavimentos cada. Seu frontão, coroado com as armas da cidade, possuía um mostrador de relógio no tímpano. Nos fundos da escola existia um jardim de estilo francês O prédio abrigava duas escolas, uma para cada sexo, e era dividido em três salas grandes e três menores, podendo acomodar até 1200 alunos (p. 27).

A segunda possuía também dois pavimentos e suas dependências eram organizadas do seguinte modo: "um vestíbulo, salas de aula, auditório, secretaria, sala do diretor, sala dos

<sup>&</sup>lt;sup>58</sup> Nas últimas décadas do século XIX as escolas primárias da cidade do Rio de Janeiro poderiam ser públicas ou particulares. As primeiras, com a exceção das instaladas em prédios próprios, funcionavam na casa do professor que receberiam verba do governo como forma de aluguel ou mesmo em casas alugadas especificamente para seu funcionamento. Entre as particulares, a maioria das escolas da cidade, um grande número delas eram subvencionadas pelo governo, sugerindo a existência de uma forte ligação entre os setores públicos e privados no que diz respeito a educação primária na Capital Federal. É interessante destacar que o grande número de pedidos ao Tesouro Nacional de pagamento de aluguéis pelos proprietários das casas, onde funcionavam a quase totalidade das escolas públicas primárias, assim como os ofícios de delegados de Distritos pedindo permissão ao governo para a mudança de endereço das escolas e os pedidos de subvenção do governo às escolas particulares, ocupam a maior parte dessa massa documental, confirmando práticas já apontadas nos diferentes estudos sobre a instrução elementar desse tempo.

Os prédios para o estabelecimento de duas ou mais escolas eram representados na documentação administrativa como *edifícios próprios nacionais*, ou *palacetes próprios nacionais*, posteriormente, no início do século XX, foram representados pela designação de *escolas do imperador*.

professores, W.C., área coberta, refeitório, copa, despensa, cozinha, e no segundo encontravam-se um vestíbulo, o depósito, salas de aula, biblioteca, banheiro, varanda" (Sisson, p.67). Na obra *Escolas do Imperador*, da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, consta que a Escola de São Cristóvão atendia 200 alunos nas onze salas de aula, divididas entre as alas masculina e feminina.

É possível perceber que nos palacetes escolares já se previa elementos importantes às novas ideias pedagógicas e higiênicas, postas em circulação na década de 1870. Além das salas próprias às aulas das escolas masculinas e femininas, separadas em alas distintas, foram construídos ambientes destinados à biblioteca, reunião de professores, auditórios para solenidades, cozinha, jardins e varandas. Sinais de transformação do espaço escolar que facilitaria a promoção de novas práticas educativas, além de, possivelmente, ter propiciado condições para o uso simultâneo dos espaços comuns pelos professores e alunos que ocupavam o mesmo prédio.

De acordo com Schueler (2011), esses prédios, chamados de "palácios escolares", eram caracterizados por uma arquitetura monumental, contendo capacidade para centenas de crianças e espaços adaptados para a prática de novos métodos pedagógicos (pátio, biblioteca, museu, laboratórios) e implantação de novas formas hierárquicas de divisão/especialização do trabalho docente (salas para as classes de ensino, sala para o diretor, portaria, etc.). Segundo a autora,

Os edifícios escolares erigidos na Corte, nas décadas de 1870 e 1880, indicavam a gênese de um processo de agrupamento e reunião de unidades escolares, especialmente nas áreas urbanas. Portanto, nas chamadas *Escolas do imperador* há indicações da existência de elementos típicos de um quadro de "modernidade pedagógica", na cidade do Rio de Janeiro, num momento anterior ao advento da República. Este acontecimento coloca, para os historiadores da escola graduada, um problema relevante de pesquisa, ainda em aberto (SCHUELER, op. cit).

Sobre as expectativas referentes aos novos espaços escolares em construção, Schueler (1998) ressalta o discurso de Antônio Ferreira Viana, um dos diretores da Associação Municipal da Infância Desvalida, publicado na *Revista de Instrução Pública*, na inauguração do primeiro desses prédios. Suas palavras dão o tom dos efeitos a serem alcançados nesse empreendimento:

Em relação ao Estado de um modo geral o analfabeto é um elemento da desordem. Nas classes embrutecidas recrutam-se entre os agitadores, os mais ousados combatentes. Mal satisfeitos com sua sorte, convencidos de não poderem melhorar nem os seus, facilmente revoltam-se contra a sociedade;

cegos e crédulos, são instrumentos de todas as utopias e quimeras (*A INSTRUÇÃO PÚBLICA*, 16/04/1872).

Para a autora, o melhor controle do Estado sobre a instrução primária, promovendo a difusão do ensino primário, encarada naquele momento como instrumento político de governo das camadas pobres e embrutecidas da sociedade, mais do que alfabetizar a população pobre viabilizaria o estabelecimento da ordem social.

Junto às iniciativas de construção dos considerados *prédios próprios nacionais*<sup>60</sup>, foi mantida e ainda se encontrava largamente empregada a antiga prática dos aluguéis de casas para o funcionamento das escolas. No entanto, podemos afirmar que os novos espaços erguidos na década de 1870 atendiam à nova pedagogia circulante entre países europeus e americanos. Visava-se principalmente o acolhimento de um maior número de crianças, à atenção à obrigatoriedade escolar, ao ensino intuitivo amplamente divulgado pelas exposições e conferências pedagógicas, à eficácia da inspeção entre outros aspectos. Ao considerar o discurso instalado nas exposições pedagógicas, nas conferências e na imprensa sobre as medidas higiênicas e pedagógicas, em relação ao espaço escolar e a materialidade que daria suporte ao ensino intuitivo, convém investigar duas questões bastante aproximadas. Até que ponto a construção dos novos prédios escolares, atendia a essas prescrições? Qual a distância entre as prescrições pedagógicas de um determinado tempo e as práticas efetivadas nas escolas públicas das cidades consideradas?

O contrato de construção dos prédios escolares no Rio de Janeiro previa, na parte dos seus orçamentos, uma verba destinada ao abastecimento de móveis e utensílios para as duas escolas a serem inauguradas em cada um dos palácios nacionais. O registro consta no quadro a segir:

Quadro III - Orçamento de mobílias previstas no contrato de construção da Escola São Sebastião (AGCRJ, Códice 11-3-17).

Mobiliário	Custo
Bancos para duas escolas (24)	1:600\$000
Duas mesas com estrados	200\$000
Duas tribunas (púlpivo)	200\$000
Duas escadas laterais com tapamentos	300\$000

Os prédios para o estabelecimento de duas ou mais escolas eram representados na documentação administrativa como *edifícios próprios nacionais*, ou *palacetes próprios nacionais*, posteriormente, no início do século XX, foram representados pela designação de *escolas do imperador*.

Duas táboas (Pedras)	200\$000
Estantes grandes conforme o desenho (4)	800\$000
Duas estantes de maiores dimensões	200\$000
Duas mobílias de jacarandá completas	1:000\$000
Duas mesas elasticas	200\$000
Cadeiras americanas (24)	320\$000
Total	25:530\$000

Vale destacar o orçamento das mobílias destinadas às demais cadeiras de instrução primária, criadas na mesma ocasião em que se estabeleciam os palacetes nacionais. Em 11 de julho de 1871, foi autorizada a compra de "um conjunto de 11 jogos de mobílias para inaugurar as escolas criadas o ano passado no Município da Corte". Trata-se aqui das cadeiras estabelecidas em escolas isoladas no ano de 1870. Nesse grupo, as mobílias eram classificadas em 2 tipos, as destinadas às escolas das freguesias de dentro da cidade, reconhecidas como urbanas e das freguesias de fora da cidade, identificadas como suburbanas. A diferença entre os dois conjuntos se restringia na ausência de mesa e cadeira para os adjuntos nas escolas das zonas suburbanas. Do mesmo modo, o ofício de 7 de fevereiro de 1872, pede autorização ao governo para a "acquisição de mobílias e alfaias para cinco escolas a serem creadas no Município da Corte, sendo um conto e setenta e dois mil réis para cada uma"<sup>62</sup>. Encontra-se mais adiante em 24 de fevereiro de 1874, outra encomenda de um conjunto de 5 mobiliários para ser entregue às cinco novas escolas: "3ª de meninas da freguesia de Sant'Anna; 1ª de meninos da freguesia de Santa Rita; 1ª de meninas na freguesia de Santa Rita; 2ª de meninos na freguesia de Espírito Santo; 1ª de meninos na freguesia de Sacramento" (AN IE4-16). No mesmo período em que se inauguravam os palacetes escolares, mantinha-se o fornecimento de mobiliário às escolas instaladas em casas isoladas.

Em todos os casos citados, os conjuntos de mobília seguiam a prescrição do Regimento interno das escolas públicas primárias da Corte de 1855. Como exemplo, segue um quedro do orçamento de 24 de fevereiro de 1874:

Quadro IV: Orçamento aprovado para a inauguração de cinco escolas públicas primárias no Município da Corte (AN. IE4- 15).

Mobiliário	Custo
------------	-------

<sup>&</sup>lt;sup>61</sup> (AN - IE4 – 19)

-

<sup>&</sup>lt;sup>62</sup> (AN. IE4- 15)

270\$000
60\$00
30\$00
300\$000
48\$000
12\$000
84\$000
60\$000
16\$000
10\$000
15\$000
90\$000
45\$000
25\$000
10\$000
10\$000
25\$000
50\$000
12\$000
1172\$000

Os dois tipos de orçamentos não identificam os demais objetos pedagógicos usados nas aulas. No entanto, as notas fiscais de compras e o registro de envio de materiais às escolas, a partir da década de 1870, dão sinais de que existia um movimento crescente de diferente tipos de objetos pedagógicos sendo disponibilizados para o uso de professores e alunos das escolas públicas do Rio de Janeiro.

Ao que foi possível perceber, as regras referentes ao abastecimento de mobílias para o funcionamento dos palacetes escolares também estavam sujeitas a certos desvios. O ofício de 26 julho de 1873, sugere a transferência direta do mobiliário de escolas isoladas para um palacete nacional. Esse documento se refere ao pagamento de oito carretos destinados a "mudança dos móveis das primeiras escolas públicas da freguesia de São Cristóvão das antigas casas em que funcionavam para o palacete da praça de D. Pedro I". Segundo o ofício do delegado da instrução, esse palacete, inaugurado em 1 de setembro de 1872, só teria começado suas atividades em 25 de outubro de 1872 pela falta de condições materiais para seu funcionamento. Na presença desses sinais, é possível que a transferência direta de móveis

<sup>&</sup>lt;sup>63</sup> (AGCRJ – 10-4-2). Uma cópia dessa documentação encontra-se também no Arquivo Nacional em AN. IE4-16.

das escolas isoladas para o palacete de São Cristóvão, tivesse sido a solução encontrada para o início das atividades nesse prédio escolar. Provavelmente, as mobílias das escolas isoladas da freguesia de São Cristóvão encontravam-se em condições de serem aproveitadas no palacete escolar recem inaugurado.

Outro aspecto da modernização das escolas primárias nas últimas três décadas do século XIX, diz respeito ao movimento do governo e dos docentes no sentido de pensar, organizar e uniformizar as práticas pedagógicas nas escolas primárias. No próximo capítulo considero dois conjuntos de pareceres de professores regentes, relativos ao ano de 1872 e 1881, que, a mando do governo, entre outros pontos, avaliaram as mobílias e objetos educativos utilizados em suas escolas. Ao que tudo indica, os professores não inteferiram somente nas ações pedagógicas, provavelmente interferiram nas ações admininstrativas dos prédios escolares.

A professora da Escola da freguesia da Glória, Joanna Amália de Andrade, em ofício dirigido à Inspetoria de Instrução, solicitou que o encarregado da conservação dos jardins ficasse também responsável pela limpeza das dependências do prédio da escola. Segundo o encarregado dos materiais, tendo em vista que as escolas que funcionavam em casa alugadas não tinham esse privilégio, o pedido da professora não se justificava. Diante da negativa a professora Joana Andrade, lembrou ao encarregado dos serviços, o tamanho dos prédios e a importância do asseio para a conservação de um imóvel que custou uma fortuna para os cofres do governo. A resposta final coube ao Inspetor Geral que considerou a necessidade de empregar outro ajudante, uma vez que o professor da escola masculina instalada no mesmo prédio tinha, também, se queixado da dificuldade com a limpeza do palacete da Glória<sup>64</sup>.

Nesse sentido, a organização do novo espaço escolar demandou a emergência de novas categorias de funcionários<sup>65</sup>, como exemplo, o encarregado da compra e distribuição de materiais, o jardineiro, o porteiro-correio e os ajudantes da limpeza. Essas funções foram pensadas a partir dos novos afazeres com os palacetes escolares. Anteriormente a aquisição de materiais escolares partia dos pedidos dos professores diretamente ao Inspetor Geral, que contava com a ajuda de um Secretário para organizar os materiais enviados às escolas e contratar carretos de entrega dos pedidos ou substituição do mobiliário fora de uso.

A partir de então, tais funcionários públicos, ou os contratados para serviços esporádicos, passariam a atender ao conjunto de escolas da cidade, tanto as reunidas em um só

٠

<sup>&</sup>lt;sup>64</sup> (AN - IE4-19)

<sup>&</sup>lt;sup>65</sup> A documentação sinaliza os serviços prestados com as notas fiscais de compras de materiais, os comunicados de pagamento dos funcionários, lista dos materiais enviados a cada escolas, dentre outros.

prédio quanto as isoladas, principalmente no que se refere à distribuição de mobílias e demais materiais pedagógicos, aos consertos de carteiras, armários e bancos e ao serviço dos correios, excluindo somente a questão da limpeza das escolas isoladas.

Junto a essa questão, o exame das fontes aponta também para a forma individualizada com que eram tratadas as escolas que funcionavam em um mesmo prédio. Nos ofícios, recibos e notas fiscais, as escolas eram identificadas pela ordem em que foram criadas: 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª escola das diferentes freguesias, independente de funcionarem em prédios ou casas isoladas. Sendo assim, essa distinção não aparecia também na qualidade e quantidade de objetos enviados às escolas, havendo somente a indicação de que os pedidos eram atendidos de acordo com a solicitação dos professores, em razão do número de alunos de cada escola e da disponibilidade de verbas da Inspetoria de Instrução.

Do mesmo modo, diferente do que se poderia imaginar, a responsabilidade pela direção das escolas agrupadas não estava entregue a um só professor. Cada professor respondia por si as questões referentes às suas escolas. No entanto, se o exame das fontes, dá maior visão às ações individuais do diretor da escola masculina e da diretora da escola feminina, como eram representados nos documentos, sinaliza também para as primeiras iniciativas de ação conjunta desses mesmos professores, principalmente, no que diz respeito à adequação do espaço para as aulas, na queixa sobre os reparos no prédio e na requisição de materiais de uso comum, como no pedido de abastecimento das bibliotecas escolares. Nesse caso encontra-se o ofício dirigido a Leoncio de Carvalho, Ministro do Estado e Negócios do Império em 7 de janeiro de 1879. Esse pedido da professora D. Zulmira da Costa Cirne foi feito em nome dos dois professores que ensinavam nessa escola. Segundo ela: "Submeto a decisão de V. Ex<sup>a</sup>. o requerimento incluso tratando do conserto e obras que julga necessário no prédio próprio nacional onde funciona, allem daquella escola, a de meninos sob o magistério do professor Augusto Cândido Xavier Cony". No documento, a professora comunica que: "o prédio próprio nacional em que funcionam as duas escolas públicas a 1ª de meninos e a 2<sup>a</sup> de meninas da freguesia de Sant'Anna precisa ser pintado e que se faça uma divisão que evite serem devassadas as latrinas pelos transeuntes e pelas escolas entre si"66

Outros exemplos referem-se a pedidos individuais, como o ofício do professor Cony para que "se faça obra no vestíbulo do edifício para que ele possa receber as pessoas que o procuram para os assuntos da escola, sem que interfira na aula" Em 14 de novembro de 1878, Luiz Reis reclamou que o prédio em que funcionava a sua escola não possuía morada

-

<sup>&</sup>lt;sup>66</sup> (A.N. IE4- 24)

<sup>&</sup>lt;sup>67</sup> (A.N. IE4-24).

para professor, nessas condições, segundo ele, ficaria difícil o trabalho de qualquer mestre. Nem Cony nem Luiz Reis fizeram referência às escolas do sexo feminino que funcionavam nos mesmos prédios<sup>68</sup>.

Aos palacetes próprios nacionais não eram destinados mobílias e objetos muito diferentes daqueles enviados às demais escolas que funcionavam em casas alugadas, como citado anteriormente. A ideia de que havia uma proposta pedagógica específica para aquelas que funcionavam em prédios próprios deve ser problematizada. Isso não significa que não houvesse um plano pedagógico para o ensino primário em geral, visto o número e o tipo de material encaminhado a cada uma das escolas e, ainda, considerando a contribuição dos professores na produção e organização da cultura escolar tratada no capítulo seguinte.

Nesse sentido, atentando-nos para a grande movimentação em relação à mudança de escolas de uma casa para outra, na maioria das vezes por não comportar o número de alunos, ou pela necessidade de incorporar uma biblioteca ou pelas más condições dos espaços, poderíamos considerar que nas escolas isoladas, também ocorria um movimento em busca da modernização pedagógica em pauta no debate sobre a instrução elementar na segunda metade do XIX. Os professores, em seus pedidos aos delegados da instrução, explicavam os motivos da mudança de casa, sinalizando suas expectativas pedagógicas e higiênicas em relação ao que acreditavam ser melhor para o espaço escolar pretendido. Como vimos anteriormente, a maioria dos documentos examinados referiam-se à mudança de endereço requisitada pelos professores das escolas isoladas.

É certo que, em muitos casos, o parecer emitido pelo delegado de distrito ao Inspetor Geral, em relação aos pedidos de mudanças de casa feitos pelos professores, sinalizavam que os docentes estariam apenas interessados no conforto que as novas instalações trariam às suas vidas particulares. No entanto, entre a documentação analisada, circulavam notícias de eventos pedagógicos acontecidos nas escolas isoladas da cidade. Como exemplo, o ofício de 27 de dezembro de 1870, antes mesmo da inauguração do primeiro palácio nacional, anunciava a Conferência a ser realizada na primeira escola pública da freguesia da Glória, na

<sup>&</sup>lt;sup>68</sup> Entre outros exemplos temos: o parecer do delegado da freguesia do Engenho Velho apresentado em 2 de agosto de 1878, informando o estado do prédio em que funcionavam a 1ª e a 2ª escolas públicas dessa freguesia dizendo que "o dito prédio está ameaçado de desabamento". Em resposta, o Governo autoriza o início das obras: "Se o próprio engenheiro confirmou o estado do edificio é necessário que se faça a obra antes do desabamento" (A.N. IE4-23). Do mesmo modo, o pedido de reforma no edifício próprio nacional do distrito de Santa Rita requerido pela professora da 2ª escola pública feminina no dia 26 de julho de 1880. Neste documento a professora pede reparos na estrutura dos prédios: "Na latrina da 1ª área que está deteriorada supondo ser de cupim. No terraço para evitar que continue a chover no interior do edifício, e nas janellas que em dias de grandes chuvas deixam entrar água alagando desta forma o assoalho do 1º e do 2ª pavimento" (A.N. IE4 – 79).

qual Napolião Felve Zaba mostraria as vantagens de seu método para a qual foram convidados, todos os professores de instrução primária da cidade.

Entretanto, podemos considerar que o novo espaço instituído pela construção de tais edifícios marcou uma ruptura em relação às escolas isoladas, principalmente no que diz respeito às condições físicas de instalação e parece, também, inaugurar a prática da busca pela adequação do espaço ao que os professores, na ação educativa e diante da possibilidade de modificação no próprio prédio, consideravam mais conveniente ao exercício docente. Diferente do que acontecia anteriormente, nas casas alugadas, os professores dificilmente conseguiam licença para modificar os espaços. O caminho seria, então, a mudança de casa que oferecesse melhores condições ao funcionamento da escola.

Destaca-se, também, como podemos perceber no item anterior, a iniciativa do governo em adequar o programa e o tempo escolar às *novas* regras da pedagogia, assim como uniformizar as práticas pedagógicas no conjunto de escolas da cidade. Ao fazê-lo, convocou o grupo de professores a darem suas opiniões acerca dos temas, favorecendo a percepção da ação do professorado nas propostas de mudanças da cultura escolar daquele tempo.

No entanto, vale destacar que as práticas escolares nos prédios próprios nacionais não poderiam ser consideradas uniformes, indicando que as práticas prescritas, nem sempre correspondiam às práticas efetivas (CHARTIER, 1990). Como exemplo, trago à cena, a conferência do Dr. Antonio de Paula Freitas na Exposição Pedagógica de 1883. O médico fez uma análise das práticas pedagógicas nos espaços dos *prédios próprios nacionais* recém construídos na Corte imperial. Segundo ele:

Infelizmente meus senhores não se acham convenientemente atendidas todas estas prescrições em muitas de nossas escolas públicas, mesmo naquelas que foram construídas expressamente para esse fim. As classes nem sempre ocupam as melhores posições do edifficio: ao contrário estas posições acham-se tomadas por dependências, ou anexos do estabelecimento, onde em geral os allumnos não passam um só instante do dia. O que pensar, pois dessas semelhantes construções? Logo ao aproximarmo-nos d'uma destas escolas públicas, vemo-nos diante de um edifício de fachada luxuosa; ao penetrarmos no edifício deparamos com um vestíbulo pretencioso, seguido de uma escadaria de efeito, terminada superiormente por largo perystilo com uma sumptuosa clarabóia. Depois salas e salões, uns ocuppados com a moradia dos professores, outros destinados ás sesões de sociedades e conferências públicas. Por fim, lá no fundo, assoberbadas por esse extenso sobrado, e entre os muros e quintaes das casa vizinhas é que vamos encontrar as classes, tratadas assim, como uma parte secundária do edifício, mal iluminadas, ventiladas, e orientadas; entretanto é nessas classes que o alumno passa o seu dia escolar (EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA, p. 34-35)

A essas críticas, o médico contrapõe o que observou na escola mista da Quinta da Boa Vista. Segundo ele, a escola havia sido construída e era mantida "por ordem e a expensas de sua Majestade o Imperador a fim de apresentá-la como escola-typo, com todos os melhoramentos relativos ao edifício e a mobília" (p. 35). Assim, descreveu o que "se podia conferir numa rápida visita do interessado. A classe occupa a melhor posição do edifício: a orientação, illuminação e ventilação acham-se no mais perfeito accordo com as condições de hygiene; a própria mobília foi objeto de estudo especial" (p. 36). Lembrou-se de outros exemplos como as escolas da Associação Promotora da Instrução, nas quais, segundo o médico, encontravam-se "convenientemente preenchidas as condições de Hygiene" (p. 36).

Os usos dos *prédios próprios nacionais* podem ser conferidos também na documentação examinada. Chamou atenção o comunicado de 24 de dezembro de 1879 da professora da escola feminina da freguesia de Sant'Anna, informando ao Governo que sua escola "carece, a muito tempo de uma separação que não permita a passagem dos allunos para o lado em que estão as alunnas" 69

Tais destaques sinalizam diferentes condições de funcionamento dos palacetes escolares. No entanto, podemos apreender que os delegados e os professores não se encontravam tão *imobilizados* e *apáticos* em relação aos problemas da instrução pública como afirmou Luiz Reis no relatório. Se a documentação analisada aponta para falhas na construção, falta de manutenção dos edifícios escolares e diferentes apropriações do espaço, ela também mostra o movimento dos professores a fim de reparar os espaços, adequar as práticas e inventar novos fazeres. Nesse sentido, é possível que o discurso eloquente de Luiz Reis, a respeito da organização dos prédios e distinção do trabalho do professor em Portugal, tenha como justificativa a defesa da padronização dos espaços escolares e das práticas educativas nas escolas primárias do Rio de Janeiro.

A descrição do espaço escolar destinado às atividades de professores e alunos aproxima o modelo da Escola Central de Lisboa ao conjunto arquitetônico dos prédios escolares construídos, desde a década de 1870, na cidade do Rio de Janeiro. Destaco também, a contemporaneidade das construções e das preocupações com a transformação dos espaços escolares a fim a adequarem-se aos novos preceitos da higiene e pedagogia. Como vimos, apesar da Escola Central nº 1 ter iniciado suas atividades em 1869, ainda em caráter experimental, o primeiro prédio construído, em Portugal, especialmente para seu

.

<sup>&</sup>lt;sup>69</sup> (AN. IE4-25)

funcionamento, de acordo com Felgueiras (op. cit) se deu em 1875, três anos mais tarde da inauguração dos dois primeiros prédios próprios nacionais da cidade do Rio de Janeiro.

Tal como em Portugal, a iniciativa privada teve significativa participação na construção desse conjunto arquitetônico de prédios escolares. Gondra e Schueler (2008b) ressaltam a importância das iniciativas da Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida e a Associação Comercial do Rio de Janeiro como responsáveis pela construção e manutenção, junto com os poderes públicos locais, dos primeiros "palácios escolares", destinados para a instrução primária e profissional, com capacidade de abrigar, cada um, cerca de 600 crianças ou jovens aprendizes da região de Santana e São Cristóvão, respectivamente.

Previa-se, também, o funcionamento cursos noturnos para adultos ou mesmo para crianças, como sugere o auto de inauguração da Escola São Sebastião em 1872, que anuncia o "funcionamento de um curso noturno para nossos operários" nesse mesmo prédio. O professor da primeira escola pública de meninos da freguesia da Glória Antonio Cypriano de Figueiredo Carvalho, que funcionava no palacete da Praça Duque de Caxias, solicitou licença, em 16 de janeiro de 1878, a fim de atender às crianças impedidas de comparecerem as aulas durante o dia, a abertura de "um curso nocturno de instrucção primária não só para adultos mas também para meninos que não podem frequentar de dia as aulas, sendo o respectivo ensino gratuito e limitando-se a despesa por conta dos cofres públicos á importancia do gás consumido"<sup>70</sup>. Diante da *disponibilidade* de verbas, o governo autorizou o funcionamento desse curso, desde que as aulas dos adultos e dos meninos fossem em dias separados e que os meninos que frequentassem não estivessem matriculados nas escolas públicas diurnas.

O que podemos observar é que os usos dos espaços conferiam, ao longo do tempo, sentidos aos lugares destinados às aulas públicas. Se a princípio, as experiências vividas nos predios próprios nacionais pareciam não diferir das experiências que se davam nas escolas isoladas, a julgar pelos fatos aqui expostos, é possível pensar que, paulatinamente, o lugar dos primeiros foi se tornando complexo com mais rapidez e facilidade do que o espaço da casa-escola. Como vimos, o grupo de professores da cidade, independente de ensinar nas escolas isoladas ou nos prédios próprios, era chamado a opinar sobre questões pedagógicas pertinentes aos usos dos espaços escolares. No entanto, enquanto a escola isolada se limitava a uma casa alugada, cuja única possibilidade de mudança seria a transferência para um outro espaço do setor privado, restringindo assim as práticas escolares ao ambiente da sala de aula, a construção dos prédios públicos parece mesmo ter incitado os professores a pensarem em

7

<sup>&</sup>lt;sup>70</sup> (A.N.IE4-22)

suas práticas educativas, a criarem novas expectativas, contando com a possibilidade de transformar aquele espaço, agora público, em um lugar adequado e funcional as atividades pedagógicas.

Portanto, as considerações de Luiz Reis a respeito das escolas primárias, devem ser relativizadas. Se, por um lado, a maioria das escolas primárias não se encontrava instalada em prédios convenientemente adequados pelas normas higiênicas e pedagógicas, por outro lado, também não significava que nada existisse. Em relação às condições de funcionamento das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, diferente do que afirmara o professor em 1891, se não havia um projeto pedagógico específico para os prédios escolares construídos desde a década de 1870, já se notava a preocupação em organizar, unificar e estabelecer as práticas pedagógicas nas escolas de um modo geral.

O professor Luiz Reis, em seu relatório, defendeu a tese de que nada existiu antes da República e que seria preciso estimular *novas* ideias para o bem da nação brasileira. Entre elas, a construção dos prédios públicos que funcionasse como as modernas escolas centrais em Portugal e as comunais na França. Reclamava, ainda, uma maior participação dos professores nas decisões sobre a escola. Essas duas questões foram constantemente ressaltadas em seu relatório.

As escolas centrais, em Portugal, e as comunais, na França, referidas por Luiz Reis, de acordo com Felgueiras e Poubel (2006), representavam as primeiras iniciativas de modelos de escolas graduadas. Como vimos, no Rio de Janeiro, na ocasião das críticas de Luiz Reis, encontrava-se em funcionamento um conjunto de prédios escolares reunindo duas escolas primárias isoladas, fiscalizadas por um inspetor de ensino e destinada a um público específico. Desse modo, mesmo que o conjunto das *Escolas do Imperador* não representasse um modelo de escola graduada, Vidal (2006c) assegura que a presença desse novo espaço dedicado à educação facilitou as relações sociais entre professores, alunos, pais, inspetores de ensino, entre outros atores sociais de uma dada localidade. Como exemplo dessa possibilidade, trago o ofício de 20 de fevereiro de 1878 no qual o Barão Canindé, membro do Conselho da Associação de Saneamento da Capital do Imperio, que pede "o uso de uma das salas do palacete onde funcionam as primeiras escolas dessa paróquia para preleções populares sobre a higiene nas diferentes freguesias"<sup>71</sup>.

Gondra e Schueler (2008b), ao analisarem o relatório oficial de viagem do Inspetor de Instrução Pública da Província de Pernambuco, João Barbalho Uchoa Cavalcanti, em 1879, ao

<sup>&</sup>lt;sup>71</sup> (A.N. IE4-22)

Município de Corte ressaltam que, as escolas municipais mantidas pela Câmara Municipal, a Escola de São Sebastião e de São José, erigidas na década de 1870, foram positivamente destacadas nesse relato não apenas pelo aspecto moderno e grandioso da arquitetura (os "palácios escolares"), mas pela adoção de novos métodos e programas de ensino:

a adoção do ensino seriado e graduado em três anos ou séries, das classes simultâneas e da forma escolar organizada sob um novo modelo com novos espaços, tempos e modos de funcionamento escolar. [...] único prédio escolar, específico para a instrução de crianças de ambos os sexos; vários professores, homens e mulheres, inclusive um especialmente destinado ao ensino de música; a presença de uma hierarquia na gestão do ensino e de novas funções no espaço escolar (diretor, inspetor, professor, bedéis, servente, jardineiro) (GONDRA E SCUELER, 2008, p. 441).

Segundo os autores a modernidade pedagógica, construída na dinâmica das tensões entre o velho e o novo, o antigo e o moderno mesclava-se com as práticas religiosas e com ensino de doutrina e moral cristãs.

Percebemos, então, a construção do espaço escolar com a intervenção dos professores, a partir dos sentidos que vão incorporando às próprias atividades educativas. Esse processo se aproxima ao que afirmam Faria Filho e Vidal (2005). Para os autores, a escolarização e as culturas escolares não são pressupostos, mas o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola. Nesse sentido, o exame das práticas educativas possíveis de serem detectadas em uma época específica sinaliza as relações entre esses grupos, facilitando a compreensão da forma como se deu a escolarização nesse tempo determinado.

É certo que os processos históricos em que se constituíram as escolas graduadas em diferentes partes do mundo ainda não são suficientemente conhecidos pelos historiadores (FELGUEIRAS E POUBEL, 2006). No entanto, os modelos escolares observados nas escolas centrais em Portugal e nos prédios escolares no Rio de Janeiro, nos quais foi introduzido, posteriormente, o Grupo Escolar dessa cidade, aproximavam-se, no tempo do relatório de Luiz Reis, pela estrutura física e administrativa que apresentavam e, também, pelos efeitos de suas práticas educativas. De acordo com Felgueiras e Poubel (2006) as medidas legais em relação à construção da escola de massas, "muito dificilmente eram concretizadas, configurando o que se tem designado por uma construção retórica" (p. 65). Para as autoras, ainda está por ser estudada a verdadeira extensão que essas escolas conheceram no país, mas, segundo elas, acredita-se que tenha sido muito limitada. Desse modo, afirmam que somente:

"com o Governo de João Franco pelo Decreto de 18 de junho de 1896 é que se encontrará de novo menção a esse tipo de escola. Nele se assume claramente o caráter graduado da instrução primária por classes e graus" (p. 67). Portanto, tais considerações traduzem-se numa aproximação entre as práticas presentes nas escolas centrais e nas Escolas do Imperador por ocasião da visita de Luiz Reis. É para se considerar a contemporaneidade das contruções de seus prédios na década de 1870 e a normalização de suas práticas no final da década de 1890.

A discussão sobre a instalação do modelo dos grupos escolares no Rio de Janeiro ajuda a entender o processo de escolarização da população, a partir da iniciativa da construção dos palacetes escolares em 1872. Os grupos escolares foram implantados em 1894, em São Paulo, e, em 1897, no Rio de Janeiro. De acordo com Vidal (2006, p. 7), eles só serão extintos, em 1971, com a Lei 5692. A ideia do novo modelo escolar seria de que

Constituindo-se como escolas graduadas, os Grupos escolares aglutinavam em um mesmo edifício as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries escolares que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação e retenção em exame final. O ensino serial e sequencial substituia as classes de alunos em diferentes níveis de aprendizagem, sob a autoridade única do professor e era regulado pela introdução da figura única do diretor, oferecendo organicidade e homogeneidade à escolarização e produzindo uma nova hierarquia funcional pública (VIDAL, op. cit. p. 8).

A julgar pelas dependências dos novos espaços escolares da cidade e pelas práticas ali ensaiadas, não é de se estranhar, então, que a instalação do primeiro *grupo escolar*, em 1897, na Capital Federal tenha se dado em um dos *prédios próprios nacionais* do tempo do Império, mais propriamente no primeiro edifício escolar inaugurado em 1872, a Escola São Sebastião<sup>72</sup>. Vinte e cinco anos depois, o primeiro prédio escolar da cidade abrigaria o primeiro Grupo Escolar com a *inauguração* do modelo de escola graduada no Distrito Federal. Câmara e Barros (2006) confirmam que o primeiro Grupo Escolar da cidade ocupou as dependências da antiga Escola de São Sebastião, ocasião em que passa a ser chamada de Grupo Escolar Benjamin Constante (op. cit, p.287). Nesse sentido, perceber a emergência de condições que vão, aos poucos, produzindo a gênese de um novo modelo de escola torna-se importante por ajudar a apreender a história das instituições escolares no Rio de Janeiro, entendendo os usos e sentidos do espaço escolar em diferentes tempos.

Para Vidal (2006c), a despeito dos vários significados atribuídos ao modelo de escolas

<sup>&</sup>lt;sup>72</sup> De acordo com Fridman (2007, p. 25) a região de Santana onde fora construída a Escola São Sebastião possuía outros prédios escolares como os colégios Dona Joaquina Carrão (feminino), Pinheiro (masculino), o Cículo Italiano de Instrução e a Escola Normal, além da Casa de Correção e de Detenção do Rio de Janeiro.

graduadas, certamente que ele acabou por fundar

[...] uma representação do ensino primário que não apenas regulou o comportamento, reencenado cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares como disseminou valores e normas sociais (e educacionais). Assumiu especialmente, nas quatro primeiras décadas republicanas, a posição de uma escola de verdade (Tyack e Cuban, 1999) a uma parte da sociedade brasileira, para a qual funcionou como símbolo de coesão e status (p. 10).

No entanto, a autora afirma que a introdução do modelo dos grupos escolares buscando instalar a escola seriada dirigida por um diretor responsável por sua administração pedagógica, não resultou na transformação completa das práticas até então estabelecidas. De acordo com a autora, os grupos escolares mantiveram a antiga prática inerente às escolas isoladas. Câmara e Barros (2006) confirmam também que o decreto de 1897 e seus sucessivos regulamentos não conseguiram constituir os grupos escolares nos moldes em que se pretendia, mantendo o seu caráter de reunião de escolas em um só edifício.

Viñao e Escolano (1998) ajudam a pensar a questão quando afirmam que a ocupação do espaço e sua utilização supõem sua constituição como lugar e que o salto qualitativo que leva do espaço ao lugar é uma construção. Para os autores, espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar. Se a Escola São Sebastião serviu para abrigar o novo modelo de escola a ser implantado na Capital Federal é possível pensar que seu espaço foi considerado apropriado para acatar as novas práticas pedagógicas no bojo do projeto dos grupos escolares. Podemos inferir, então, que havia uma correspondência entre os usos dos espaços de uma e de outra modalidade de ensino, principalmente no que diz respeito às necessidades arquitetônicas nas quais a práticas deveriam se experimentadas.

Assim, a consideração de que a partir dos anos 1896 e 1897, com as novas regulamentações impostas nos dois países, as escolas centrais em Portugal e os grupos escolares no Rio de Janeiro possam ter tomado destinos diferentes, pode ser problematizada, uma vez que, Felgueiras e Poubel (2006) afirmam que:

Em Portugal, apesar da pouca expansão que a escola graduada teve e do desconhecimento que ainda temos sobre as escolas centrais, podemos dizer que, do ponto de vista da definição do espaço, somente se diferenciaram das demais pelo número de salas de aula e pela complexidade de relações do espaço vivido. [...] Do ponto de vista pedagógico marca a passagem do

atendimento direto do aluno ao ensino simultâneo de um grupo homogêneo de alunos, com o recurso ao método intuitivo e às lições de coisas. O agrupamento de professores implicou a busca de formas de organização burocrática, com alterações evidentes na atividade docente e no cotidiano escolar, acompanhada de um distanciamento da escola em relação à família" (FELGUEIRAS E POUBEL, 2006, p. 75).

Apesar das especificidades dos sentidos e das práticas educativas estabelecidas em cada um dos momentos históricos nas três cidades consideradas – Rio de Janeiro, Lisboa e Porto - acredito que a problematização em torno da construção histórica do espaço escolar, tanto daqui quanto das cidades portuguesas, contribuiu para a afirmação da tese de que as ideias estavam e estão em constante circulação pelo mundo, produzindo sentidos diversos, apropriações distintas em tempos e lugares diferentes, pelos sujeitos envolvidos com a construção do sistema educacional de um dado lugar. E, nesse movimento, a história da escola, assim como a dos materiais e métodos pedagógicos vai se constituindo na produção daquilo que conhecemos como processo de escolarização da população, tornando perceptível a construção de culturas escolares diversas, constantemente ressignificadas no interior desse processo histórico.

Como podemos observar, havia um movimento que sinalizava a forma como o processo de escolarização da cidade do Rio de Janeiro vinha sendo construído, apontando, também para a participação dos professores na invenção das práticas que preparariam o lugar para receber os novos modelos concebidos como modernos. Mesmo que tivéssemos que esperar mais um tempo para que os preceitos desse novo modelo se disseminassem pela rede de escolas primárias do Rio de Janeiro, ao que tudo indica, tal processo não se distancia do que acontecia em Portugal em relação às instalações das escolas em prédios construídos especialmente para elas. Lá, também, os espaços escolares levaram um tempo para incorporarem a modernidade educativa disponibilizada nas últimas décadas do século XIX, como já ressaltado.

Se em Portugal havia uma legislação que buscava normalizar as práticas pedagógicas nas escolas centrais, percebemos que os autores que debruçaram sobre esse tema, mostraram que o modelo escolar em Portugal, somente em 1896, vai assumir o caráter de escola graduada. Portanto, em 1891, quando Luiz Reis sugeriu que se construíssem escolas como observadas em Portugal, o que se constatou, foi que, apesar da normalização imposta às escolas centrais, elas não estariam, ainda, funcionando exatamente como se previa. Ao mesmo tempo, aqui no Rio de Janeiro, nos palácios escolares já se podia observar um movimento em

direção ao que a legislação de 1897 iria prescrever. Nesse sentido, o sistema escolar na Capital Federal apresentava-se bastante aproximado ao que acontecia em Portugal, principalmente no que se referia à construção dos prédios escolares e à manutenção da maioria das escolas isoladas em casas alugadas.

Poderíamos, também, considerar que as histórias dos grupos escolares, tanto daqui quanto de lá, se aproximam pelos efeitos não produzidos. No Rio de Janeiro, mesmo depois da legalização, de acordo com Vidal (2006c) e Schueler (2006), o modelo da escola graduada não representou uma ruptura em relação ao antigo modelo das escolas isoladas.

Por fim, percebe-se que o desenvolvimento da cultura escolar, um dos interesses dessa tese, não se deu em saltos com o advento das prescrições normativas. O movimento pode ser percebido, tanto no Brasil quanto em Portugal, em um longo e complexo processo de escolarização e de construção das culturas escolares nos dois mundos.

Nesse caso, concordo com Felgueiras (2006) que considera a necessidade de se olhar os edifícios escolares não como cenários neutros, utilitários, onde se desenrola o teatro educativo, mas como elemento constitutivo desse teatro, definidor de possibilidades e limitações e também representativo de concepções e significados sobre a importância e o papel da educação. Nesse aspecto, é possível pensarmos na *cenografia de escolarização* da cidade do Rio de Janeiro, considerando a lenta e progressiva substituição das casas-escola por outros espaços que vão dos palacetes aos diferentes tipos de arquiteturas, todas elas, indicativas do momento histórico em que se encontrava o processo de escolarização da cidade. Felgueiras (2006) aproxima a ideia de cenário à de teatro como estrutura delimitadora da cena, que fixa e dá as coordenadas da ação. Nessa concepção, segundo a autora, o edifício escolar delimita um espaço, busca fixar um modo de utilização, torna inteligível um quadro de acões e relações.

Desse modo, no próximo capítulo atento-me às condições materiais em que funcionavam as escolas primárias nas cidades analisadas por Luiz Reis. Sobre qual *cenário* educativo Luiz Reis se referia ao escrever seu relatório?

## 3 - CIRCULAÇÃO DE MATERIAIS E MODELOS PEDAGÓGICOS ENTRE MUNDOS

Neste capítulo, com base nas fontes relativas à materialidade pedagógica das cidades consideradas, procuro refletir sobre a forma como circularam, nas cidades portuguesas e no Rio de Janeiro, os objetos pedagógicos destacados por Luiz Reis em seu relatório de viagem. A consideração desses aspectos traz a tona um cenário onde se estabeleceram disputas, negociações e apropriações de materiais escolares e modelos pedagógicos.

Felgueiras (2005) adverte que o estudo das práticas no campo educativo tem sido algumas vezes entendido como a observação, descrição dos gestos, dos modelos de relação dos próprios discursos dos práticos da educação. Para a autora, visto dessa forma, corre-se o

risco de se desconsiderar a materialidade que suporta, organiza e também determina o conjunto de atitudes e relações próprias do cotidiano escolar. Recomenda, então, o uso da cultura material escolar para dar conta do espaço, do mobiliário, dos materiais de ensino e aprendizagem, entre outros que ajudam a qualificar o espaço escola e as práticas que nele tomam lugar (p.187).

Dessa forma, Felgueiras (op. cit.) alerta que o significado dos materiais só se percebe por meio do uso que os atores educativos fazem deles e que esse estudo serve para a compreensão mais profunda das práticas dos sujeitos, mas não como substituição dessas práticas: "Daí que o recurso aos depoimentos e narrativas de alunos e professores seja um meio de tornar inteligíveis esses artefatos e de dar voz a grupos que a História esqueceu" (p.187). Nesse sentido, a documentação produzida pela administração escolar, pelos diretores e professores públicos torna-se importante para a apreensão da cultura material escolar, uma vez que conjuga uma série de papéis referentes às práticas de controle do Estado sobre a escola e seus agentes, assim como, a correspondência estabelecida entre eles. Considero, portanto, as fontes utilizadas nesta parte do trabalho como narrativas possíveis, buscando, assim como Felgueiras, na correspondência entre os sujeitos envolvidos com a escola - nos relatórios, ofícios, requerimentos e cartas - os sentidos do espaço escolar, das mobílias e dos materiais educativos na cultura material escolar das cidades portuguesas e da capital do Brasil.

Divido esse capítulo em três partes. Na primeira, *Materialidade escolar no Rio de Janeiro* pretendo apreender a materialidade pedagógica dessa cidade por meio da análise da documentação referente ao comércio estabelecido entre a Inspetoria de Instrução e a iniciativa privada, intermediada pela ação de inspetores de ensino e professores primários da Capital Federal. Na segunda, proponho um diálogo entre o relatório de Luiz Reis e a massa documental relativa à materialidade e práticas escolares nas cidades portuguesas a fim de apreender a apropriação dos materiais educativos em Portugal. Na terceira parte, interessa considerar a circulação de modelos pedagógicos relacionados à necessidade de modernização da escola. Tomo como exemplo a questão dos *Batalhões escolares*, examinando a forma como o modelo circulou nas cidades consideradas e foi apropriado diferentemente.

## 3.1 - Materialidade escolar no Rio de Janeiro

Interessa, aqui, atestar as condições materiais das escolas primárias da cidade do Rio de Janeiro sobre as quais Luiz Reis se refere no relatório de viagem. Afinal, como encontravam-se organizadas as escolas da cidade? A fim de apreender a materialidade escolar posta a disposição de professores e alunos pela Secretaria de Instrução, recorro à documentação referente à compra de materiais pedagógicos para as escolas.

Sobre esse tema, Vidal (2009) recomenda considerarmos a escola como um mercado e os Estados nacionais como compradores de materiais escolares, ressaltando a nascente indústria escolar que floresce alimentada pelo fenômeno da escolarização obrigatória na segunda metade do século XIX. Dessa forma, caracteriza-se o processo de compra e venda de materiais pedagógicos a fim de reforçar a concepção do Brasil como consumidor e produtor de tecnologias e ideias educacionais, como alerta a autora. Nesse sentido, atentando para o volume de fontes relativas a esse comércio e à importância dos registros que elas guardam, é possível constatar na cidade um intenso movimento de comercialização e circulação desses materiais. Daí a oportunidade de apreender a materialidade escolar posta à disposição pela Secretaria de Instrução.

A nova conjuntura de modernização escolar é percebida na documentação analisada. Como exemplo, pelo ofício de 7 de fevereiro de 1872 no qual o Ministro do Império, João Alfredo Correa de Oliveira, determina que "devido ao progressivo aumento das Escolas de instrução primária vai tornando avultado o serviço tendente ao provimento de mobílias e mais utensílios das aulas"<sup>73</sup>. Pelo Aviso de 26 de fevereiro de 1872, verificamos as providências tomadas a fim de atender às novas tarefas da administração escolar. De acordo com a nova norma, passaria a ser obrigatório, a partir daquela data, "mandar fazer annuncios para chamar propostas de quem mais vantagens oferecessem todas as vezes que fossem necessárias a acquisição de utensis para as eschólas"<sup>74</sup>. Tal determinação veio acompanhada pela criação do cargo de encarregado dos materiais escolares. O surgimento, desse e de outros tipos de serviços sugerem que os novos cargos estariam ligados ao atendimento ao novo espaço escolar em construção. Entre as fontes encontra-se um grande número de pedidos de pagamento pelos serviços dos marceneiros, jardineiros, porteiros e faxineiros. No entanto, percebe-se que tal atendimento se estendeu, também, às escolas que funcionavam em casas alugadas, principalmente no que se referia à distribuição e consertos do mobiliário e demais

\_

<sup>&</sup>lt;sup>73</sup> (AGCRJ – Códice, 10-4-2)

<sup>&</sup>lt;sup>74</sup> (AGCRJ – Códice, 10-4-2)

objetos pedagógicos, bem como o serviço do correio realizada pelo porteiro da Secretaria de Instrução.

No bojo das novas tendências, a complexificação da documentação registrou informações sobre o processo de compra e venda de objetos escolares, manuais de ensino e papéis administrativos, dando a ver um pouco da cultura material escolar sendo produzida e distribuída pelas escolas públicas da cidade. A documentação referente a esse comércio é variada, sinalizando práticas cotidianas da Diretoria de Instrução e das escolas primárias da cidade. Para exemplificar, a concorrência entre os fornecedores, requisito legal do Aviso de 26 de fevereiro, foi acompanhada por pareceres da banca responsável pela compra. Essas fontes apontam para as representações, a respeito das mobílias e objetos educativos, formuladas pelos agentes envolvidos nas transações comerciais, tornando uma metodologia fértil para apreender uma parte do que Vidal (2009) considerou *modernidade educativa*. Segundo a autora, essa modernidade foi reinventada a partir de um signo de progresso que associava desenvolvimento científico e educativo à ampliação material da escola. Acrescenta, ainda, que a indústria foi (e tem sido) convidada a participar do esforço de propagação da escola, fomentando o interesse nos efeitos do desenvolvimento industrial sobre a invenção da escola moderna.

Nessas circunstâncias, três práticas distintas caracterizaram as relações entre o Governo e os fornecedores de materiais pedagógicos. Todas elas regidas pelas relações de poder e influências entre os órgãos de governo, as empresas e os professores públicos, uma vez que seria a partir dos pareceres emitidos pelos professores e dos pedidos de materiais que faziam à Diretoria de Instrução que o governo abriria a concorrência entre os fornecedores para a apresentação e compra de produtos escolares.

A primeira delas sinaliza a possibilidade da intervenção de uma autoridade educacional nas negociações do Estado com os fornecedores. Segundo o Inspetor Geral José Bento da Cunha Figueiredo, das oito propostas de venda de carteiras-bancos para as Escolas Públicas apresentadas no dia três de dezembro de 1878, ele aconselha a compra da empresa Röbe e Irmãos, pois, segundo ele, "é o único com entrega garantida, além da elegância e a comodidade das carteiras"<sup>75</sup>.

Outro exemplo refere-se a ocasiões em que apenas um fornecedor se apresentava à concorrência. Em um dos casos em que o Governo comprou, exigiu uma redução de preços, segundo o encarregado de materiais, *por demais abusivos*:

-

<sup>&</sup>lt;sup>75</sup> (A.N. - IE4- 23)

[...] sendo exagerado os preços constantes da conta que acompanhou o citado ofício e na presente data devolvo a V. Senhoria, a conta dos objectos fornecidos por Eduardo Assis dos Santos Barata à 3ª escola de meninos— da freguesia de Santo Antonio. Cumpre que ele apresente uma nova conta reduzindo os ditos preços a fim de que se ordene o pagamento (Ofício de 17 de outubro de 1879 (A.N. - IE4-79).

O fornecedor expôs os motivos da manutenção dos preços. Em oficio enviado à Diretoria de Instrução, alegou que o material do pedido anterior, enviado em duas remessas à Inspetoria Geral, respectivamente nos dias 15/10/79 e 21/11/79, ainda não havia sido quitado pelo Governo<sup>76</sup>. Tal fato rendeu uma ampla negociação entre fornecedor e Estado sem, contudo, deixar pistas do desfecho da questão.

No terceiro caso temos uma oferta de material condicionada à manutenção das relações comerciais entre a empresa fornecedora e o Estado. Assim, no ofício de 24 de abril de 1972consta:

Chegando ao nosso conhecimento que a Escola Municipal São Sebastião tem de funcionar brevemente, levamos ao conhecimento de V Ex., que nos prestamos ao fornecimento gratuito de papel, tinta, e qualquer trabalho impresso ou lithographado, necessário ao espediente da mesma escola. É um fraco concurso, certamente, para um tão útil instituição, mas a nós, mais do que a ninguém, cabe a offerta que fazemos, visto como, até o presente temos sido honrados com a confiança da Ilustríssima Câmara para fornecimento dos objectos necessários ao expediente de sua repartições. Assim pois e enquanto a nosso cargo estiver este fornecimento, fazemos effectivo e independente de indennização, o que ora offerecemos e que esperamos ser aceito. Deus Guarde V. Exª. Guimarães & Villas Boas. (AGCRJ – Códice, 10-4-2)

Esses exemplos apontam para um quadro no qual o comércio de materiais pedagógicos entre o Estado e a iniciativa privada nem sempre se fazia de modo uniforme e essa pluralidade sugere as relações de poder estabelecidas entre as partes. Considerando esse jogo de relações, lembro Foucault (1987) quando nos pergunta "como e onde se fixa o poder?" Certamente, o Estado, a empresa e o grupo de professores exerciam papéis distintos, igualmente importantes na extensa movimentação dos materiais pedagógicos nesse tempo. Destaco esse aspecto, com a perspectiva de que a cultura material escolar esteve e está sendo produzida por diferentes atores sociais, envolvidos ou não com as questões educativas.

Outro ponto a ser considerado diz respeito aos países de origem do material comercializado na cidade do Rio de Janeiro. É possível afirmar a intensa presença na cidade

\_

<sup>&</sup>lt;sup>76</sup> (A.N. - IE4-79)

de empresas estrangeiras e brasileiras distribuidoras de materiais pedagógicos nacionais e importados. No entanto, estas, provavelmente, concorreriam com a fabricação de mobiliário escolar e objetos educativos por marceneiros locais contratados para restaurar ou modificar as mobílias e demais objetos escolares de acordo com os pedidos dos professores primários e a autorização da Diretoria de Instrução, como citado anteriormente.

Entre essas iniciativas, encontravam-se também ofertas de objetos pedagógicos de diferentes países ao Brasil para que fossem experimentados pelas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Nesses casos, os ofícios ao Ministro do Estado dão a ver os diferentes países que se encarregaram de enviar materiais escolares para o Distrito Federal. A título de ilustração, destaco alguns desses documentos: Um ofício datado de 1872 informa que o governo vai receber objetos escolares dos Estados Unidos<sup>77</sup>. Outro ofício, de 20 de fevereiro de 1878, refere-se à chegada de 12 louzas vindas de Londres, fornecidas por Julio Roberto Dunlop, consideradas "um meio simples e prático de generalizar o ensino de desenho nas escolas primárias". Segundo a Carta de Dunlop, "sendo hoje considerado indispensável e geral o ensino do desenho e achando eu aquelas louzas (cada uma com suas 48 figuras) um meio simples e práctico para generalizal-o nas escolas, logo me ocorreu fazel-as conhecidas no Brazil'". Em outro exemplo, com data de 27 de março de 1878, o cônsul geral da Suécia e Noruega, Leonardo A. Dkertblom, ofereceu ao Conselho de Instrução da parte de Augusto Abrahansen "uma colleção de modelos em trabalhos de marcenaria para servirem ao Instituto dos surdos e mudos ou a qualquer outro estabelecimento de educação".

Essas ofertas sinalizam a preocupação dos estrangeiros em fazer circular o material didático para o ensino intuitivo. Vidal (2009) chama atenção de que no final do século XIX, o método intuitivo era considerado como manifestação da modernidade educativa e referência fundamental no traçado das reformas educacionais e no debate político. Daí o interesse do envio ao Brasil, sinal de que havia por aqui um importante espaço para o comércio de materiais pedagógicos. A autora ressalta também que, em 1879, na legislação criada por Carlos Leôncio de Carvalho, o método foi pela primeira vez indicado para uso nas escolas oficiais.

Mas, afinal, a que tipo de materiais o Estado, os fornecedores, marceneiros e artesãos se referiam? Como estavam sendo recebidos e apropriados pelos professores das escolas do Rio de Janeiro? Como estavam organizadas as escolas na ocasião da viagem de Luiz Reis?

\_

<sup>&</sup>lt;sup>77</sup> (A.N. - IE4 - 15)

<sup>&</sup>lt;sup>78</sup> (A.N. - IE4-22)

 $<sup>^{79}</sup>$  (A.N. IE4 – 22)

Para Vidal (2009), é importante compreender como a escola produziu e incorporou esses objetos. De onde vieram e quais foram seus usos? Para que serviram? Seguindo essa linha será interessante acompanhar parte da movimentação desses objetos na série Educação, do Arquivo Nacional e na série Instrução Pública, do AGCRJ, a fim de perceber os materiais pedagógicos utilizados nas escolas e investigar sobre a recepção e usos. Nos dois acervos encontram-se uma farta documentação constando, principalmente, de: ofícios de professores para aquisição de materiais pedagógicos; listas de materiais enviados às escolas com as quantidades e os preços pagos pelo Governo; notas fiscais das compras realizadas, constando o nome da firma, endereço, preços, quantidades, demais materiais fornecidos pela empresa e origem do negócio. Nessa documentação destaca-se, portanto, entre outros elementos, o registro da materialidade escolar com as espécies de mobílias e objetos pedagógicos utilizados nas escolas da cidade do Rio de Janeiro. Sobre a recepção dessa materialidade, tomo como base os pareceres de professores sobre as vantagens e as desvantagens do uso dessas peças.

O quadro abaixo foi organizado a fim de apresentar um inventário das espécies de mobílias e objetos pedagógicos que faziam parte da cultura material das escolas do Rio de Janeiro<sup>80</sup>. De acordo com a documentação, esse material era enviado pelo governo a pedido dos professores de cada escola que justificasse por ofício os motivos da aquisição. As notas de envio dos materiais escolares apresentam certa uniformidade na distribuição dessa materialidade pelas escolas da cidade. No quadro V, podemos encontrar uma lista de tipos de mobílias e objetos educativos referidos na documentação examinada no período de 1890-1891<sup>81</sup>:

Quadro V: A materialidade escolar no Rio de Janeiro:

Mobílias	Objetos educativos
Mesas inclinadas para os alunnos	Pedra grande para exercícios arithiméticos
Bancos para as mesmas	Cavalete para as mesmas
Mesa para o professor de vinhático	Imágem do Senhor crucificado
Cadeira de braços para o professor	Imagem do Imperador
Dita sem ditos para o adjunto	Quadros para translados de escrita
Mesa de jacarandá com pés retorcidos	Relógio de parede
Cadeira de jacarandá com pés retorcidos	Táboa preta com cavalete para cálculos

<sup>&</sup>lt;sup>80</sup> Não incluo na lista a discussão a respeito dos livros escolares. Destaco, no entanto, a fertilidade da documentação indicando a presença da relação de 69 livros para a Biblioteca de uso pessoal dos professores de primeiras letras. Dois livros da lista provêm de Portugal: Um do Porto: *O Tratado elementar de Geografia Arithimetica, Phisica, e História Antiga e moderna por Dão José de Urculho* - Porto 1835; o outro de Lisboa: *Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro por Alexandre Magno de Castilho*. O ofício avisa que ainda vão ser enviadas 2 listas de livros para o usos de menidos, mancebos e adultos (AGCRJ – Códice, 11-2-31 p. 88).

<sup>&</sup>lt;sup>81</sup>Destaco que a lista produzida pelo exame das fontes correspondam, apenas, àquilo que estas sinalizam, não se pretende, aqui, sustentar a ideia do inventário total dos materiais em circulação no espaço escolar da cidade do Rio de Janeiro no tempo em questão.

Sofá de jacarandá

Mesa de centro de jacarandá

Estantes para aparelhos de ginástica

Mastros de pinho

Estrados para mesa do professor

Mesa do adjunto Cadeiras austríacas

Cadeiras de medalhão para a professora

Armários envidraçados para livros Bancos-carteiras para 4 alunos

Cavaletes para pedras Mesas para caixas de peso

Carteiras com pés de ferro e chapas de metal

com tinteiros:

Cadeiras de medalhão duplo

Estrado de pinho

Carteiras para escrita com armação e pés de ferro, todas de vinhático, jacarandá e canela

preta, contendo cada uma 4 chapas para

tinteiro;

Bancos de vinhatico e canela preta.

Bancos de vinhatico com pés torneados

uma cadeira de braço grande de jacarandá

envernizada e de palhinha

Armário de pinho

Mesa inclinada com bancos e quadros

Carteiras americanas;

Mesas pequenas usadas para alunos;

Pedras com pauta para música

Mesas pequenas para caixas de pesos

Cadeiras pequenas empalhadas Cadeiras grandes empalhadas

Bancas para desenho

Taboleta

Pares de paralelas

Barra verticais de ferro batido

Trapésios

Argolas de ferro batido

Pares de alteres

Varas Tesouras

Coleção de gesso moldado do natural: Folhagens,

flores e frutos Pastas para desenho Pautas para música Barras paralelas Barras fixas

Vaporizadores de metal Réguas para desenho short

Espátulas de osso

Aparelhos Level para o sistema métrico

Relógio americano

Nicho com imagem de madeira do Senhor

crucificado;

Chapas de metal com tinteiros de vidro;

Relógio americano;

Quadro preto para cálculo; Quadro do sistema métrico;

Taboleta pintada; Contador mecânico; Cabides para chapéus;

Taboletas com as armas imperiais;

Quadros envernizados de vinhatico com vidros para

traslados;

Talha com banco; Globo de geografia; Sólidos geométricos Arithmometro

Collections de Nouvelles planches d'histoire

naturelle

Gabinets de physiques des ecoles

Tímpanos; Ampoletas; Carimbo; Sineta; Réguas; Esquadros; Compasso; Mapas geog

Mapas geográficos;

Pedras pautadas para música

Tais listas, produzidas a partir da documentação analisada dão a ver um conjunto de materiais que circularam pelas escolas do Rio de Janeiro na ocasião da viagem de Luiz Reis. Assim dispostos, nada dizem em relação aos seus usos, logo, é possível simplesmente tomá-

los como recursos disponibilizados pelo governo para compor os espaços escolares e, é certo também que essa materialidade foi apropriada diversamente pelos professores públicos nas práticas pedagógicas do cotidiano das escolas.

O destaque fica para os diferentes tipos de mesas, carteiras, cadeiras e bancos tanto em relação à forma quanto ao tamanho e ao material empregado na fabricação. Há suspeitas de que determinados objetos fossem encaminhados somente para as escolas de meninas, como os quadros envernizados de vinhático com vidros para translados, possivelmente utilizados na apresentação dos trabalhos de agulhas.

A busca pelos usos dos materiais em circulação também nos leva à correspondência entre os inspetores de ensino e os professores públicos. Estas fontes podem mostrar a forma como alguns deles foram recebidos por determinados professores, produzindo uma noção das apropriações desses objetos nas escolas da cidade. Como eles se referem, principalmente, às mobílias das salas de aula, podemos perceber a referência às carteiras americanas destacadas pelo Dr. Abílio Borges.

O exame das fontes aponta para as respostas de professores que, a pedido do governo, emitiram pareceres acerca dos materiais enviados às escolas. Por meio destas foi possível perceber a presença de um significativo movimento no setor do comércio e na apropriação dos objetos e das mobílias escolares. Nessas ocasiões, os professores solicitavam serviços de marceneiros para reformarem as mobílias a fim de que se adaptassem ao trabalho do professor. Cito como exemplo os pareceres de dois professores públicos: o de Manoel José Pereira Frazão, professor da escola da freguesia da Glória datado de 12 de Junho de 1872, em resposta ao pedido do Inspetor Geral José Bento da Cunha Figueiredo e o do professor Antônio Cândido Roiz Carneiro, da 2ª escola pública do sexo masculino da frequesia de São José no dia 20 de junho de 1872, em resposta ao Inspetor geral interino Antônio Joaquim Ribas.

Considerando o parecer de Manoel Frazão, o professor registra que vai tratar com toda "a franqueza no meu modo de pensar a respeito do que minha prática do magistério lhe permite dizer com segurança". Entre os pontos discutidos no parecer estão a questão das carteiras e bancos escolares e demais objetos educativos sobre os quais emitiu suas considerações e recomendou providências para a solução dos problemas referentes ao que avaliou como *impróprio* e pouco *econômico*.

Desse modo, acerca dos objetos escolares, Frazão afirma que: "não estamos muito mal servidos. Só a mesa para o professor pode ser maior, mas não é isso essencial". No entanto, o

mobiliário, em relação às carteiras e bancos, foi alvo de crítica. Para ele, os modelos usados eram inadequados pela forma e pelo *alto* custo ao Governo:

A mobília actual da escola é a meu ver enormemente incomoda. As mesas de escripta são muito altas, estreitas e inclinadas: ellas medem 82 centímetros em sua maior altura e 73 na menor, enquanto a maior não deve exceder de 68 e a inclinação deve ser muito suave e quase imperceptível, como se observa nas escolas inglesas, que eu suponho ser os melhores modelos. Os bancos são unidos às mesas, quando deve haver entre eles uma distância de 8 centímetros. Além disso as ditas mesas de escripta são de uma complicação que ficam ao Estado por um preço enorme pela muita madeira e mão de obra, completamente inúteis para o trabalho escolar (AGCRJ – Códice, 11-4-31).

O professor defendeu o modelo da mobília escolar inglesa associando-o à noção da higiene escolar e da economia. Ao que tudo indica, a preocupação com as dimensões das mobílias, parece corresponder à adequação ao tamanho dos alunos atendidos pela escola, A obrigatoriedade escolar atingia as idades de 7 a 15 anos e as medidas prescritas pelo professor deveria corresponder a uma altura média entre as idades.

Conservando as características de sua escrita, não deixa de emitir críticas às ações do governo de seu país:

Cumpre também que as escolas tenham uma dúzia de cadeiras a fim de poder achar assento qualquer pessoa que as visite. Aqui tem-se dado o caso de fazer levantar os adjuntos para se poder oferecer assento a quem chega. Ora quer me parecer que não é decente que em uma repartição publica não encontre um homem, ao menos em que se possa assentar, digo sentar" (AGCRJ – Códice, 11-4-31).

Com sua *língua afiada*, na expressão de Schueler (2005), ao tratar dos demais materiais escolares, Frazão reconheceu que as escolas estavam abastecidas de quadros, molduras e outras *tetéias*, mas denunciou que "as táboas de cálculo são tão abaixo da crítica, que parece incrível que olhos humanos fiscalizem taes fornecimentos". A falta dos cadernos de caligrafia para uso dos alunos na escola foi outro ponto em destacado por Frazão:

Ora é tão facil ao governo mandar a algum professor intelligente (que os ha, Mercê de Deus) organizar uma coleção de exercícios graduados de caligraphia, mandá-lo lithographar aos milhares ao modelo dos Cadernos de Adlers, e distribuir pelas escolas! Deste modo teria cada discípulo um caderno de escripta de que faria diariamente uma página, e tendo em cada escripta um lindo modelo a imitar. Para que serve pois, pagar ao Marceneiro, todas as gavetinhas, quadros e molduras para os exemplares de escripta? (AGCRJ – Códice, 11-4-31).

As observações relativas à ausência de caderno de caligrafia, provavelmente estimulariam a manutenção da prática do governo de comprar diretamente dos professores públicos, os livros escolares produzidos por eles. Inúmeras notificações de pagamento aos professores, incluindo o professor Frazão, pelas obras disponibilizadas para o ensino primário, reforçam essa hipótese.

Frazão passou a descrever o que pensava ser o melhor para as escolas públicas da cidade. Sobre esse aspecto, descreveu o modelo inglês de mobília escolar. Segundo o professor:

Nada há como a simplicidade e a economia das mobílias inglesas. Duas pernas de ferro fundido, presas por parafusos ao soalho da casa e sobre as quais se adaptão duas taboas, uma servindo de mesa na altura de 68 cms com 42 cms de largura, outra servindo de banco na altura de 38 centímetros com 42 , digo, 23 centímetros de largura. O banco fica distante da mesa 8 centímetros. O comprimento e a distância entre as peças, isso depende da capacidade da sala. É ainda para notar que, sendo as mesas compridas, podem admitir uma terceira perna, o que é preferível a duas curtas que levariam a 4 pernas. As ditas pernas podem vir da Inglaterra, como vieram para o Sr Dr Abílio Cesar Borges (AGCRJ – Códice, 11-4-31).

No entanto, ainda no parecer, aconselhou que o melhor mesmo seria a economia de se mandar fazer no país: "A mão de obra reduz-se a duas taboas lisas para serem parafusadas nas pernas de ferro". Para ele o modelo inglês poderia muito bem ser adaptado às condições das escolas públicas da cidade.

O professor Antônio Cândido Roiz Carneiro, tal como Frazão, destacou a questão da forma e número dos móveis, chamando atenção para a correspondência das dimensões do mobiliário às condições diversas dos prédios em que se encontravam as escolas da cidade. Considerou a impossibilidade de se ater a uma regra geral, visto a diversidade dos espaços e dos usos que se destinavam o mobiliário escolar. Segundo ele, em relação aos *mesões*:

É meu parecer que se deve dar preferência aos bancos conhecidos sob a denominação de regua pela comodidade que offerecem aos allunos, convindo porem, que as extremidades sejam arredondadas ou privadas de quinas, afim de evitarem-se do inconveniente que aos mesmos alunos poderão resultar de quaisquer encontrões. Pelo que respeita aos mesões devem ser construídos por forma tal que por um simples mechanismo se prestem a servir de encosto aos allunos para dar ao corpo dos mesmos uma posição menos fatigante e portanto mais natural, mechanismo esse que também de prestará a dar ao plano dos mesões ora a posição horizontal ora a oblíqua (AGCRJ – Códice, 11-4-31).

No entanto, para Roiz Carneiro, esse tipo de mesa seria extremamente inconveniente e deveria desaparecer das escolas públicas. Aconselhou que o modelo a ser seguido fosse o dos móveis escolares dos Estados Unidos, "o qual consiste em dar-se uma pequena mesa a cada alluno e a sua competente cadeira, o que, além de outras vantagens, traz o isolamento tão necessário ao estudo em seus diferentes grãos". Observa-se a concepção desse professor a respeito de práticas pedagógicas, visando à modelação e à individualização do aluno no interior do grupo, como nos sugere Foucault (1987).

É interessante que, em 1872, o professor Roiz já defendia o modelo americano de carteiras escolares individuais, enquanto no Colégio Abílio as carteiras em uso, naquela época, pertenciam ao modelo inglês, como se referiu Frazão no seu parecer. No entanto, ambos os professores chamam a atenção para as vantagens de se construir esse mobiliário nas oficinas do Rio de Janeiro, pois poderiam ser adaptadas às condições específicas de cada escola e às condições econômicas do Estado.

Outras questões, do âmbito da higiene escolar, também foram observadas por Roiz Carneiro. Com relação às dimensões dos móveis recomendou que a altura dos bancos e das mesas deveria ser proporcional a altura dos alunos. Sugeriu a opção de

[...] marcar se um meio termo, e desse modo remediar-se-há um dos maiores inconvenientes que ora existe para o ensino da escripta, evitando-se também a posição incômoda e muito inconveniente para os alunnos menores, que assentados em um banco alto ficam sem descanso para os pés (AGCRJ – Códice, 11-4-31).

A fim de definir as medidas recomendadas preparou uma lista que, segundo ele, deveria ser considerada, no caso da opção do governo, pela fabricação de modelos mais adequados às escolas públicas da cidade: "por ser as que mais se prestam a comodidade dos allunos e a que mais satisfazem as necessidades da escola". Sendo assim, de acordo com o parecer do professor, os móveis deveriam ter a seguintes medidas:

- Mesa do Professor: 1m, 6 de comprimento, 1m de largura, 0, 78 cm de altura a 0.80 cm. Estrado para a mesa -2.2 de comprimento, 1.8, de largura, 0.25 de altura.
- Cadeiras- As dimensões atuais
- Mesas para adjuntos 1,2 de comprimeto, 0,64 de largura, 0,76 de altura. Armario 1,05 de larg, 1,9 de altura. 0,35 de grossura.
- Táboa de demonstração 1,45 de compr. O,90 de altura, com a construção igual á que se acha em uso na Secretaria de Instrucão desta Corte.

-

<sup>82 (</sup>AGCRJ –Códice, 11-4-31)

- Bancos para os allunnos -0, 26 de largura. O cumprimento não pode ser determinado, sem a vista da sala mas deve ser calculado de modo qua para cada alunno haja um espaço de 0,38.
- Mesões Comprimento não determinado pelas razões acima expostas, largura do plano 0,46.

(AGCRJ – Códice, 11-4-31).

Percebe-se que, apesar de recomendar o modelo dos EUA, ao definir as dimensões do que deveria ser fabricado no Brasil, ele o faz considerando o modelo do *mobiliário usual*. Em relação a essas medidas, Roiz Carneito lembra que "tudo quanto se referir ao número de móveis e sua dimensões está inteiramente dependente não só da capacidade do edifício da escola como do número de allunnos que a frequentarem"<sup>83</sup>. Nesse sentido, chama atenção para os obstáculos que, segundo ele, ameaçariam a pretendida uniformização dos espaços escolares:

Cabe observar nesta occasião que a maior parte dos prédios, onde funcionão as escolas públicas são impróprios; uns por sua má construção, e outros por deficiência de accomodações para os misteres, a que são destinados, o que é um poderoso obstáculo a uniformidade que deve presidir a fabricação dos móveis e utensílios necessários ás escolas públicas, onde é extremamente sensível a falta de muitos outros utensílios continuadamente empregados nas escolas de diversos paízes cultos (A.N.—Códice, 11-4-31).

Esse professor não apresenta queixas a respeito dos demais móveis, apesar disso, chama atenção para pequenos reparos que poderiam ser feitos na mesa do professor, como observamos no trecho seguinte:

Por ser a mais conveniente, me parece que não deve ser alterada a forma até agora dada aos outros móveis, de que aqui não trato, excepto a mesa do professor, a qual convirá dar uma construcção tal que entre as gavetas laterais se reserve um espaço sufficiente cômodo para o professor (AGCRJ – Códice, 11-4-31).

Vale destacar que se encontram junto aos pareceres dos professores Frazão e Roiz os demais relatórios de professores e professoras que, em resposta ao pedido do governo, escreveram suas concepções sobre "a matéria, a forma, as dimensões e o número de móveis e utensílios necessários às Escolas Públicas". Outros, ainda, apresentaram uma avaliação sobre

\_

<sup>83 (</sup>A.N. - Notação:11-4-31)

os tempos escolares, os programas, a condição social das crianças que frequentavam a escola e o número de escolas necessárias para atender a obrigatoriedade escolar.

De uma forma geral, nesses pareceres, os professores também propunham mudanças no mobiliário. Joaquina Thomazia da Costa Passos, professora da escola da freguesia de Santa Rita, queixa-se das mesas das alunas que possuíam

[...] um tampo dividido em 5 quadros enquando as meninas escrevem se sustentam por meio de taramelinhas de metal. Ainda não há um anno que está servindo essa mobília, pois poucos são os quadros que se podem conservar levantados porque as taramelinhas não os sustentam por estarem frouxas ou terem lascado a madeira. Alem disso, quando não são feitos de uma só taboa, se tem separado os pedaços de que se compõem abrindo largas fendas. Essas mesas são em número de 6 o que me parece insuficiente. Ora, nas 6 mesas só podem escrever 30 alunas e a escola conta de 51. Portanto, acho conveniente fazer as mesas e tampo inteiro e que hajam mais mesas (AGCRJ, Códice, 11-4-31)

O professor da freguesia de Irajá, José Burlamaque, avisa que sobre os objetos nada tem a declarar, a não ser o fato de que na lista dos materiais escolares que consta do Regimento interno das escolas, deveriam constar, também, os quadros ou mapas de pesos e medidas e, ainda, o mapa do Rio de Janeiro e a ampulheta. João da Matta Araujo, professor da freguesia da Glória, critica "a cadeira de braços do professor que impede que se abra as duas gavetas da mesa, tendo o professor que colocá-la na lateral!"<sup>84</sup>.

Era comum os professores formularem pedidos à Diretoria de Instrução a respeito das modificações no mobiliário que gostariam de fazer nas suas escolas. Para exemplificar, a nota fiscal de 11 de fevereiro de 1876, lista uma série de serviços feitos pelo marceneiro a pedido de uma professora: "Por fazer todas as carteiras mais baixas e fazer engradeamento nas carteiras e cortar todos os bancos para ficarem mais baixos e por péis para segurar no soalho". Documentos desse tipo, a julgar pela constância em que são encontrados na documentação analisada, sugerem uma diversificação de modelos de mobília em diferentes espaços escolares uma vez que as críticas produzidas pelos professores nos pareceres de 1872 correspondiam aos desejos de muitos dos professores da cidade. Logo, nas listas de materiais escolares enviados às escolas, a partir dessa data começa a aparecer a referência à altura das mesas para os alunos e para as mesas destinadas às caixas de pesos.

O artigo do jornal *O Vulgarizador* de 1878, examinou os benefícios do uso das carteiras-bancos, modelo do sistema americano, em contraposição aos modelos antigos dos

-

<sup>84 (</sup>AGCRJ, Códice, 11-4-31)

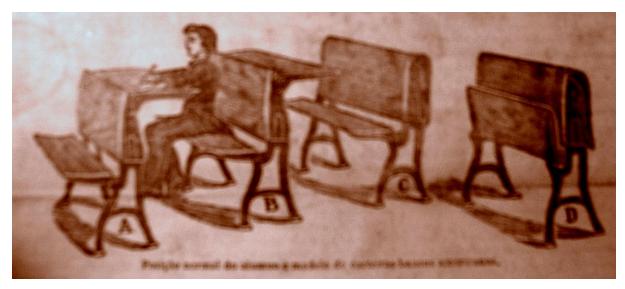
mesões que agrupavam um grande número de alunos com grande desconforto, favorecendo a desordem e impossibilitando o acesso do professor a cada aluno em particular. Recomendando a uniformização do mobiliário nas escolas da cidade, o jornal ponderou que:

[...] sistemas mais úteis em matéria tão delicada e complexa, não são os que mais seduzem, mas os que dão em resultado, maior soma de vantagens reaes, devendo portanto, aproveitar-se as soluções salutares da experiência alheia com as modificações racionais e indispensáveis, que as nossas condições peculiares exigem, afim que os melhoramentos progressivamente introduzidos, não constituam um todo desconexo, mas, antes de tudo, um plano uniforme e harmonioso (*O VULGARIZADOR*, novembro, 1878).

As mobílias desse tipo, em uso nas escolas americanas, segundo o jornal, é um modelo que "sem exigir superfícies de classes mais consideráveis, permite isolar cada alumno e constituir-lhe como seu domínio próprio, um assento e uma mesa com todos acessórios de trabalho". O jornal sustenta a concepção de que tais carteiras seriam

[...] sufficientes sólidas, porem móveis e leveis, próprias para estarem unidas quando o local absolutamente o exigir, mas que regularmente devem estar collocadas a distância uma das outras, de modo a proporcionar ás crianças a liberdade de seus movimentos, aos professores a facilidade da vigilância e do ensino e também a obviar as aglomerações que originam e propagam as doenças epidemicas (*O VULGARIZADOR*, novembro, 1878).

Com a imagem a seguir, o artigo mostra nas figuras A e B o que deveria ser a posição normal do aluno, na C, uma carteira fechada "para servir ás escolas de meninas, quando estas se ocupam dos trabalhos de agulhas" e, na figura D, a carteira-banco, totalmente fechada "mostrando o quanto é commodo para se poder varrer e lavar o assoalho":



(O Vulgarizador, novembro, 1878).

Podemos perceber que a figura mostra o modelo de carteiras-bancos americanas como uma carteira isolada, solta do chão, com a tábua de suporte para a escrita de uma pessoa, presa ao encosto da carteira à sua frente. Tanto a tábua que forma o banco como a da escrita são móveis facilitando aos trabalhos de agulhas, aos exercícios orais e a limpeza da sala de aula, como informa o editor.

Esse artigo de jornal, assim como os pareceres dos professores Frazão e Roiz que, em resposta ao governo emitiuram opiniões em relação aos cuidados que se deveria ter na compra das mobílias e objetos pedagógicos, os três se revezando entre críticas e recomendações ao que lhes parecia mais apropriado para o uso nas escolas, a fim de fornecer elementos interessantes para se pensar a respeito da organização das salas de aulas no Rio de Janeiro.

A proposta do Inspetor Geral era tornar uniforme o mobiliário escolar, mas sobretudo as práticas educativas nas escolas da capital do Brasil. Cada professor, ao que os textos indicam, se preocupou em responder sobre aquilo que mais lhe parecera conveniente criticar<sup>85</sup>. Essa espécie de dossiê foi realizada 1872, ano em que foram inaugurados, no Rio de Janeiro, os primeiros prédios escolares da cidade.

Vale destacar a presença de outros pareceres com resposta ao mesmo ofício de governo. Considerando as questões dos métodos pedagógicos e dos tempos escolares, temos: Carta do professor José Joaquim Pereira da Escola Pública de Paquetá em 17-7-72; Carta do prof. Olímpio Catão Viriato Montez da Escola Pública de meninos na Freguesia de Guaratiba em 19/7/1872; Carta prof. Antônio Estevão da Costa e Cunha da Escola Pública de meninos da Freguesia de Sant' Anna em 1-8-1872; Carta da profª D. Delfina Rosa da Silva Vasconcellos da Escola Pública de meninas da Frequesia do Divino Espírito Santo em 23-8-72.

<sup>&</sup>lt;sup>85</sup> Os documentos referentes ao pareceres pedidos pelo Estado aos professores à respeito dos materiais escolares, métodos pedagógicos, tempos escolares e programas de ensino, compõem um conjunto de fontes interessantes ao estudo das práticas educativas nas escolas primárias do Rio de Janeiro na década de 1870, disponibilizado no AGCRJ – Códice - 10-4-2.

Como mencionado, as fontes examinadas dão sinais da distribuição uniforme do material pedagógico para as escolas públicas em geral, instaladas ou não em prédios próprios nacionais. No entanto, podemos perceber a presença de diferentes modelos de mobílias para o uso dos professores e alunos a despeito da tentativa de uniformização dos espaços e práticas escolares. Esse fato, percebido nas extensas listas de escolas para onde seguiam os objetos requisitados, contribui para afirmar a noção de que boa parte das escolas primárias da cidade se encontrava abastecida por uma diversidade de mobiliário e objetos sugeridos no quadro anterior.

Foi importante perceber, também, as propostas dos professores referentes às reformas nas dependências do espaço escolar. Esses destaques se aproximam dos estudos de Vidal (2009), quando a autora chama atenção ao fato de que as traduções culturais e apropriações dos objetos escolares devem ser percebidas como movimentos criativos dos sujeitos diante dos repertórios colocados à sua disposição.

Portanto, se o desenvolvimento da indústria de materiais escolares na relação comercial com o Estado contribuiu para a invenção da *modernidade escolar*, é importante não só considerar a efetiva participação dos professores na construção de uma cultura específica para a escola, como também apontar suas ligações com o que circulava pelo mundo a respeito das ideias e materiais pedagógicos.

Na afirmação da importância do ensino intuitivo nas escolas primárias, os objetos escolares eram alvos da atenção de educadores preocupados em apresentá-los ao público, divulgando, em diferentes momentos, as características e propriedades de cada um deles. Os congressos, as conferências e as exposições pedagógicas foram, pois, importantes locais de prescrição e avaliação desses materiais. Na conferência efetuada pelo Dr. Joaquim Abílio Borges, na Exposição Pedagógica de 1883 no Rio de Janeiro, na qual o professor fora convidado a analisar a coleção de materiais pedagógicos expostos pelo Colégio Abílio, o professor ressaltou a importância do uso dos objetos escolares a fim de provocar uma transformação nos modos de ensinar: "Desde que um assumpto póde ser illustrado por apparelhos, mappas, cartas, diagramas, etc..., está consideravelmente facilitada a tarefa do mestre em fazer-se comprehender pelos discípulos, que gostosamente receberão a instrucção" (p. 54).

Na sua fala, faz referências aos catálogos de materiais utilizados nas salas de aulas do Colégio Abílio<sup>86</sup>. Destaco dessa conferência a parte em que o professor menciona o tipo de

\_

<sup>&</sup>lt;sup>86</sup> Constavam no catálogo: as carteiras americanas; os quadros negros e tipos de apagadores de giz; aparelho escolar múltiplo do Barão de Macahubas composto de contador mecânico para inteiros, contador mecânico para

carteiras, o quadro negro e o contador mecânico, por darem uma noção sobre os usos de alguns dos materiais, presentes, também, nas escolas públicas da cidade. Segundo o orador, as *carteiras americanas* usadas nas suas salas de aulas<sup>87</sup>, eram carteiras singulares com cinco dimensões para diferentes estaturas "a fim de impedir os desvios de columna vertebral (scoliose) e as fadigas da vista (miopia). Acompanhemos as suas menções a uma série de vantagens quanto ao uso das carteiras americanas que

[...] facilita a criança a tomar e deixar seu logar sem difficuldade nem distúrbio, dá espaço para a gymnastica calisthemica, e facilidade para o asseio da sala. As mesas de plano inclinado têm a largura precisa, uma cavidade para lápis e caneta, e estantes para livros e ardósias. O encosto e o assento dos bancos são curvos, e acompanham, o quanto possível, a linha physiológica, isto é, acommodam-se ás linhas naturaes dos corpos dos meninos. Até para maior conforto cada banco tem um apoio para os pés; apoio que pode ser colocado em três posições . e mudado rapidamente em qualquer tempo para meninos de differentes alturas. (CONFERÊNCIA DA EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA, 1884, p. 47-48)

Ressalte-se a forma como representou esse tipo de mobília: "Para nossa glória senhores esta mobília tem sido considerada de luxo excessivo, mas seria válido tudo que fosse feito para tornar a escola um exemplo de beleza, alegria e bom gosto". De acordo com o orador, quando os representantes do Colégio Abílio fizeram a mesma observação na Escola Normal feminina da Filadélfia, "o seu distincto diretor nos replicou que a belleza, o asseio e até o luxo bem entendido, nunca são demasiados para a educação esthetica, tão decurada em geral". Deu notícias do uso de mobiliário em suas escolas, "desde Maio que se acha aberto o novo Colégio Abílio, e ainda hoje não se nota uma só mancha de tinta, nem um só risco em qualquer das carteiras. A beleza impõe respeito". É interessante destacar que na década de 1870, em seu colégio, eram usadas as carteiras do modelo inglês, como foi relatado, anteriormente por Frazão no parecer de 1872. Tais registros são, pois, relevantes, à medida que sinalizam a dinâmica dos espaços escolares em construção.

-

o ensino de frações, contador Froebel, aparelho chromatico, imprensa escolar, pauta musical, quadro negro , porta-mappas e sólidos geométricos; o arithimômetro de Arens; contador arithmetico de Gould, contador de Mac-Vicar; sistema métrico decimal; figuras planas e sólidos geométricos; plano inclinado de Galileu; alavancas; gyroscopio, annel metálico; lanterna mágica de Newton; coleção de animais montados; herbário; amostras de caules, raízes, frutos e sementes; coleção de rochas, minérios e minerais do Brasil; quadros parietais que exibem as espécies de animais, plantas e minérios; esqueleto humano e de diversos animais; modelos do corpo humano com os vasos sanguíneos, nervos e músculos; globo terrestre; mapas para a História Universal, para a Geografia e Cosmografia; Tellurios; planetário; indicador celeste de Bryant; planisfera celeste de Whitall; globos ardosiados; cartões ardosiados para desenhos de mapas; globo de horas; globo magnético; aparelhos para educação física.

<sup>&</sup>lt;sup>87</sup> De acordo com Abílo Borges, essa mobília obteve a maior recompensa na Exposição da Philadelphia em 1876 e a única na Exposição de Paris em 1878.

Na conferência, Abílio Borges citou os diferentes tipos de quadros negros e as vantagens de seus usos, considerando que em todas as salas do colégio "esses principais interpretes dos mestres são grandes, abrangendo alguns a extensão das paredes das salas de aulas". Sobre o uso do contador mecânico, segundo o orador, era um objeto pedagógico bastante comum nas escolas americanas e europeias, mas que não tinha se generalizado no Brasil, apesar de ser o mais antigo instrumento para o cálculo que já aparecera na Europa. Ele chama a atenção, ainda, para a singularidade da amostra de objetos pedagógicos na exposição realizada pelo Colégio Abílio, destacando-os como únicos exemplares no Brasil, dificilmente encontrados nas demais escolas. Seu colégio, entre outras representações, foi apresentado como moderno frente ao que se encontrava não só no Brasil, mas no mundo:

Permitti-me senhores, com referência aos botes da inveja, uma justa expansão, a que não posso resistir, embora afastando-me obrigatoriamente dos dictames da modéstia, dizendo-vos que tenho dúvidas sobre si em qualquer dos paízes cultos do mundo existe um colégio, público ou privado, que possua material de ensino igual ao que dispõe o Collégio Abílio e se acha em parte descrito no catálogo da sua exposição. O que vos posso assegurar é que visitamos ultimamente, eu e meu irmão Dr. Abílio, os mais ricos e maiores collegios das principais cidades dos Estados Unidos da América do Norte, e, em nenhum delles vimos metade sequer do que possue o Collegio Abilio. (*EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA*, 1884, p.50).

Apesar da distinção, como vimos, muitos dos materiais apresentados por Abílio Borges, circulavam também pelas escolas públicas da cidade, como podemos constatar no quadro anterior. Assim como o Colégio Abílio, essa materialidade era divulgada no exterior com a participação nas exposições pedagógicas. Era comum o convite para que o Brasil participasse desses eventos nos mais variados países da Europa e cidades dos Estados Unidos. Logo após a Exposição Pedagógica de 1883 no Rio de Janeiro, na qual discursou Abílio Borges, a Inspetoria de Instrução da Corte recebeu, em 21 de janeiro de 1884, um convite do Governo inglês para que apresentasse uma amostra do ensino primário na Exposição internacional de Saúde e Educação projetada em Londres. Diante do convite, o Governo brasileiro emitiu ordem para que as escolas públicas providenciassem as plantas de seus prédios, recolhessem os desenhos das fachadas dos edifícios públicos e materiais e trabalhos das escolas da capital e das províncias. Incluiu, também, os trabalhos do Instituto de Surdos-Mudos, do Instituto dos Cegos e da Escola de Artes e Ofícios.

Dessa forma, podemos conferir a propriedade da declaração do professor Luiz Reis no relatório de viagem: "Raras são as cousas lá usadas verdadeiramente nunca vistas nessa

capital". (REIS, p. 237). Com essa afirmação, Luiz Reis reconheceu no relatório que as práticas pedagógicas verificadas no estrangeiro eram, *todas elas*, conhecidas no Brasil devido às "relações que mantínhamos com a Europa e outros países da América".

## 3.2 - Materialidade escolar em Portugal

No relatório de Luiz Reis, nota-se que, de sua parte, o espaço escolar recebera atenção especial uma vez que ele demonstrou sua preocupação em descrever tanto o aspecto físico, quanto as cenas de alegria, de surpresa, de decepção e de entusiasmo de professores, alunos e de si próprio nas ocasiões em que visitara cada uma das escolas mencionadas, assistindo algumas aulas e dialogando com seus professores e autoridades responsáveis pela instrução em Portugal. Dessa forma, ele nos forneceu sinais da cultura material escolar e de práticas estabelecidas nas escolas primárias portuguesas à medida que ressaltou os modos como os objetos pedagógicos, os métodos de ensino e os livros didáticos eram utilizados pelos professores. Nessas ocasiões emitira pareceres, prescrevendo ou recusando o uso dessa materialidade nas escolas da cidade do Rio de Janeiro.

No relato dos fatos, Luiz Reis construiu uma lista de materiais doados pelos professores das escolas visitadas contendo, num total de 200 itens, legislação escolar, diferentes livros e objetos pedagógicos, tais como, quadros parietais, trabalhos manuais, armamentos militares e maquete da mobília escolar. O material para o funcionamento das escolas, segundo os professores, era fornecido pela municipalidade que se encarregava de suprir: "não só bancos-carteiras, mesas, quadros, etc..., como também papel, pennas, tinta, lápis, ardósias, papel e envelopes para officios, cadernos para exercícios de escripta e contabilidade enfim, todo o necessário" (REIS, p.67). A referência a esses objetos selecionados e enviados por Luiz Reis ao *Pedagogium* foi acompanhada de prescrições, advertências, elogios e críticas desse professor a respeito de seus usos, facilitando a reflexão acerca das práticas educativas nas escolas portuguesas. Tornou-se importante buscar nas fontes relativas à instrução elementar em Portugal, nas revistas e jornais pedagógicos da época, a materialidade disponível para por em prática pedagogias *modernas* e *eficazes* no combate ao analfabetismo em Portugal no período em questão.

A consideração das representações de Luiz Reis sobre os materiais dessa lista torna-se importante, por apresentar elementos significativos para se pensar o projeto do professor para as escolas do Distrito Federal e, também, por apreender a materialidade escolar

disponibilizada para o funcionamento das escolas públicas. No quadro que segue, procuro condensar os itens da lista apresentada no relatório do professor em categorias a fim de facilitar a visualização da quantidade e qualidade dos mesmos.

Quadro VI – Materiais escolares de Portugal destinados ao *Pedagogium*<sup>88</sup>:

Materiais	Itens	Exemplares
Fachadas e plantas de escolas	4	4
Cartilhas	3	3
Métodos Pedagógicos	5	5
Relatório de diretores e inspetores	2	3
Legislação	8	8
Programas de escolas	4	5
Livros didáticos	66	110
Quadros murais	20	20
Estatísticas	4	4
Catálogos	4	8
Boletins de serviço de instrução	27	27
Exercícios das oficinas de ferro e madeira	10/29	10/29
Figuras de chapas de ferro	5	5
Peças polidas de ferro e de aço	32	32
Ligação de chapas de ferro	8	8
Objetos de utilidade permanente	5	5
Ferramentas e objetos feitos ao torno	6	6

A lista presente no relatório<sup>89</sup> representa a resposta do professor à tarefa que lhe foi incumbida pela reforma de 1890 com o intuito de organizar o Pedagogium como lugar de amostra da modernidade educacional. A maioria dos materiais se refere, como vimos, a impressos, muitos deles, presentes no acervo da Biblioteca Nacional. Os seis últimos itens representam os objetos doados pela Escola Rodrigues Sampaio de Lisboa, certamente, difíceis de serem recuperados pelo natural descarte de materiais escolares. Entre eles, encontram-se, objetos de uso comum, como escarrador, banco, cantoneira, limpa-ardósia, grampo, diferentes tipos de parafusos, figuras geométricas feitas com chapas de ferro, pedaço de varão, escopro, buril, prismas, cruzetas, mandril, esquadros, rodas de engrenagem, porcas, baldes, maçanetas, argolas, molduras.

Interessa-nos, agora, perceber as condições materiais das escolas das cidades visitadas por Luiz Reis. Fernandes (2004) ressalta que a preocupação com a modernização da escola em Portugal data de 1860, época em que a instalação do mobiliário nas escolas portuguesas se

<sup>&</sup>lt;sup>88</sup> Categorias resultantes de minha classificação.

<sup>&</sup>lt;sup>89</sup> Uma cópia da lista de objetos enviados por Luiz Reis ao *Pedagogium* encontra-se em anexo neste trabalho.

apresentava como condição de aperfeiçoamento das práticas educativas, estando entre as preocupações dos educadores e dirigentes portugueses desse período.

Para Felgueiras e Poubel (2006), a constituição do espaço escolar e a construção dos edifícios em Portugal provocaram alterações orgânicas de ambiente de trabalho e práticas escolares. A partir de então, essas alterações se traduziram na documentação administrativa recebida e produzida nas escolas, nos materiais didáticos e no próprio mobiliário escolar, atendendo às novas exigências sociais que lhe foram imputadas, constituindo, ela própria, uma tecnologia educativa, disciplinadora do corpo e das mentes das crianças, com reflexo na sociedade, pelos elementos que fornece.

Nesse sentido, a relação entre a modernidade escolar pretendida e a materialidade disponibilizada para tal fim, pode ser conferida pelo menos em três espécies de documentos da administração escolar portuguesa. Nos exames referentes aos concursos para o magistério primário em que se exigia, em prova prática, o conhecimento a respeito dos usos de diferentes objetos escolares e das mobílias sobre as quais os candidatos deveriam, "descrever suas características, explicar o seu emprego e sua utilidade". Nos relatórios das conferências pedagógicas nos pontos em que se davam a "explicação dos diversos utensílios de que se servia para a transmissão do conhecimento". E, ainda, nos relatórios dos professores primários enviados à inspeção escolar<sup>90</sup>. Será a partir desses últimos que pretendo fazer uma reflexão sobre a materialidade escolar no tempo da visita de Luiz Reis às cidades portuguesas. Afinal, como estavam abastecidas e organizadas as escolas elementares em relação aos materiais pedagógicos em uso?

Essa massa documental despertou-me a atenção pela oportunidade de verificação da cultura material escolar e a circulação de ideias entre os mundos. Sua fertilidade vai além do que se pode imaginar, uma vez que aborda as mais variadas questões a respeito da escola, dos fazeres pedagógicos, dos professores, dos alunos e da organização dos espaços escolares. Tal medida de controle, visando "a necessária uniformidade e disciplina nos serviços da instrução" dá sinais não só das condições materiais em que funcionavam as escolas primárias de cada região administrativa do país, mas também de sua organização, localização e do pessoal encarregado do ensino.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>90</sup> A documentação examinada nesta parte do trabalho encontra-se na série Instrução Pública associada ao fundo Ministério do Reino inventariado no Livro 378 guardado na sala de leitura da Biblioteca da Torre do Tombo, com a seguinte informação: Documentação pertencente aos Ministérios do Reino e Instrução Pública recolhidos no arquivo Nacional da Torre do Tombo em 20 de setembro de 1921.

O questionário aos professores de cada escola à Diretoria de Instrução acumulou em um mesmo maço de documentos, as representações sobre as escolas, seus agentes e suas práticas produzidas por diferentes professores. Encontrar essa documentação foi de valor inestimável para o desenvolvimento desta tese, uma vez que ela apresenta semelhanças significativas com a documentação referente à instrução pública guardada nos arquivos da cidade do Rio de Janeiro, com a qual tenho trabalhado desde os anos da graduação.

Temos, então, dois grupos de relatórios respondidos. Os formulários de inspeção anteriores a 1890 e os posteriores a essa data. Nos primeiros, a ênfase recaía nas questões pedagógicas, morais e higiênicas, tais como: cômodos existentes, organização da sala, situação da privada, quantidade de alunos, luminosidade, salubridade, a existência de possilgas próximas ou lugares mal frequentados, posição das janelas e portas, carteiras, o que estaria de acordo ou não com a legislação, livros adotados, se foram autorizados pelo governo, quem os fornecia, métodos de ensino, métodos para manter a disciplina, a organização das aulas em tempos, métodos de disciplina aplicados nos alunos, comportamento dos alunos, de onde provêm e suas dificuldades de aprendizagem.

No segundo modelo, a marca da inspeção muda de foco, embora mantendo aspectos do anterior, enfatizava as questões administrativas, sociais e econômicas na organização das escolas elementares. A fim de conferirmos a dimensão das fontes consideradas organizo, no quadro que se segue, as questões presentes no inquérito ao professor primário português, a partir das quais destaco os sinais da cultura material escolar das cidades portuguesas. No conjunto de relatórios relativos ao ano de 1890, os professores deveriam responder ao seguinte questionário.

Quadro VII: Relatórios de inspeção - 1890

Quadro + III Itelatorios de inspeção	
Da escola:	1 – Qual a Circuscrição escolar? 2 – Qual o Distrito
	Administrativo? 3 – Qual o Círculo Escolar? 4 – Qual o
	Concelho? 5 – Qual a Freguesia? 6 – Qual o local? 7 – Qual o
	ensino, Elementar ou Complementar? 8 – Qual o sexo
	masculino, sexo feminino ou mixta? 9- Qual a data da
	criação, conversão ou transferência anterior a 30 de junho de
	1881? 10 - Funciona em edifício próprio?
	11 – Se funciona, a quem pertence? 12 - Funciona em casa
	arrendada? 13 – Se funciona, quem paga a renda?
	14 – Qual a data do respectivo compromisso? 15 – Qual a
	importancia anual da renda? 16 - Funciona em edifício
	prestado gratuitamente? 17 – Se funciona, quem presta?
	18 – Qual a data do respectivo compromisso? 19 - Tem
	mobília e utensílios? 20 - São próprios da escola? 21 - A
	cargo de quem está a respectiva prestação? 22 - Tem casa
	para habitação dos professores? 23 - E propria da casa? 24 -

	É arrendada por quanto tempo? 25 - A cargo de quem está
	seu pagamento? 26 – Qual a importancia anual da renda? 27 -
	Tem biblioteca? 28 - Tem museu escolar?
Do professor:	29 – Qual o nome do professor? 30 – Qual a idade (ano mes e
- Ferriago	dia do nascimento) ? 31 – Qual o Estado? 32 – Qual a data e
	qualidade da nomeação? 33 - Qual a data para o Magistério?
	34 - Qual a data para essa escola?
	35 – Qual a data da posse? 36 - Que outras escolas tem
	regido? 37 - Qual o diploma de habilitação? 38 - Que outras
	habilitações possue? 39 - Tem tido premios? Quais? Qual a
	data da sua concessão? 40 - Tem sofrido penalidades? Quais?
	Qual a data da sua aplicação? 41- Que tempo tem de serviço?
	42 – Que tempo tem no magistério official? 43 – Que tempo
	tem n'esta escola?
	44 – Qual a importancia do ordenado? 45 - comprehende
	algum aumento por diuturnidade de serviços? O do terço ou o
	do 25%? 46 – Qual a sua importancia? 47 – Qual a data da
	concessão? 48 - Tem outros subsídios? Quais?
Do Adjunto:	49 – Qual o nome do ajudante? 50 - Qual o seu ordenado? 51
Do Adjunto.	- Que habilitação possue? 52 - Como? Quando e por quem
	foi nomeado? 53 - Reside no edifício da escola ou em casa
	particular? 54 - Quem presta a casa ou paga o aluguér? 55 –
	Qual a sua importancia?
Dos cursos nocturnos e dominicaes:	56 - Na localidade há algum outro curso? Qual a sua
Bos carsos noctarnos e dominicaes.	natureza? 57 - Data do seu estabelecimento? 58 - E destinado
	a adultos? A menores? Ou a uns e outros? 59 - É destinado a
	um dos sexos? Qual?Ou é mixto? 60 - Em que mezes
	funciona? 61 - É regido pelo professor da escola pública? 62
	- Não sendo, quem o rege? Suas habilitações e data da
	nomeação? 63 – Qual o vencimento? 64 - Funciona no
	próprio edifício da escola? 65 - Funciona em edifício
	especial? 66 - A cargo de quem são os respectivos encargos?
	67 – Qual sua importancia?
Das escolas particulares:	68 - Na localidade há alguma escola particular? 69 – Qual o
r	tipo de ensino? É de ensino elementar? Ou complementar?
	Ou elementar e complementar? 70 - É destinada ao sexo
	masculino? Ao sexo feminino? Ou mixto? 71 - É pouco ou
	muito? 72 - É de ensino elementar? Ou elementar e
	complementar? 73 - É destinada ao sexo masculino? Ao sexo
	feminino? Ou mixto ? 74 - É pouco ou muito frequentada?
	Di 1 1 2 ~ P(11) G : 52 1000

(TORRE DO TOMBO, Ministério do Reino e da Instrução Pública, Caixa 52 - 1890)

O questionário elaborado pela Inspetoria de Instrução a partir dessa data suprime questões presentes nos formulários de inspeção dos anos anteriores. No entanto, ainda é possível encontrar relatos que, escritos em forma de texto corrido reagindo às regras impostas, acrescentam informações sobre questões pedagógicas e higiênicas do modelo anterior. Como exemplo, destaco o parecer da professora responsável pela escola feminina de Lagos:

A escola possui dois compartimentos de 28, 64 m2 de superfície e altura de 3,40 m. Recebe luz e ventilação por 3 janelas voltadas pára o norte. A

mobília compõe-se de um estrado, secretaria, e cadeira para professora. Dez bancos com encosto, confortando 40 alumnos, 08 carteiras e respectivos bancos, confortando 24, um quadro negro e uma colecção de quadros parietaes de leitura de Simão Raposo. A habitação da professora compoe-se de 7 compartimentos incluindo cozinha além de um quintal que é também destinado as alunnas. A mobília está em boas condições e tem o número suficiente de lugares. (TORRE DO TOMBO, Ministério do Reino e da Instrução Pública, Caixa 74 – 19-09-1890 - Inspeção da escola feminina de Lagos)

A tabela abaixo dá uma noção do volume dessa documentação, representando uma amostra das cidades portuguesas inspecionadas em 1890.

Tabela III: Número de relatórios respondidos nas cidades portuguesas:

Cidades	N° de relatórios
Lisboa	36
Porto	25
Braga	26
Aveiro	24
Coimbra	26

(TORRE DO TOMBO, Ministério do Reino e da Instrução Pública, Caixa 52 - 1890)

No quadro seguinte, há a apresentação de uma amostra dos materiais pedagógicos das escolas portuguesas, com base nos relatórios de inspeção respondidos pelos professores públicos primários em diferentes cidades.

Quadro VIII: Materialidade escolar em Portugal

Essalas	Democratic
Escolas	Pareceres
Freguesia São Mamede de	Mobília escolar consta de uma mesa e cadeira para professor, duas
Cibões (Torre do Tombo,	mesas grandes e 4 bancos correspondentes onde podem escrever mais
Ministério do Reino e da	de um terço dos alunos, um quadro preto.
Instrução Pública, Caixa	
60)	
Freguesia de Naldozende	Uma mesa, estrado e duas cadeiras para o professor, um quadro preto
(Torre do Tombo,	com os respectivos cavalhetes; terceiro, mais duas mesas e quatro
Ministério do Reino e da	bancos de melhor modelo que os atuais.
Instrução Pública, Caixa	
60)	
Santa Marinha de	A mobília consta de uma mesa comprida, 1 cadeira do professor, cinco
Chorence (Torre do	bancos compridos sem costas duas carteiras para quatro alunos cada
Tombo, Ministério do	uma sem bancos ligados.
Reino e da Instrução	
Pública, Caixa 60)	
Ferguesia de Laje (Torre	Dezesseis carteiras para 4 alunos cada uma, dezoito bancos, mesas e
do Tombo, Ministério do	carteiras para o professor com estrado. Dois quadros pretos, 3 mapas
Reino e da Instrução	de Portugal, Europa e de systema métrico, tinteiros para os alunos e

Pública, Caixa 60)	professores.
Freguesia de Arentim	1 mesa duas cadeiras, 14 mesas para 3 alunos cada uma; tinteiros e 3
(Torre do Tombo,	ardósias, um relógio, uma sineta, uma bilha para água, quadro preto,
Ministério do Reino e da	contador mecânico, globo e esphera, mapa de pesos e medidas,
Instrução Pública, Caixa	medidas em madeira e lata, metro linear e fita métrica, cartas
60)	geograficas e quadros parietais de leitura, dois mapas de Portugal,
	livros de escrituração escolar, horários e programas.
O edifício das escolas	Material da escola do sexo masculino: 36 carteiras-bancos de mogno
primárias officiais do	muito comodas e elegantes, com 3 lugares cada uma; de 16 bancos de
sexo masculino da Villa	1,5 m de comprimento. De uma secretaria, e uma cadeira de braços
de S Thirso - Porto (Torre	para a professor, de 2 cadeiras rasas, de 1 estante para os quadros de
do Tombo, Ministério do	leitura, 1 quadro preto de ardósia, de 2 metros de supperfície, de um
Reino e da Instrução	contador mecanico, de uma collecção de quadros de leitura de João de
Pública, Caixa 74)	Deus, e de um mappa de Portugal.
Escolas primárias officiais	24 carteiras banco iguaes ás já descritas, e com almofadas para os
do sexo feminino da Villa	trabalhos de agulha, de uma secretaria e cadeira de braços para a
de S Thirso Porto (Torre	professora, de um quadro preto de ardósia de 1 metro de superficie,
do Tombo, Ministério do	contador mechanico, estante para os quadros de leitura, e 1 mappa de
Reino e da Instrução	Portugal.
Pública, Caixa 74)	
Escola feminina de Lagos	A mobília compõe-se de um estrado, secretaria e cadeira para a
(Torre do Tombo,	professora. Dez bancos com encosto, confortando 40 alumnos, 8
Ministério do Reino e da	cadeiras e respectivos bancos, confortando 24, um quadro negro e
Instrução Pública, Caixa	euma collecção de quadros parietais de leitura de Simões Raposo.
74)	
Concelho de Gouvêa	A mobília compõe-se de um estrado, mesa, cadeira para a professora,
(Torre do Tombo,	um quadro em condições insuficientes, uma mesa para escrita
Ministério do Reino e da	comportando 8 alunos.
Instrução Pública, Caixa	
148)	
Chaves, freguezia de	A mobília é de excelente madeira e de feitio moderno e elegante: Duas
Mairos. Inauguração do	mezas, 2 tinteiros e duas cadeiras de braço para o professor e
edifício escolar para	professora, 16 carteiras com banco ligado (systema allemão o mais
escolas do sexo masculino	moderno, commodo e elegante). 32 tinteiros, 6 bancos lisos e grande
e feminino (Torre do	porção de livros, papel e pennas para distribuir. Além disso vae Sua
Tombo, Ministério do	Exa. Oferecer um quadro de lousa e uma collecção de quadros parietaes
Reino e da Instrução	para leitura systema João de Deus destinados às aulas do sexo feminino
Pública, Caixa 148)	e os bancos que preciso forem para as duas aulas.

O exame dessa massa documental aponta a ausência de uniformidade na constituição das culturas escolares, dando a ver as singularidades de cada escola, principalmente, em relação aos prédios em que se encontravam estabelecidos os métodos de ensino, os materiais e as mobílias disponíveis para o seu funcionamento. A maioria delas funcionava em prédios arrendados, doados ou emprestados.

Na diversidade de organização do espaço escolar português, percebe-se a presença de escolas com *bancos e mesas suficientes para as aulas*, e outras com mobiliário considerado *excelente*, incluindo armário de vidro para o/a professor/a, livros de leitura das classes elementares, quadros parietais sobre o método pedagógico utilizado, quadros sobre princípios

morais e de higiene, compêndios para as demais disciplinas, mapas de Portugal e de toda a Europa, globo terrestre, pias, vasos para água, tubos de vidro, e ainda, o inventário dos livros que compunham a biblioteca da escola. Nessa descrição não se especificava o modelo de cada mobília, sendo tratadas genericamente pelo uso que se fazia delas.

A atenção à materialidade escolar, nesses relatórios, dá sinais da preocupação do governo em relação à necessidade de modernizar as práticas pedagógicas e de atender as prescrições da higiene escolar. No entanto, a falta de uniformidade observada nas instalações físicas das salas de aulas conferia realidades diversas entre as escolas primárias portuguesas. Em relação aos objetos escolares, na insuficiência de carteiras e bancos para os alunos, era recomendado ao governo que a escola fosse fechada. O que não acontecia com a falta dos livros e demais materiais didáticos, da mesa para o professor e do quadro negro. A ausência destes não impunha limites ao funcionamento das aulas, sinalizando diferentes realidades de espaços educativos no cenário escolar, assim como diferentes valores conferidos às diversas categorias de materiais escolares.

Tal situação se prolonga pela última década do século XIX. Em 1897, o jornal *Educação Nacional* culpa a centralização do ensino restabelecida em 1892, pela carência material da maioria das escolas primárias portuguesas: "Desde que o governo concentrou em si os negócios da instrucção e dificultou a acquisição de material e o concerto do existente, em seis anos desmantelou-se tudo quanto existia e nenhuma providencia foi tomada para remediar um tal estado de coisas". A noção da existência de um tempo melhor se contrapõe ao, então, atual estado das escolas em Portugal:

Há escolas aqui no Porto onde a mobília está de tal forma, que constitui um perigo para as crianças, tão desconjunctada se encontra que só por milagre, não tem havido algum desastre. Não exageramos, quem o quiser certificar vá ver uma das nossas escolas oficiais e verá comprovada a nossa afirmativa. N'outras escolas, além do péssimo estado em que se encontram, há tão poucas carteiras que sendo ellas senão de dois logares precisam estar três ou quatro creanças apertadas sem se poderem mover com grave perigo para a disciplina e para o bom andamento dos trabalhos escolares. Não há fornecimento de papél, penas, lápis, tinta, giz, livros, etc..etc... Simplesmente vergonhoso. O Município de Porto aprovou uma verba para compra de material escolar e concerto dos existentes, mas até hoje nada se fez nem sabemos quando o senado portuense se resolverá a cumprir seus deveres. É uma vergonha para a segunda cidade do Reino, ter as suas escolas em tão mísero estado. Já não falamos das províncias, onde a miséria é absoluta. Falta completa de mobília e material de ensino, casas sem ar e sem luz, eis o que por toda parte se nos depara. (*EDUCAÇÃO NACIONAL*, 28-03-1897)

Como percebemos no quadro anterior, a situação das escolas não era muito diferente. Certamente, a maioria das que foram visitadas por Luiz Reis em 1891, pertencia ao grupo de escolas mais bem equipadas, recém construídas e dignas de serem apresentadas ao visitante, conforme detalhado no capítulo anterior deste trabalho. O professor brasileiro teceu elogios à organização das salas e aos espaços destinados ao ensino de diferentes matérias como a música, o desenho, a ginástica e os exercícios militares.

Entre os destaques da materialidade escolar, ele recomendou o uso de dois tipos de carteiras consideradas modernas com base na pedagogia e higiene de seu tempo. Referiu-se às adaptações feitas no banco inglês e na carteira Lenoir para o uso nas escolas centrais de Lisboa, indicando que enviara ao *Pedagogium* os desenhos das carteiras modificadas que pertenciam à *Revista Froebel*. Segundo ele, o periódico chamava atenção para a importância do uso desses tipos de carteiras: "A mobília escolar tem prendido as attenções dos sábios, dos hygienistas e das nações. Sobre o assunpto tem-se publicado muitas theorias e adoptado variadíssimos modelos de carteiras, bancos, mesas, etc..." (p. 94).

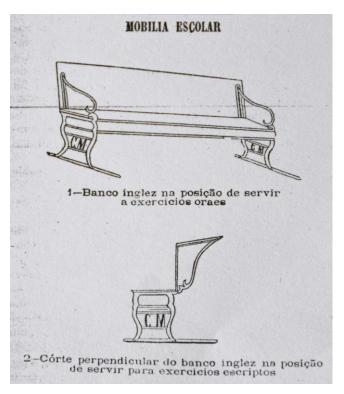
Na descrição do modelo modificado do *banco inglês*, Luiz Reis informou que ele tanto servia aos estudos escritos e orais como facilitava "a melhor lotação das escolas por occupar um espaço menor do que seria necessário para comportar mesas e bancos" (p. 94). O professor descreveu a estrutura da mobília indicando que "os pés são de ferro fundido e assentam em barras do mesmo metal; a sua altura do chão até o assento e de 0 m,35; do chão á taboa na posição da mesa, de 0m,60; do assento á mesma taboa na mesma posição, 0m,30" (p. 94).

Examinando a coleção da *Revista Froebel* foi possível localizar os artigos referidos por Luiz Reis, indicando as modificações introduzidas nas carteiras escolares.

Luiz Reis remeteu-se ao nº 2 e ao nº 3 da revista do ano de 1882. O primeiro número mostra o desenho do banco inglês modificado pelo "Sr. Antonio Luiz Ignacio, construtor de mobílias escolares, como o apresentamos nessas gravuras". De acordo com o manual, o novo formato apresenta, em uma só peça, um banco para os trabalhos orais e de agulhas e para os trabalhos de escrita quando a tábua do encosto do banco for posicionada para frente do aluno se transformando em mesa como mostra o desenho seguinte:

.

<sup>&</sup>lt;sup>91</sup> (*REVISTA FROEBEL*, n° 1, 1882)



(REVISTA FROEBEL, nº 1, 1882).

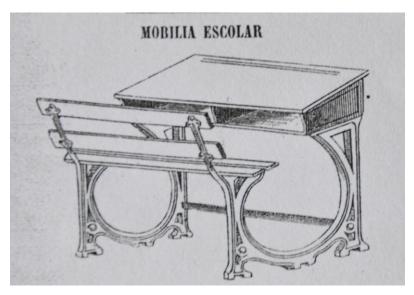
Segundo a *Revista Froebel*, esse banco de três lugares tinha três gavetas correspondentes a cada lugar para serem ocupadas com os materiais das alunas. A mesa, para cada lugar, apresentava um orifício para o tinteiro e uma *canellura* para penas e canetas. A recomendação, segundo o manual, era de que essa carteira servisse aos asilos e escolascentrais femininas, para facilitar os trabalhos de agulhas. Como vimos anteriormente, as carteiras inglesas, no parecer de Frazão em 1872, foram recomendadas pelo professor como forma de se economizar com o mobiliário das escolas da cidade. Para o professor, bastariam duas pernas de ferro fundido presas por parafusos no assoalho, sobre as quais se adaptariam duas tábuas, uma servindo de mesa e outra servindo de banco. A adaptação do banco-inglês estaria relacionada com a economia do espaço escolar, na medida em que, uma só peça, reunia dois usos distintos: os exercícios da leitura e os da escrita.

Outro tipo de mobília, usada nas escolas portuguesas e destacada por Luiz Reis, era denominada *Carteira Lenoir*. Esse modelo, de acordo com o professor, era aceito pela medicina e pelos pedagogos, sendo uma modificação "das carteiras isoladas do mesmo sistema, construída como satisfação à opinião dos pedagogistas que não vêm obstáculo na reunião de dois alunnos" (p. 94). Na descrição do mobiliário, ele relata que: "Consta de duas partes – banco e carteira – ligados n'um pé commum. A distância de uma á outra está adaptada ás condições hygienicas. Comprehende dois logares, pertencendo cada um uma

caixa de arrecadação collada no intervallo das duas táboas que a forma" (p.94). Aponta também que outra modificação feita no modelo original não agradara aos professores portugueses. Luiz Reis assinalou que "alguns professores me mostraram a inconveniência da modificação que foi feita. Essa modificação consistia em mover-se o assento do banco, de fórma que, ao levantar-se o alunno, levanta-se o assento do banco". Vale considerar a observação dele sobre o uso das carteiras escolares:

Quando penetrei n'algumas escolas, notei que, ao levantarem os alunnos, havia grande bulha. Esta era ocasionada pelo bater dos assentos dos bancos nas respectivas costas. Alguns professores para evitar esse inconveniente, têm feito aparafusar os assentos; não raro, porém, os alunnos arrancam os parafusos. A prática demonstrou, pois, a inconveniência de tal mudança (REIS, 1891, p. 95).

As carteiras individuais de Lenoir foram unidas formando carteiras duplas para adequarem-se às necessidades de espaço nas salas de aula. O segundo número da revista portuguesa faz referência à esse tipo de mobília e avisa que ela é indicada, principalmente, para as escolas centrais do sexo masculino. A figura abaixo ilustra o modelo de carteira Lenoir apresentado na *Revista Froebel*:



(Revista Froebel, nº 1, 1882)

Esse tipo de carteira, como afirmado na revista, sofreu modificações por alguns professores que encontraram forma mais apropriada ao uso dos alunos. Considerando a reação dos professores e alunos das escolas visitadas pelo professor brasileiro, é possível que, com o

passar do tempo, as escolas tenham recebido carteiras com assentos fixos, o que viria a representar um modelo *inventado* a partir das experiências educativas dos professores regentes de turma.

As apropriações das carteiras escolares, como vimos, foram também percebidas nas escolas do Rio de Janeiro. Nesta cidade, os professores chamaram atenção das autoridades para as medidas dos bancos e carteiras, a fim de adaptá-los às idades dos alunos e ao espaço escolar. Esses fatos reafirmam a circulação de objetos escolares e de sua apropriação, bem como a participação do setor econômico, as iniciativas do governo e a importância dos professores como mediadores entre a prescrição de um modelo e a efetivação de seus usos, mostrando que, nem sempre, há uma correspondência entre eles, como alerta Certeau (1996). Foi possível, também, perceber que o espaço escolar e sua organização tornaram-se foco de interesse nas políticas de governo na tentativa de alcançar o patamar dos países "civilizados" por meio da instrução da população e da renovação e adequação das escolas tanto nas cidades portuguesas quanto na capital do Brasil.

## 3.3 - A circulação de modelos pedagógicos: os batalhões escolares

Entre os modelos educacionais discutidos no relatório de Luiz Reis, e que certamente contribuiu na caracterização da cultura material das escolas do Rio de Janeiro, encontra-se o modelo dos *Batalhões escolares*. Chamou atenção a ênfase dada pelo professor e o destaque da imprensa comum e pedagógica portuguesa e brasileira a respeito do significado da introdução do modelo às práticas pedagógicas das escolas primárias. Sendo um programa pensado para as escolas elementares nos dois mundos, os *Batalhões escolares* representavam, tanto aqui quanto lá, um dos modelos pedagógicos relacionado à necessidade de modernização da escola a fim de tirar os países do atraso educacional em que se encontravam. A essas ideias educativas aliavam-se outras como as caixas econômicas, os museus, as festas, as excursões e as bibliotecas populares, fazendo parte de um conjunto de medidas de modernização e complexificação do espaço escolar. A partir de um levantamento de dados a respeito dessa instituição educativa, pretendo apreender os mecanismos de circulação do modelo educativo entre Portugal e Brasil na última década do século XIX.

No caso de Portugal, considero os artigos presentes na *Revista Froebel*, a discussão na imprensa pedagógica e a análise sobre esse tema nas obras de educadores portugueses. Importa apreender a questão dos Batalhões escolares, examinando a forma como o modelo circulou nas cidades consideradas e foi apropriado na passagem de um mundo para o outro. Em relação ao Brasil, considero o debate inserido nos relatórios de inspetores e professores, nas conferências pedagógicas e no discurso de Luiz Reis quando integrou o Conselho de Instrução no Rio de Janeiro.

É minha pretensão considerar práticas similares nas escolas primárias de Lisboa, Porto e Rio de Janeiro, fornecendo dados a respeito das apropriações e mediações de seus usos traduzidas na instalação de uma cultura material escolar específica nas escolas das três cidades consideradas. Dessa forma, sublinhar o que Vidal (2005) ressalta sobre o tempo: "se o século XIX foi pródigo em invenções que, introduzidas nas instituições escolares, haviam produzido novos fazeres e constituído novos saberes, tinha sido também eficaz na sua difusão" (VIDAL, 2005, p.154).

A questão dos exercícios militares<sup>92</sup> ocupou um espaço significativo no relatório de Luiz Reis com o destaque aos *Batalhões escolares* observados, principalmente, em três escolas de Lisboa. Na Escola Central nº 1, o professor descreveu a sala onde se encontravam "40 espingardas com as competentes baionetas, tudo muito limpo e asseiado". Surpreso com a organização do lugar e a presença de armas de fogo, ressaltou a forma como atuavam esses grupos de alunos:

Para esses batalhões cada escola concorre com um contingente. A Escola nº 1 dá um contingente de 40 praças. Informaram-me, também, que esses batalhões escolares foram o grande sucesso nos festejos da inauguração da Avenida da Liberdade, pelo garbo com que se apresentaram, pelas suas marchas e evoluções. (REIS, 1891, p.71)

Na visita à Escola Central nº 6, Luiz Reis observou uma sala destinada a essas práticas, apresentando além das peças de artilharia com as respectivas carretas, balas de ferro, cornetas, espingardas e baionetas, um grande número de instrumentos musicais. Segundo o relator, era o lugar onde os *Batalhões escolares* ensaiavam as manobras militares, as peças musicais de suas bandas, os exercícios de ginástica e de marcha.

<sup>&</sup>lt;sup>92</sup> A idéia dos exercícios militares já constava nas referências de Karl Marx no Primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores ocorrido em Genebra no ano de 1866. Segundo Nogueira (1990, p. 148), a ginástica e os exercícios militares foram sugeridos por Marx nesse Congresso para compor a educação de crianças e jovens filhos dos operários. (NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo:Cortez, 1990).

Na Escola Rodrigues Sampaio, Luiz Reis encontrou lugares destinados a cada uma das práticas escolares: aos exercícios da educação física, aos trabalhos manuais, aos exercícios militares e à ginástica sem aparelhos. Segundo o professor, cada uma dessas salas era equipada com os materiais necessários ao desenvolvimento dos alunos nas matérias de ensino. Para ele, a observação dos espaços organizados especialmente para as diferentes práticas escolares deixou *agradáveis impressões* sobre o ensino primário nas cidades portuguesas.

Na ocasião de sua visita, o debate sobre a importância dos exercícios militares nas escolas primárias estava posto nos manuais pedagógicos e na imprensa comum. As opiniões se dividiam entre a defesa do modelo para a pretendida modernização da escola e a total descrença na eficácia da instituição entre *crianças de tão pouca idade*, ou ainda, outra corrente que recomendava que esta ocorresse fora do espaço escolar, entendendo que não cabia à escola esse tipo de ensino.

É possível pensar que a questão dos *Batalhões escolares*, pela forma como foi tratada na imprensa comum e pedagógica, representou estratégias de intervenção na escola de modo a garantir o *progresso* da nação por meio da especialização das escolas primárias. Na análise dos periódicos percebe-se um ideal republicano propondo mudanças nas práticas escolares, discutindo a legislação, acompanhando sua tramitação pela Câmara dos vereadores, sugerindo ideias ao Governo e ao professorado português.

Em relação ao primeiro grupo, no Jornal *O Século*, de 8 de fevereiro de 1891, a sessão Instrução Pública, exibiu, em primeira página, um amplo artigo a respeito da necessidade de se conservar a prática militar nas escolas portuguesas. O texto mostra figuras de crianças uniformizadas com os três tipos de fardas em uso, a dos *oficiais*, dos *soldados* e dos *cornetas*<sup>93</sup>. As duas primeiras figuras apresentam as crianças com uma arma na mão e, na terceira, a criança segura uma corneta, indicando que as ações estariam voltadas tanto para a perspectiva do treinamento para a luta armada, quanto para a participação nas solenidades cívicas da escola. A instrução militar, de acordo com o artigo, era ministrada em todas as escolas centrais por um professor escolhido entre oficiais do exército e por um instrutor devidamente formado.

Segundo Magalhães Lima, editor de *O Século*, em 1891, o ensino laico em Portugal, indispensável à boa educação cívica, tinha sido combatido pelos que se submetiam cegamente

<sup>&</sup>lt;sup>93</sup> "O uniforme é elegante, cômmodo e severo: consta de jaleco, e calça de flanella azul escura, polaina de brim branco, e boina ou bonet com borla e fitas pendentes. Nesta fita, em torno da boina, está inscripto: Escola nº ... Central. Os jalecos teem a gola abatida e são avividos, bem como as calças, com panno encarnado; os botões de metal branco teem as armas do município e estão dispostos em peitilho. As escolas distinguem-se pela cor das borlas" (*O Século* – 8-2-1891)

"á influência da Companhia de Jesus, única que entre nós tem prevalecido e prevalece na esphera do ensino público, principalmente no que toca a educação da criança". Para o editor do jornal, a resistência à modernização da escola pela integração de práticas educativas, consideradas importantes para a vida da criança e futuro do país, dava-se por conta da grande influência da igreja na administração do Estado e, consequentemente, na direção das escolas. De acordo como jornal, tal interferência, seria um *grande mal* a ser combatido para a concretização dos anseios de uma sociedade moderna calcada em valores científicos da revolução francesa. A tensão, segundo ele, se estabelecera em Lisboa desde 1875, quando as verbas para o estabelecimento dos *batalhões escolares* foram aprovadas no orçamento do recém criado "pelouro da Instrução" proposto por Elias Garcia <sup>94</sup>. De acordo com Magalhães Lima:

[...] logo no orçamento deste ano também por proposta do mesmo senhor se designou uma verba destinada ao ensino da gynastica e dos exercícios militares para os alunos da Escola nº 1, estabelecida na rua da Inveja. A elle se deve a honrosa iniciativa da fundação do ensino militar nas escolas primárias do município (*O SÉCULO* -1891).

O mesmo artigo destacou que tal medida se harmonizava com a tendência da administração do ensino primário português de seguir a corrente a favor do ensino moderno e dos progressos da educação popular. Assim, quando Lisboa foi "enriquecida sucessivamente de boas Escolas Centraes, bem instaladas e mobiliadas, ricas de elementos materiaes e com os melhores professores que havia", estavam postas as condições de adequação do espaço escolar em Portugal frente às novas ideias de modernização do ensino, instaladas nos países mais desenvolvidos da Europa e América. Destacou, como frutos da modernidade, o modelo das caixas econômicas escolares, dos museus pedagógicos, bibliotecas populares e a presença do desenho, canto, cursos dominicais, ginástica e dos batalhões escolares, estes últimos, de

<sup>&</sup>lt;sup>94</sup> Elias Garcia (1830-1891) – Coronel do Estado-Maior de Engenharia, lente da Escola do Exército, vogal do Conselho de Instrução Naval, deputado, presidente da Câmara Municipal de Lisboa, jornalista, Grão Mestre da Maçonaria portuguesa, entre outros títulos. Nasceu em Cacilhas a 31 de Dezembro de 1830, faleceu em Lisboa a 21 de Abril de 1891. José Elias Garcia foi deputado pela primeira vez em Setembro de 1870, quando tinha ainda o seu nome ligado ao Partido Reformista. Foi eleito pelo círculo 95, de Lisboa, para a legislatura que começou em 2 de Janeiro de 1882 e terminou pela dissolução de 24 de Maio de 1884. Tornou a ser deputado na legislatura de 15 de Dezembro do referido ano de 1884 até 7 de Janeiro de 1887, dia em que foi dissolvida a câmara. Também pertenceu à legislatura de 2 de Abril de 1887, dissolvendo-se a Câmara em 11 de Julho de 1889. (...) Durante o tempo em que foi vereador da Câmara Municipal, prestou muitos e importantes serviços; estabeleceu as escolas centrais, o ensino da ginástica, os batalhões escolares, o ensino do desenho de ornato, o canto coral das escolas e as bibliotecas populares. A primeira junta escolar que funcionou foi por ele presidida. (BPMP - Dicionário Histórico, Corográfico, Heráldico, Biográfico, Bibliográfico, Numismático e Artístico, Volume III)

acordo com Magalhães Lima "tão próprios para radicar o brio e a disciplina no espírito dos futuros cidadãos".

Apesar de legitimada, desde 1875, foi intensa a luta pela efetiva implementação dos exercícios militares nas escolas públicas em Portugal. De acordo com *O Século*, o governo resistiu à ideia de abastecer as escolas primárias da cidade com armamento e equipamentos próprios para a instrução militar, com a justificativa de alguns de seus representantes de que essa medida poderia, futuramente, atentar contra o próprio governo.

A *Revista Froebel*, de setembro de 1882, apresentou uma retrospectiva da implantação dos batalhões escolares em Portugal, na qual podemos atestar a falta de consenso entre políticos e educadores da época. Esse periódico, ao defender o modelo pedagógico, alertou para o fato de que "é mais antigo do que se julga o pensamento de completar o ensino nas escolas primárias, com a educação physica e a instrucção militar". Destacou a dificuldade da aprovação das propostas encaminhadas pelas conferências escolares aos representantes do Governo. Segundo Elias Garcia, autor do artigo, a ideia dos *Batalhões escolares* fora lançada desde 1869 pelo professor da escola do exército, Marcolino da Rocha, e a verba foi prevista no orçamento da Câmara Municipal de Lisboa no período de 1875-1876, contudo, o efetivo uso para esse fim se deu por ocasião do estabelecimento da 1ª Escola Central em Lisboa, quando a verba destinada às despesas da escola previa a organização dos exercícios da instrução militar e da ginástica.

Segundo a Revista, em 1880, com a conclusão do Ginásio da escola Central nº 1, foi nomeado um oficial de exército Marcel Ferreira para dirigir o *batalhão escolar* dessa escola e, na festa escolar de 24 de dezembro de 1882 foram "inauguradas as atividades oficiais do batalhão escolar com a apresentação de alunos uniformizados e armados com espingardas escolares". Segundo Ferreira Mendes, autor do artigo no periódico,

Era encantador ver o garbo e o ar marcial com que esses pequenos soldados marchavam a passo cadenciado e os seus juvenis officiais davam com firmeza a voz de comando. Os officiais monitores quando lhes depuseram ao pescoço as medalhas de prata pendentes de uma fita azul e branca — que eram seu premio — abateram com toda galhardia a sua incruenta espada. Vimos a comoção profunda com que o povo da capital accorria a todas as embocaduras das ruas a admirar e aclamar o batalhão militar (*REVISTA FROEBEL*, nº 11, 1882).

<sup>95 (</sup>REVISTA FROEBEL, setembro, 1882, p. 52)

<sup>&</sup>lt;sup>96</sup> (*REVISTA FROEBEL*, nº 11, 1882)

Tal feito foi creditado ao investimento do município lisboense na administração da instrução pública:

Em Lisboa, as escholas-centraes-municipais, possuindo entre o pessoal docente alguns professores mui distintos, fornecidas com mobílias e utensilios escholares recomendados pelos higienistas e pedagogos mais authorizados, funcionando com salas vastas, cheias de luz, ventiladas e tratadas com o máximo asseio- são hoje o que a de muito deviam ter sido, isto é: um lugar cheio de atracção para a creança (*REVISTA FROEBEL*, nº 11, 1882).

A presença desse modelo educativo nas escolas recém-inauguradas foi vista como mais um fator de interesse do aluno pela escola. Esse fato agrega mais um sentido a respeito das representações construídas em torno do modelo educativo, compondo com as noções de civismo, disciplina, higiene escolar e de defesa da pátria, um conjunto diverso de sentidos laborados a respeito dos *batalhões escolares*. Na *Revista Froebel* de 1883, Rodrigues da Costa ao escrever sobre a diferença ideológica entre o exército atual e o antigo, reforçou os novos sentidos conferidos às práticas militares nas escolas primárias. Para o relator, o tempo em que o exército significava "um meio de domínio da população pela força, um elemento de opressão, uma ameaça constante às liberdades públicas havia passado e na atualidade o exército só se destinava à defesa da Pátria, no momento solene da luta, representavam a Nação em armas" of tempo de domínio da população pela força de na atualidade o exército só se destinava à defesa da Pátria, no momento solene da luta, representavam a Nação em armas" of tempo de defesa da Pátria, no momento solene da luta, representavam a Nação em armas" of tempo de defesa da Pátria, no momento solene da luta, representavam a Nação em armas" of tempo de defesa da Pátria, no momento solene da luta, representavam a Nação em armas" of tempo de defesa da Pátria, no momento solene da luta, representavam a Nação em armas of tempo de defesa da Pátria, no momento solene da luta, representavam a Nação em armas of tempo de defesa da Pátria, no momento solene da luta, representavam a Nação em armas of tempo de defesa da Pátria, no momento solene da luta, representavam a Nação em armas of tempo de defesa da Pátria, no momento solene da luta, representavam a Nação em armas of tempo de defesa da Pátria, no momento solene da luta, representavam a Nação em armas of tempo de defesa da Pátria, no momento solene da luta, representavam a Nação em armas of tempo de defesa da Pátria, no momento solene da luta, representavam a Nação em arm

Rodrigues da Costa apostava que a instalação definitiva dos *batalhões escolares* deveria resultar "na sensata refundição das nossas instalações militares"<sup>98</sup>. Nessa ocasião, dera sinais da resistência do governo em fornecer armamento e uniformes para a instalação de batalhões escolares em todos os principais municípios do país; "e se o governo refoge ainda à evidência dos factos, não lhe durará a reluctância, se a opinião pública teimar em fazer ouvir bem alta a expressão da sua vontade"<sup>99</sup>.

Na Conferência Pedagógica de 1884, na cidade do Porto, o quarto ponto *A disciplina* do aluno dentro e fora da Escola, referiu-se à conveniência ou não de se introduzir os batalhões escolares como um dos meios disciplinares no ensino elementar e complementar em Portugal. Segundo o relator Augusto Ribeiro Leal, o termo disciplina que poderia ser tomado em três acepções - ensinar, reprimir e castigar - na sua explanação, seria considerado levando-se em conta apenas as segunda e terceira acepções. Portanto, os batalhões escolares

\_

<sup>&</sup>lt;sup>97</sup> (*REVISTA FROEBEL*, N° 13, 1883)

<sup>98 (</sup>*REVISTA FROEBEL*, N° 13, 1883)

<sup>&</sup>lt;sup>99</sup> (*REVISTA FROEBEL*, N° 13, 1883)

foram apresentados na conferência como mais um meio de disciplinar o aluno na escola elementar. Apesar de se referir à disciplina e à repressão, o texto ressaltou a importância dos exercícios militares na escola primária para o preparo dos futuros defensores da pátria e para a obediência dos meninos ao comando das autoridades, reforçando a conveniência dos batalhões escolares como mais uma prática a ser integrada à cultura escolar portuguesa:

Os batalhões escolares ou exercícios militares representam uma parte obrigatória nos paízes onde se ensina a gynastica, A sua organização é de summa importância, tanto para a disciplina quanto para a hygiene. Acostumados os meninos a estes exercícios, estarão sempre promptos para defender a pátria, se as vicissitudes da sorte a colacarem nessas circunstancias, e não porão dúvida em applical-os aos filhos quando os tiverem. Com os exercícios militares perderão o medo a caserna e acostumar-se-ão á obediência com a execução imediata das vozes de comando; e na obediência tem origem a disciplina. Bom é que se principie a usar nas nossas principais cidades, com armamento ou sem elle, como fazem na Inglaterra (CONFERÊNCIA PEDAGÓGICA, Porto, 1884).

As representações sobre os batalhões escolares em Portugal giravam em torno da preparação das crianças para o exército, visando ao espírito cívico, à disciplina, à obediência ao superior, à higiene, à ordem, ao progresso e à defesa da Nação. O conhecimento a adquirir tornara-se imperativo ao bom funcionamento, à eficácia e à transformação da escola elementar em Portugal no século XIX. O projeto de lei do deputado Alfredo Barbosa, publicado na Revista Froebel de abril de 1885, estabelecia obrigatoriedade da educação militar nas escolas portuguesas, nos moldes dos *batalhões escolares* de Lisboa. Para Feio Terenas, autor do artigo,

A Câmara Municipal de Lisboa que, no que respeita á instrucção local, não tem regateado meios nem esperdiçados elementos para que as suas escolas correspondam ás exigências modernas ,ahi tem organizado os Batalhões escolares, que podem servir de exemplo a outros municípios que, por si, queiram estabelecel-os (*REVISTA FROEBEL*, abril, p. 45).

Entre as questões tratadas no projeto, encontra-se a necessidade de habilitação de professores das escolas normais masculinas para o ensino dos exercícios militares:

O governo organizará em cada escola normal do sexo masculino ou nos Lyceus do districto um curso especial de exercícios militares, para n'elles habilitar, durante as férias, os actuais professores primários ou quaesquer outros indivíduos que se destinem ao mesmo magistério. Findos os exercícios, conferir-se-hão, aos que os merecerem, diplomas de habilitação. Serão licenciados pelo ministro da guerra, com os seus vencimentos, os

officiaes subalternos necessários para dirigirem os exercícios militares e de tiro nas escolas normaes e institutos secundários. Fica a cargo do ministério da guerra o fornecimento de armamento e munições para os exercícios de tiro (*REVISTA FROEBEL*, abril, 1885, p. 44).

A fim de reagir ao argumento dos que dificultavam a organização do *batalhão escolar*, a *Revista Froebel* de maio de 1885 insiste na tese de que não existiria problema de nenhuma ordem na sua implementação. Caso não se conseguisse número suficiente de alunos, recomendou-se a união de duas ou mais escolas. Em relação à falta de recursos, sugeriu-se que as armas fossem feitas de pau enquanto não chegassem as verdadeiras, o fardamento ficaria adaptado às verbas dos municípios. Do que não se poderia abrir mão seria o fato de que os soldados fossem escolhidos entre os mais adiantados nos estudos.

O grupo que defendia o modelo pedagógico também não apresentava consenso em relação ao uso de armas de fogo nos exercícios dos alunos. Essa questão encontrava-se amplamente debatida na imprensa comum e em revistas pedagógicas que circulavam entre os educadores e políticos. Sobre as armas de fogo, o artigo de *O Século* de fevereiro de 1891 registrou que eram do sistema *Gras*, adotado nas escolas de Paris: "não dão fogo. Já por vezes se tentou adquirir uma pequena carabina ou arma de tiro reduzido para o exercício de fogo, mas ainda não se conseguiu. O nosso voto é que a instituição não se perca, se aperfeiçoe e se desenvolva" Magalhães Lima, no final do artigo, relembrou a consideração do conselho federal suíço de 1874 quando propôs à assembleia do seu país:

A instrução militar é para nós um factor essencial da educação do povo, ensina a subordinação do indivíduo ao interesse geral, acorda o sentimento da ordem social, fortifica a confiança em nós mesmos, e constitui principalmente um poderoso meio de unificação nacional (*O SÉCULO*, 1891).

Ele observa também que o *Batalhão escolar* lisboense, "que hoje é apenas uma modesta tentativa, será esperançosa e applaudida realidade amanhã, e constituirá sempre para a história, o início, a aurora, d'uma grandiosa instituição nacional".

A discussão sobre o tema, observada na imprensa comum e pedagógica de Portugal, remete-se às práticas educativas em diferentes capitais europeias. De acordo com Magalhães Lima, editor de *O Século*, na França, os Batalhões escolares foram criados em 1882,

<sup>&</sup>lt;sup>100</sup> (O SÉCULO, 1891)

<sup>&</sup>lt;sup>101</sup> (O SÉCULO, 1891)

[...] generalizando-se enthusiasticamente as idéias até aos institutos de ensino particular; promulgava Billot as melhores disposições legais para haver bons instrutores, oriundos do exército; Paul Bert e Henri Martin propunham o prolongar-se a instrucção dos mancebos até á sua entrada nas fileiras (*O SÉCULO*, 1891).

Para o editor, a notícia da criação dos *Batalhões escolares* na França tornou-se um importante estímulo à efetivação do modelo educativo em Portugal.

Simplificara o problema para nós. E o município lisboense dispensava o auxílio do governo central. Que de nenhum préstimo lhe servira. Em dezembro daquelle anno, o zellozo vereador Sr Theóphilo Ferreira [...] conseguia que a câmara mandasse vir do estrangeiro o armamento e equipamentos necessários, ficando desde então iniciado o primeiro batalhão escolar em Portugal (*O SÉCULO*, 1891).

É interessante perceber os esforços de Portugal e França no estabelecimento dos *Batalhões escolares*. Destaca-se a contemporaneidade da criação do modelo pedagógico nas cidades europeias e as relações de intercâmbio mantidas a fim de afirmar os exercícios militares nas escolas primárias portuguesas e francesas.

Nesse caso, a imprensa dá sinais da aproximação entre as ideias republicanas em Portugal e a defesa do modelo pedagógico. Sobre a relação dessa questão com o ideal republicano de modernização escolar, Carvalho (2001) reforça a tensão em torno da validade dos batalhões escolares, no entanto, problematiza, afirmando que "nem todo o republicano, como era de se pensar, aplaudia o ensino militar preparatório nas escolas" (p. 655). Esse autor remete-se à obra *Questões Pedagógicas* de Adolfo Coelho, destacando que quando a administração municipal de Lisboa introduziu exercícios militares na Escola nº 1 em 1881, a notícia fora recebida com entusiasmo pelo professor primário Teófilo Ferreira quem "organizou batalhões de crianças devidamente apetrechadas com o necessário material guerreiro" (p. 656) a fim de se apresentarem na festa de Natal do Arsenal da Marinha, em 1882. Segundo Carvalho, o fato de o professor Ferreira ter reunido, "80 crianças fardadas e de espingarda ao ombro" foi criticado por Adolfo Coelho, que considerava que esses exercícios "imbecilizavam os rapazinhos". Para o pedagogo português, a decisão dos republicanos em restabelecer os Batalhões escolares provinha "da não inteligência do que seja uma criança, do

\_

<sup>&</sup>lt;sup>102</sup> No relatório, Luiz Reis faz referência a Teophilo Ferreira como deputado geral, diretor e professor vitalício da Escola Normal e inspetor de uma circunscrição escolar, que o fez companhia em visita a algumas escolas em Lisboa. "Infelizmente os muitos trabalhos do Sr. Dr. Teophilo Ferreira, a quem muito deve o ensino e o professorado em Portugal, já como médico de grande clínica, já como professor, impediram-n'o de ser muitas vezes meu ciceroni, como tão desejoso se mostrara" (REIS, p. 59).

que seja o adolescente (p. 655). Carvalho (2001) lembra, ainda, que em 1907, na ditadura de João Franco, a legislação prescrevia a instrução militar aos jovens com o argumento de que neles se acordassem e fortalecessem as virtudes da raça e o amor da Pátria. Assim, para Franco, os exercícios militares funcionariam como recurso pedagógico eficaz na formação de um cidadão patriota, virtuoso e corajoso.

Pinto de Miranda, em 1912, protesta na *Revista do Ensino* contra o ensino militar na escola primária. O educador destacou a frequência significativa das palavras militarismo, *batalhões escolares*, instrução militar preparatória e tiro reduzido nos jornais diários portugueses. Para ele, a preparação militar deveria ser um complemento técnico, apenas uma das formas de aplicação da educação física. Ele prossegue afirmando que nos *Batalhões escolares* o ensino da tática abstrata de companhia ou regimento é coisa "fora do propósito na escola, sem facilitar nada o tempo do recruta como foi reconhecido pelos officiaes no Regimento onde tudo se tenha de começar e em peores condições dados os maus hábitos" De acordo com o autor do artigo, a aproximação que se fazia entre a educação física e os exercícios militares era equivocada. Para ele, existia uma distinção clara entre a finalidade da educação física e os exercícios militares:

O que é preciso ter sempre em vista é saber que o fim da educação physica ou melhor da educação é formar o homem forte, consciente e livre o cidadão na acepção mais larga e nobre da palavra. Enquanto que á função militar compete especializal-o e adaptal-o ás condições do soldado (*REVISTA DA EDUCAÇÃO*, Série I, nº 3, Abril de 1912).

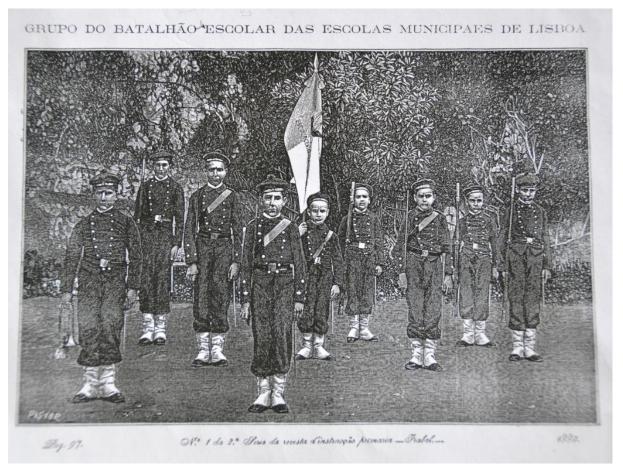
Há, portanto, sinais de que os *Batalhões escolares* se mantiveram em Portugal até, pelo menos, as primeiras décadas do século XX. Esse fato não anula a forte resistência aos *batalhões escolares*, desde os primeiros ensaios de sua implantação nas escolas centrais de Lisboa.

Os exercícios militares em Portugal foram destaque no relatório de Luiz Reis. O professor se referiu à data do orçamento municipal (1875-1876), que incluía a primeira verba destinada ao ensino da ginástica e exercícios militares na Escola Central nº 1, descrevendo os uniformes e as armas usadas pelos alunos que ocupavam diferentes graus na hierarquia militar escolar. Eram os alunos oficiais, os sargentos, o porta-estandarte e o corneteiro. Cada grupo com a insígnia correspondente aos seus postos: "Estrelas de metal branco na gola para os sargentos, no canhão para os officiaes. Os cabos têm por divisa um galão encarnado, posto em

\_

<sup>&</sup>lt;sup>103</sup> (Revista da Educação, 1912)

diagonal, nas mangas" (p, 96). A fotografía abaixo apresenta o grupo da Escola nº 6, remetida pelo relator ao Pedagogium.



(Revista Froebel, nº 13, 1882)

Em Portugal, como vimos, o estabelecimento dos exercícios militares não ocorreu de forma tranquila. Em relação ao Brasil, existem sinais de que a discussão sobre a militarização das crianças nas escolas públicas estava posta entre os educadores no Rio de Janeiro nos últimos anos da década de 1880. Luiz Reis, na sessão de 30 de junho de 1888 do Conselho de Ensino, ao criticar a co-educação nas escolas públicas referiu-se à inconveniência que seria introduzir os exercícios militares em escolas onde a educação dos meninos estivesse entregue às mulheres. Segundo ele, "Militarizar nossas escolas tornando cada cidadão um defensor da pátria e entregarem a nossas patrícias o ensino dos futuros soldados. O que serão de nossos soldados é fácil de prever"104.

Com o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, ficou aprovado pelo governo o Regulamento do ensino primário e secundário, previsto pela Reforma de Benjamim Constant.

<sup>&</sup>lt;sup>104</sup> (AGCRJ, Códice, 12-1-9)

Essa norma dividiu o ensino primário em escolas de primeiro e segundo graus. As primeiras, subdivididas em ensino elementar, médio e superior, cada um dos níveis constando duas classes de ensino. As segundas apresentam a divisão de 1ª, 2ª e 3ª classe.

O artigo 3 da norma de 1890 faz uma lista dos saberes que deveriam ser desenvolvidos nas escolas primárias, quais sejam: leitura e escrita, ensino prático da língua portuguesa; contar e calcular; aritmética prática até regra de três, mediante o emprego, primeiro, dos processos espontâneos e, depois, dos processos sistemáticos; sistema métrico procedido do estudo da geometria prática; elemento de geografia e história, especialmente do Brasil; lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural; instrução moral e cívica; desenho; elementos de música; ginástica e exercícios militares; trabalhos manuais para os meninos e trabalho de agulha para as meninas; noções práticas de agronomia.

A fim de termos uma noção de como os exercícios militares foram prescritos no interior da disciplina "Ginástica", os quadros IX e X conjugam os diferentes níveis de aprofundamento sobre os saberes a serem adquiridos na prática desses exercícios:

Quadro IX: Ginástica nas escolas primárias de 1º Grau – Decreto Nº 981 de 8 de novembro de 1890:

Elementar	Médio	Superior
Classe 1: Movimentos preliminares: alinhamento por altura, numerar-se, tomar distancias, cerrar fileiras, descanso, firmes, meia volta á direita e á esquerda, marcha em varias direcções. Exercicios graduados de gymnastica: movimentos e flexões de braços, pernas, tronco e cabeça. Corrida e saltos apropriados á idade. Jogos infantis.	Classe 1: Continuação dos exercicios. Evoluções e jogos.	Classe 1: Continuação dos exercicios. Equilibrio, carreira, salto. Evoluções militares. Jogos.
Classe 2 :Exercicios gymnasticos e continuação dos preliminares de evoluções. Jogos.	Classe 2: Continuação dos exercicios e das evoluções militares. Jogos.	Classe 2: Exercicios; evoluções militares. Manejo de armas de fogo apropriadas ao uso das escolas. Jogos.

Quadro X - Ginástica nas escolas primárias de 2º Grau — Decreto Nº 981 de 8 de novembro de 1890:

Classe 1:	Exercicios com apparelhos. Evoluções militares e manejo de armas: 3 horas.
Classe 2:	Exercicios com apparelhos. Evoluções militares. Manejo de armas. Esgrima de espada
	e florete: 2 horas
Classe 3:	Exercicios com apparelhos. Evoluções militares. Manejo de armas. Esgrima de espada,

florete e baioneta. Exercicios de tiro ao alvo: 2 horas.

A norma instituída por de Benjamin Constant, de 1890, prescreveu o ensino da ginástica, associando-o aos exercícios militares. À medida que os alunos avançavam nos níveis de ensino, ampliavam seus conhecimentos em relação aos dois saberes escolares. Por isso, o treinamento militar nas escolas primárias contemplava tanto exercícios de apresentação do grupo de alunos nos festejos com exercícios de marcha e evoluções da *tropa*, quanto o treinamento de uso das armas de fogo com exercícios de manuseio e tiro com as armas militares. Tal ênfase corroborava com os princípios positivistas de Benjamin Constant que perpassavam a norma que se pretendera para modelar e uniformizar as práticas educativas no território brasileiro.

Para Souza (2000), os batalhões infantis simbolizavam uma das finalidades primordiais da escola pública, a celebração cívica, contribuindo, dessa forma, para a "invenção das tradições" e na construção do imaginário sociopolítico da República<sup>105</sup>. Segundo a autora, nas representações de alguns educadores da época, a educação militar possuía finalidades que incluíam o sentimento de patriotismo, o desenvolvimento das virtudes cívicas, a moralização dos hábitos, a eugenia e a disciplina corporal. No entanto, ela afirma que, no caso da cidade de São Paulo, por volta da Primeira Guerra Mundial, o modelo entrara em decadência sendo substituído pela ginástica.

Nesta tese, opero com a hipótese de que movimento semelhante tenha se dado na cidade do Rio de Janeiro. As prescrições, ligadas ao movimento positivista da reforma de Benjamin Constant, possivelmente fizeram parte da cultura escolar da cidade, modelando práticas nas escolas públicas primárias do Rio de Janeiro. No entanto, apesar de reafirmadas na norma de 1890, até o momento, essas práticas não foram confirmadas nas pesquisas por mim realizadas nos arquivos públicos cariocas, impossibilitando desse modo, um enfrentamento mais amplo da complexa questão da apropriação desse modelo nas escolas públicas primárias do ensino regular.

O mesmo não acontece nos centros de memória organizados em determinadas instituições de ensino. Ainda em fase de organização, esses espaços concentram um significativo número de documentos relativos à sua administração e pedagogia. Ressalto a

Vago (2002) ressalta que, em Belo Horizonte, os *Batalhões escolares* representaram uma "tentativa de constituir os corpos de meninos com base na produção da necessidade de que fossem fortes, disciplinados, obedientes, úteis, impregnados da ideia de defesa da Pátria" (p. 272).

importância desses acervos e a fertilidade das fontes para as pesquisas na área da História da Educação, uma vez que é possível apreender os sinais das experiências educacionais de seus professores e alunos destacando-se, entre elas, o modelo dos *batalhões escolares*.

A investigação realizada nos centros de memória do Instituto Profissional João Alfredo e do Instituto Profissional Ferreira Viana, dá sinais de como a prática dos exercícios militares foi apropriada nas instituições de abrigo e ensino a crianças "pobres e desvalidas" da Capital Federal. Em ambas, percebe-se a ênfase aos exercícios militares a partir de 1890, e o possível declínio dessa atividade nas primeiras décadas do século XX. O Decreto nº 31 de 29 de dezembro de 1894, que regulou o Instituto Profissional João Alfredo<sup>106</sup>, prescreveu no artigo 2º que o ensino seria gratuito e integral, abrangendo as seguintes disciplinas: Curso de ciências e letras, Curso de artes, Ginástica, Exercícios militares e esgrima, Curso profissional. Braga (1925, p. 86)<sup>107</sup>, na obra em que faz um histórico da instituição no período de 1875-1925, relatou que em 1909, foi instalada sob a direção do Capitão Luiz Furtado "a linha do tiro para os exercícios militares dos educandos, a que eram obrigados pelo regulamento".

Segundo o autor, em 1916, o decreto nº. 1066 de 19 de abril de 1916 deu novo regulamento às escolas profissionais do Distrito Federal, organizando o plano de estudos no Instituto Profissional João Alfredo com "as disciplinas de música vocal e instrumental, de gymnastica e exercícios militares e de ensino primário elementar e médio para os alumnos que delle carecem" (p. 98). No entanto, segundo Braga, o professor de Ginástica e exercícios militares, em 1918, passou a ministrar somente a 1ª parte desta disciplina, acabando com a prática dos exercícios militares na instituição, ocasião em que "o aparelho para o ensino de tiro ao alvo, pertencente ao Instituto, foi emprestado, por autorização do Diretor Geral da Instrução Pública ao Tiro de Guerra nº 5, em 4 de novembro de 1918" (p. 125). Indício de que, as representações sobre os Batalhões escolares das cidades de São Paulo, encontravam eco nas práticas pedagógicas no Instituto Profissional João Alfredo e, como detalharemos adiante, no Instituto Profissional Ferreira Viana.

Antes, torna-se pertinente, senão necessário, distinguir práticas culturais de prescrições ou modelações de práticas, como aconselha Vidal (2008, p. 27), observando que, as prescrições desenham os contornos do possível, indiciando alguns dos repertórios disponíveis ao sujeito, mas não inibem que outros repertórios sejam ativados, construindo atos não

In: Coleção de leis municipais e vetos do Distrito Federal. Rio de Janeiro, (1892-1894). Organizada por Alvarenga Fonseca, Tipografia do Jornal do Commércio, de Rodrigues & C., 1897. Arquivo Nacional.

BRAGA, José Theodoro de Medeiros. Subsídios para a memória histórica do Instituto Profissional João Alfredo – desde a sua fundação até o presente (1875 – 14 de março de 1925.) Rio de Janeiro: Santa Cruz, 1925.

previstos. A cultura material escolar, segundo a autora, apresenta marcas da modelação, mas ao serem percebidas na sua singularidade revelam traços das invenções operadas pelos usuários.

Tais práticas podem, pois, ser também conferidas no Arquivo do Instituto Ferreira Viana, antigo Asylo São José do Rio de Janeiro. No maço de papéis de sua administração encontram-se, entre muitos outros documentos da década de 1890, os registros de posse do professor de exercícios militares, com a respectiva folha de pagamento de um professor militar, do professor de canto e o de ginástica, apontando a distinção entre essas práticas escolares em relação aos saberes e tempos específicos; pedidos de participação do *batalhão escolar* da instituição em festas cívicas na cidade, como o desfile em comemoração a Abolição da Escravatura; notas fiscais de compras de armamento militar e divisas para os uniformes; e, ainda, um álbum de fotografia, já na década de 1930, dando sinais da forma como a militarização de crianças se desenvolveu no Instituto Profissional Ferreira Viana, chegando ao que foi denominado *Departamento de Trabalho*.

As notas fiscais de compra de armamentos e peças dos uniformes e instrumentos musicais servem de amostra de como o estabelecimento do modelo pedagógico no Instituto Profissional Ferreira Viana introduziu novos tipos de objetos na cultura material da instituição. A documentação dá sinais da compra de diferentes tipos de materiais como "tambores e cornetas"; "100 carabinas e demais pertences"; "100 espingardas em perfeito estado, completa com os competentes sabres e bainhas, patronas, varetas e etc..."; "Espoleta para pólvora nº 3, espoleta para pólvora nº 5, estopim de borracha, escova de metal para limpar tubos"; "4 divisas de capitão; 4 de tenente; 8 de alferes; 8 de sargentos; 10 de 2º sargentos; 4 de forrieis e 12 de cabos".

Ao que tudo indica, na cidade do Rio de Janeiro, o modelo pedagógico nos moldes dos batalhões escolares, também perdeu sua força nas primeiras décadas do século XX. Nas fotografias soltas de um álbum encontramos o grupo de alunos formado pelos oficiais, sargentos e soldados, ajudantes de cozinha e enfermeiros. Juntos, formavam o grupo do Departamento de Trabalho do Instituto Profissional Ferreira Viana no Rio de Janeiro em 1930. Podemos conferir o sentido de organização, seriedade e disciplina que se procurou apresentar no momento da foto. Observa-se, ainda, a pouca idade dos meninos que compunham o Departamento de Trabalho.



Na margem da fotografia, a escrita sinaliza as práticas escolares relativas a cada subgrupo pertencente ao *Departamento de Trabalho*. No lado esquerdo lê-se: "Todos os membros do Departamento de Trabalho trazem uma faixa branca no braço e na faixa o distintivo a moda indiana". Em baixo: "Na primeira fila ao centro, o chefe e o sub-chefe do Departamento. À direita e à esquerda das duas autoridades veem-se os escalados para o serviço de refeitório, estão de gorro e avental". Do lado direito: "Os meninos fazem todos os serviços leves relativos ao asseio e à conservação. Revezando-se nos diferentes serviços, habituam-se a ser creados de si próprios e a ser patrões. O Instituto é uma Escola-comunidade, todos servem a todos".

Pelo que se percebe, no *Departamento de Trabalho*, todos pertenciam ao grupo da *Guarda Civil*, conforme a fotografia a seguir, uma vez que, as funções de chefes, sub-chefes, guarda, inspetores, serventes de cozinha, limpeza e da saúde eram cargos temporários, os quais todos os alunos deveriam ocupar alternadamente, sendo escalados com o intuito de exercitarem temporariamente essas funções. A fotografia consta do álbum escolar apresentando o grupo da *Guarda-civil*.



Nas margens da foto podemos conferir algumas regras do grupo. À esquerda: "Os transgressores são julgados pelos próprios colegas". Abaixo: No centro o chefe e o sub-chefe. Ao redor, os inspetores e os guardas. Do lado direito, se lê o Regulamento da Guarda Civil: "a) – falar o menos possível; b) - falar o mais baixo que for possível; c) – nunca discutir com o transgressor nem tocá-lo". Tais normais podem ser associadas ao grau de disciplina que se procurava instalar no Instituto Profissional Ferreira Viana.

As Altas Autoridades do Departamento de Trabalho podem ser vistas na próxima fotografia. De acordo com os registros em suas margens:

Sentado, o Prefeito. Da direita para a esquerda o director do Departamento do Trabalho, o ajudante da guarda civil, o ajudante do Departamento das Diversões, o Director desse Departamento, o Secretário do Corpo de Saúde, o ajudante da guarda civil o Chefe do Corpo de Saúde e o Chefe de Polícia.



Tal documentação exemplifica a apropriação de ideias pedagógicas discutidas nas últimas décadas do século XIX, ressaltando, no entanto, a permanência do aspecto disciplinar dos *batalhões escolares*, nos novos modelos postos em prática no Instituto Profissional Ferreira Viana. Percebem-se os novos sentidos conferidos ao grupo de alunos-militares, fardados e hierarquizados no interior da instituição. Agora, não só, aprendem a disciplina militar e o uso de armas de fogo, como também, são treinados a lidar com as questões da saúde e da higiene do lugar e dos alunos, revezando-se entre o aprender a mandar e a servir.

Diante dos fatos podemos conceber que, tanto em Portugal quanto no Brasil, o modelo pedagógico dos *Batalhões escolares* ligado à *modernidade educativa* instalada nas últimas décadas do século XIX chega ao século XX questionada sobre a propriedade de sua associação ao ensino da Ginástica e de sua efetivação nas escolas primárias. É possível associar, também, o destaque dado por Luiz Reis aos *batalhões escolares* de Portugal com o propósito de reforçar a concepção da *imprescindível* disciplina escolar, bastante defendida pelo autor no relatório e também presente no ideal positivista do grupo dirigente ao qual pertencia Benjamin Constant. Segundo a lei de 1891, entre outras recomendações, as escolas

primárias de primeiro grau deveriam recorrer à aplicação inteligente da disciplina escolar como meio educativo e ao incessante apelo para o sentimento e para o juízo do aluno.

Com o debate em torno dos métodos de ensino não aconteceu diferente. No próximo capítulo a discussão se desloca para os modos de ensinar e os usos dos manuais de leitura nas escolas primárias ancorada nas notícias trazidas por Luiz Reis no relatório de viagem ao *Velho Mundo*.

## 4 - CIRCULAÇÃO DOS MÉTODOS E MANUAIS PEDAGÓGICOS ENTRE MUNDOS

Se, nas escolas de Lisboa, Luiz Reis chamou-nos a atenção para os prédios e objetos escolares, na cidade do Porto ele se concentrou na discussão sobre os métodos de ensino, afirmando que eram "mais ou menos" os mesmos utilizados na capital portuguesa. Ressaltou que deveriam ser, todos eles, dignos da atenção da Inspetoria do Distrito Federal e ainda propôs formar uma comissão no Brasil, entre os membros do Conselho de Instrução, para que os estudassem e formulassem um parecer sobre eles.

No relatório destacou os métodos pedagógicos dando um parecer sobre cada um deles, A síntese de suas observações pode ser conferida no quadro seguinte:

Quadro X - Métodos de ensino das escolas primárias em Portugal por Luiz Augusto dos Reis

Método	Observações
Cartilha maternal de João de Deus	muito conhecido e apreciado, muito adoptado em Lisboa e Porto e que encontra um rival poderoso no methodo do abbade de Arcozello. Julgo desnecessário dar aqui sequer uma ligeiríssima notícia, pois é muito conhecido.
O methodo do Sr. Julio de Brito	professor da antiga escola de ensino mutuo em Belém e actual professor de grammatica e pedagogia nas duas escolas normaes de Lisboa, é dividido em 16 licções e 65 exercicios.
Instrucção popular; 1°, 2°, 3°	professor de 2° grau pela Escola Normal de Lisboa, antigo
livros da escola - O methodo do	sub-director da Casa Pia, e actual Inspector de Instrucção
Sr. Simões Raposo	Primaria. O methodo completo consta de três volumes, o 1°, o 2° e o 3° livro da escola, adquirindo o discípulo por elle grande copia de conhecimentos litterarios e scientificos e salutarissimas licções de moral e hygiene.
Ramalhetinho da Puerícia	infelizmente mal impresso e pessimamente brochado
Methodo legographico de Caldas	já são usados entre nós por algumas casas de educação, assim
Aulete	como a grammatica e outras obras do mesmo auctor
Os Exercícios preparatórios de composição para uso das escolas por Claudino Dias	já são usados entre nós por algumas casas de educação
Novo livro de leitura, de João de Diniz	bem impresso e encadernado
O methodo de legographico pelo	Adoptado por alguns professores de Lisboa e muitos
alphabeto natural - systema	professores do Porto e aldeias. É digno ter serio e meditado

organo-phonetico e physiologico organisado pelo Abbade de Arcozello.	estudo. Elle deu origem a uma grande polemica na imprensa portugueza, e na sua defesa, o Sr. Abbade teve de escrever, além de vários artigos, dois livros. Ao methodo acompanha uma collecção de <i>quadros parietaes</i> destinados a auxiliar o ensino e a tornal-o o mais pratico possível. O methodo
	merece, quanto a mim, aprofundado estudo de um especialista ou de uma commissão competente e insuspeita.

(REIS, pág. 99-105)

## A respeito dessa lista o autor ressaltou que:

Quem folhear os livros adoptados nas escolas portuguezas notará que a maior parte dos seus auctores não faz obra com o interesse unicamente nos lucros pecuniários. Para a honra dos que trabalham para as escolas, dos que preparam os manuaes, nota-se um cuidado escrupuloso na escolha dos assumptos, do papel, e na impressão do livro, procurando tornal-o útil e attraente, enchendo o quanto possível de boas gravuras (REIS, p.67).

Os títulos dos manuais recomendados para o uso nas escolas primárias de Lisboa e Porto sugerem a contribuição que tiveram na divulgação dos métodos pedagógicos e, ainda, nos remetem à variedade de modelos que participavam desse debate educacional por ocasião da viagem de Luiz Reis.

O conjunto de cartilhas apresentado pelo relator nos fornece indícios de que Arcozello e João de Deus não estavam sozinhos. O debate incorporava diferentes professores que, a partir das práticas educativas, elaboravam e lutavam por tornar seu método de leitura reconhecido pelo governo, mas não apenas, pois esforçavam-se também por conquistar o professorado a fim de que suas cartilhas fossem adotadas pelo Estado e demais associações promotoras de educação elementar. É o que poderemos verificar no próximo item do trabalho.

Nas observações de Luiz Reis, destaca-se a notícia de que alguns desses manuais já eram conhecidos no Brasil. Como podemos perceber da lista dos métodos de ensino em Portugal mencionada no relatório, o professor brasileiro deu relevo ao *Alfabeto Natural* de Cândido José Ayres de Madureira, conhecido como o Abade de Arcozello. Ao que tudo indica, na intenção de marcar posição em relação ao método do Abade de Arcozello, ao falar sobre a *Cartilha maternal*, destacou a popularidade da mesma, mas avisou que ela enfrentava um *poderoso rival*, o método do abade de Arcozello. Mais adiante, ressaltou o tal método, propondo que fosse avaliado, no Brasil, por uma comissão *competente e insuspeita* e, ainda,

deu sinais da polêmica em torno dos dois pedagogos portugueses. Como vimos, o professor viajante reservou um significativo espaço no relatório para a descrição do método pelo punho do próprio abade de Arcozello.

No entanto, nas historiografias portuguesa e brasileira os nomes de Castilho e de João de Deus foram consagrados pela vulgarização de seus métodos de leitura nos dois países em questão. Daí o estranhamento do registro do relator que enfatizara a polêmica em torno dos métodos de leitura envolvendo um terceiro nome, o do abade de Arcozello, na disputa pelo reconhecimento e aceitação do método pelas escolas primárias de Portugal.

De acordo com Luiz Reis, o método do abade de Arcozello havia sido testado em diferentes ocasiões e recebera a aprovação de nomes importantes na intelectualidade portuguesa e estrangeira:

O methodo mereceu os mais calorosos elogios dos senhores Dr. Urbino de Freitas, professor da escola medico-cirurgica do Porto; Dr. Augusto da Rocha, redactor da *Coimbra Medica*; Dr. Felippe de Quental, Dr. Mello Cabral; Dr. Ribeiro de Vasconcellos; Dr. Paulino de Oliveira e Dr. Meirelles Garrido; todos lentes da Universidade; Dr. Daniel de Mattos, professor da Faculdade de Medicina, Hugo Wernekee, philologo e pedagogo muito conhecido e conceituado na Allemanha, onde é reitor do Lyceu de Weimar. (REIS, p. 101)

Mas quem teria sido esse pedagogo e qual a sua importância no cenário educacional português? Quais razões teria Luiz Reis de defender tão intensamente o método desse religioso? Se o professor brasileiro registrou com veemência suas ações pedagógicas e a importância de seu nome no debate educacional daquela época, por que as marcas de suas ações educativas foram apagadas da historiografia da educação? Na busca pelas respostas, os dicionários de educadores portugueses ampliam a questão, dando sinais da tensão no debate pedagógico produzido na segunda metade do século XIX em Portugal.

Assim, pretendo, nesta parte da tese, considerar os nomes desses três autores, Castilho, João de Deus e Arcozello incluindo o debate sobre os métodos de leitura, possível de ser observado no diálogo entre o relatório de Luiz Reis e a massa documental examinada, buscando as representações a respeito de suas obras pedagógicas e os sinais da recepção e vulgarização de seus métodos em Portugal e no Brasil.

Vidal (2006b) adverte que as múltiplas representações da expressão método reconhecidas como válidas na documentação oitocentista correspondem a pelo menos quatro

acepções sobre métodos. Esses entendimentos foram ressignificados no movimento de reinvenção por que passou a escola pública brasileira. Conforme a autora, quando se observam os relatórios de professores e inspetores, os manuais pedagógicos e a lesgislação, "percebe-se que método pode se referir a 'forma' de agrupamento dos alunos na sala de aula, a 'critério' de organização de conteúdos a serem explorados, o 'modo' de transmissão de conhecimentos ou a 'sistema' de progressão dos alunos na aprendizagem dos saberes escolares (Vidal, 2006b, p.13). Os métodos a que refere o relatório de Luiz Reis encontram-se na última categoria observada por Vidal (2006b).

## 4-1 - A polêmica em torno dos métodos de leitura em Portugal

Ferreira Deusdado<sup>108</sup>, em *Dicionário de Educadores Portugueses*, escreveu em 1909 que

Candido José Ayres de Madureira (1825-1900), conhecido como abade de Arcozello foi inquestionavelmente um dos mais nobres e desinteressados missionários da instrução em Portugal. Educado e ordenado no Seminário episcopal do Porto, foi no ano de 1857 provido na freguezia de Custodias, sendo despachado em 1860 para a freguezia de Arcozelo, Concelho de Gaia, que pastorou durante 35 anos, e donde se adveio o popular nome de Abdade Arcozello (DEUSDADO, 1909).

De acordo com Deusdado, o método do Abade de Arcozello espalhou-se bastante no Brasil, "chegando um editor de lá a oferecer-lhe uma soma importante pela propriedade literária do método". Segundo o biógrafo, além do Alfabeto Natural, publicado em seis

<sup>&</sup>lt;sup>108</sup> Manoel Antonio Ferreira Deusdado (1857-1918), concluiu em 1881 o curso de letras, tornou-se professor liceal com concurso em 1890. Foi vogal do Conselho de Instrução Pública e relator dos programas liceais de história, geografia e filosofia. Em 1887, foi nomeado lente auxiliar do curso superior de letras. Foi, contudo, como professor Liceal que desenvolveu a parte fundamental de sua atividade docente. Fundou a Revista de Educação e Ensino, um dos mais importantes periódicos do final do século XIX, que se publicou regularmente entre 1886-1890, representou o governo português no Congresso Penitenciário em S. Peterburgo (Russia). No mesmo ano e de novo em representação do governo protuguês, participou no Congresso da Associação Francesa para o adiantamento das Ciências, em Limoges (França). Em 1892, participou do Congresso de Antropologia Criminal em Bruxelas. Em 1894, fora incumbido de criar um projecto de reforma da casa de Correção de Lisboa, e de estabelecer o ensino correccional no país. Cruzando conhecimentos nos domínios da Filosofia, Antropologia e da Psicologia, viria a ser eleito sócio da Academia Real de Ciencias de Lisboa, culminando a sua carreira científica com a atribuição, em 1897, do grau de Dr. Honoris causa pela Universidade Católica de Lovaina, em filosofia e Letras. Veio ainda a ser eleito sócio da Real Academia de História de Madri. E, 1991, fora distinguido por Alexandre III com a comenda e Grande Oficialato da ordem imperial de Santo Estanilau, e o Foro de Gentil-Homem da Corte imperial da Russia e Real Polônia. Em 1900, a Rainha de Espanha concedeu-lhe a Comenda de Real Ordem de Isabel a Católica. (...). (Nóvoa, 2003, Dicionários de Pedagogos Portugueses).

edições, ele produziu diversos livros de pedagogia e ensino escolar, dirigiu durante 12 anos a Escola Vasco da Gama, onde estabeleceu "aula noturna imensamente frequentada por adultos, trabalho que sempre desempenhou gratuitamente, assim como fez adoptar o seu método em centenas de escolas da província, aonde ia explicar aos professores o sistema de ensino pelo *Alfabeto natural*". Justino Magalhães, em *Educadores Portugueses* (Nóvoas, 2002), referindo-se ao verbete de Deusdado sobre o abade, registrou que a obra desse educador constituiu-se em elemento valioso para estudar a importância dos debates metodológicos daquele período da História da Educação.

Apesar de extensivamente exaltado pelos biógrafos e pela imprensa da segunda metade do XIX, atualmente, a referência ao nome do abade de Arcozello, dá-se, tanto em Portugal quanto no Brasil, exclusivamente pela sua associação à Cartilha maternal de João de Deus, onde ele aparece como editor e amigo que ajudou o prestigiado poeta português a publicar o conhecido manual de leitura.

Instigada pela pouca visibilidade de Cândido Madureira na historiografia da educação, apresento o que foi possível examinar a partir do que consegui reunir de sua obra 109 na imprensa e nos documentos da Diretoria de Instrução, sob a guarda dos arquivos portugueses. A busca pelas experiências desse pedagogo aproximou seu nome ao de Antonio Feliciano Castilho (1800-1875), com o *Método de leitura português*, e ao de João de Deus (1830-1896), com a *Cartilha maternal*, dois educadores amplamente considerados pelos historiadores de Portugal e do Brasil. Mas, qual seria o benefício em se investigar os bastidores de uma polêmica anunciada? Que aspectos esse tipo de exame poderia acrescentar à cultura material escolar, mais especificamente à questão dos manuais pedagógicos, nos dois mundos considerados? O que seria possível perceber sobre a produção e a circulação dos manuais de leitura em Portugal e na cidade do Rio de Janeiro? Qual a dimensão das ações educativas desses três pedagogos portugueses?

. .

<sup>&</sup>lt;sup>109</sup> Pelo que pude reunir dos arquivos portugueses, o Abade de Arcozello produziu as seguintes obras:

*Alphabeto natural*. Lisboa: Ed. David Corazzi, 1887. Biblioteca do Povo e das Escolas – Propaganda de Instrução para portugueses e brasileiros – Colaboração com artigo sobre o Alfabeto Natural.

Processo de leitura pelo Abbade de Arcozello. Porto: Thip:. António José da Silva Teixeira, 1876.

O Abbade de Arcozello e o Público, 1883 (BPMP, Cota; M4 – 6-98)

Métodos e Pedagogia encartados. Porto. Ed: António José da Silva Teixeira, 1888

História dos methodos de ensino de linguagem desde Castilho.

*O amigo da infância – Noções elementares de doutrina cristã*, *deveres do homem em geral*. Porto: Ed: Typographia de António José da Silva Teixeira, 1879.

O estudo da fala de Ernesto Legouvé. Porto: Ed. Livraria Portuense de Chavel & Cia, 1882 (Tradução de Cândido José A. Madureira)

As Conferências pedagógicas no Porto, presididas pelo Sr Simões Lopes, Porto, Tipografia de A. J. Silva Teixeira, 1883

A fim de examinar o debate sobre os métodos de leitura portugueses, considerei na massa documental da administração pública em Portugal, os ofícios do Governo sobre a aprovação de manuais escolares e os relatórios da inspeção do ensino na parte em que registravam os manuais de leitura das escolas. A partir dessas fontes, busquei o diálogo com a bibliografia específica para a questão, a imprensa comum e pedagógica e as obras de Cândido José Ayres de Madureira. Tais fontes, além de reafirmarem a polêmica em torno dos métodos pedagógicos, colaboraram no exame da relação entre o intenso debate sobre os modos de se ensinar a ler e escrever e o uso efetivo dos diferentes cartilhas nas escolas elementares portuguesas. Assim, a luta pela autorização, divulgação e vulgarização desses manuais nas escolas elementares, registrada na documentação examinada forneceu sinais dos usos dos métodos de ensino em Portugal na segunda metade do século XIX (Felgueiras e Garcia, 2010).

Inicio a investigação a partir do consenso a respeito da contribuição de Castilho e João de Deus para o ensino a leitura em Portugal e no Brasil na segunda metade do século XIX. Para Antonio Cósta (1870), o *Método Português*, de António Feliciano Castilho, inaugurou uma nova era em Portugal em relação ao ensino da leitura. Segundo o autor, essa obra lançou as bases do método racional, natural e intuitivo no ensino primário. Para o autor, "A história da civilização portuguesa nunca lhe poderá negar este feito glorioso em prol da sua pátria". Fernandes (1992, p. 115) destacou, entre os pedagogos portugueses, a atuação de Castilho e João de Deus, em favor da erradicação do analfabetismo. Carvalho (2001, p. 607), compartilhando das afirmações a respeito dos autores, estranhou o fato de o êxito da luta contra os processos tradicionais<sup>110</sup> de leitura em Portugal ter ficado por conta de dois poetas, e não de dois especialistas do ensino. Segundo ele,

mais por prodigiosa intuição do que por preparação científica, que parece ter sido diminuta no primeiro e até nula no segundo conseguiram impor doutrinas metodológicas desse aprendizado, largamente aceitas, e que se mantiveram e prosperaram durante anos, principalmente a de João de Deus (CARVALHO, 2001, p. 607).

Sobre esse debate, Carvalho (2001) e Fernandes (1992; 2004), entre outros nomes da historiografia portuguesa, reconheceram a importância e a dimensão tomada pela *Cartilha Maternal* de João de Deus publicada em 1876, para o ensino da leitura em Portugal. Para os

A referência sobre *métodos tradicionais*, *métodos antigos*, *métodos correntes* de ensino é muito comum na documentação. De acordo com Carvalho (2002, p. 607), "O método de leitura predominante até a intervenção de Castilho era o método alfabético em que se estudavam simultaneamente, e pela respectiva ordem, todas as letras do alfabeto, seguidas das sílabas sem sentido que se memorizavam penosamente".

dois autores, o método de João de Deus foi a inovação metodológica mais relevante no ensino primário português. No entanto, ambos sinalizam para a tensão criada na disputa pela aceitação desse método pelos defensores de uma legítima *ciência da educação*.

Entre os documentos sobre a aprovação de manuais escolares encontram-se os processos de Castilho, em 1855, e de João de Deus, em 1880, ambos questionando o governo sobre os motivos de não terem os seus manuais de leitura incluídos na lista de adesão dos professores das escolas elementares. Foi interessante observar a forma como os dois pedagogos se empenharam, a fim de forçar o governo a não só reafirmar seus métodos como oficiais, mas, principalmente, a torná-los obrigatórios nas escolas de todo país. Os dois autores encontraram-se, portanto, em situações bastante semelhantes. Tornaram-se *Comissários do Governo*, o primeiro em 1854<sup>111</sup> e, o segundo, em 1888, mas não viram nessa regalia suas *invenções* serem adotadas pelos professores, nem *trabalhadas* nas principais Escolas Normais do país.

Em relação a Arcozello, na defesa do *Alfabeto Natural* nas obras de sua autoria, a presença do debate nas revistas e jornais pedagógicos e o *Dicionário de Educadores Portugueses*, de Ferreira Deusdado, indiciaram a dimensão de suas ações pedagógicas e o papel que estas desempenharam no pensamento educativo das últimas décadas do XIX.

Sobre Castilho, Rogério Fernandes (1992) destacou o interesse do poeta em descobrir um meio de alfabetizar rapidamente a população. Para isso adaptou o método Lamare 112 numa tentativa de aproximá-lo aos ensinamentos de Froebel. Segundo Fernandes (1992), foram muitas as modificações feitas no método do francês, a maioria delas, infelizes (op. cit. p.115). O historiador ressaltou o fato de o método de Castilho ter sido rigorosamente posto em causa pela Associação dos Professores em Portugal. Discussão que levou Castilho a propor ao governo "uma experiência pedagógica no intuito de fazer uma comparação entre as vantagens do seu método e o método corrente" (Fernandes, 2004, p. 576).

Com o propósito de acompanhar um pouco mais a luta travada por Castilho, a fim de confirmar seu método de leitura como o *método oficial* da nação portuguesa, destaco dois trechos dos processos que nos forneceram elementos para a reflexão sobre a forma como o autor do *Método português* se mobilizou para defender e divulgar a sua obra. Em um primeiro

<sup>112</sup> De acordo com Souza, M.L.F. (2008, p. 41)), o método de Castilho seria uma releitura do método de Monsieur Lamare adaptado do francês para o português, utilizando-se da memorização dos sons das letras pelas imagens que a elas se ligassem.

<sup>&</sup>lt;sup>111</sup> No Rio de Janeiro, a norma de 17 de fevereiro de 1854, sob a direção de Couto Ferraz, indicava que o método de leitura usado nas escolas elementares deveria ser o método de Castilho.

momento, a carta de Castilho à administração escolar, em 1854, dá a ver o impasse estabelecido entre o autor do Método português e o professorado daquele tempo:

Os 4 cursos normais que tenho dado em Lisboa, Leiria, Porto e Coimbra habilitarão para bom ensino mais de 250 mestres de instrução primária. A maior parte deles todavia não professa pelo Metodo Portugues. Assim se mogrão com escandalo do senso comum, as deligencias e despezas do Governo instigador e feitor dos cursos normaes, gastos feitos por tantas camaras municipais para subsidiarem mestres; (...) e os incriveis esforços e sacrifícios de todo o genero que eu tenho feito peregrinando, doutrinando e combatendo de continuo. (TORRE DO TOMBO, Caixa 183 - 9 de dezembro de 1854)

Para Castilho, os motivos pelos quais os professores não ensinavam pelo método de sua autoria deviam-se à influência do presidente do *Concelho superior d'Instrução Pública*, Jerônimo José Mello. Segundo ele, esse homem teria sido inimigo de seu pai e, sendo assim, dificultava, de todas as maneiras as atuais ações pedagógicas de Castilho. O autor do *Método português* ressaltou que a maioria dos professores obedecia "com fé cega, segundo a fama pública e muito verossímel às indicações, sugestões e implacável autoridade do Presidente da sua secção de instrução primaria".

Em outro trecho da mesma carta, protestou contra o que considerou desinteresse das autoridades portuguesas em exigir dos professores o uso de sua *Cartilha*. Esse fato fez com que Castilho decidisse divulgar o seu método em outra parte do mundo, segundo ele, bastante interessada no *Método português*:

Em poucas palavras: se o governo quer que vá por diante a obra de luz que havemos emprehendido proteja-a decididamente. Sem essa proteção se lhe não deve dar, ou se lhe não que dar, permita-me restituir-lhe o papel pouco airoso, que me haviam dado, a representar n'esta comédia, demita-me, ou aceite a minha demissão; hei de levar em quanto é tempo, a minha actividade onde ela possa aproveitar. A minha falta aqui não será grande; o dr. Jeronimo e os seus comissários sóbram, como assaz se tem visto, para porem a instrução primaria popular portuguesa, num estado florente. Lisboa 9 de dezembro de 1854". (TORRE DO TOMBO, Fundo do Ministério do Reino e da Instrução Pública, Caixa 183)

O tom ácido e ao mesmo tempo irônico do texto aponta aspectos das estratégias de Castilho a fim de vencer a resistência *O Método português*. Ao que parece, tais elementos foram usados para sustentar e/ou justificar sua saída do país na tentativa de difundir seu método em outros lugares. Sua determinação nessa empreitada chegou aos trópicos, quando,

em fevereiro de 1855, Castilho partiu para o Rio de Janeiro com a intenção de divulgar o seu método ao professorado brasileiro, retornando a Portugal seis meses depois. A imprensa pedagógica aponta que a resistência ao *Método português* continuou promovendo uma grande crítica dos professores primários em relação ao método e ao privilégio da autorização e financiamento do Governo à viagem de Castilho ao Brasil.

A relação de Castilho com o Brasil foi observada em Fernandes (2004), onde o autor analisa a *Revista da Instrução Pública para Portugal e Brasil*, editada por Castilho e seu discípulo Luiz Felipe Leite em 1855. Para Fernandes (op. cit.), o impresso propôs uma cooperação entre os pedagogistas dos dois países. O interesse, segundo o autor, teria surgido a partir da viagem de Castilho ao Brasil, na qual o poeta, numa tentativa de divulgar o seu método, teria tomado conhecimento da situação do ensino nesse país. A justificativa da publicação seria, então, a constatação da proximidade das preocupações na esfera da educação pública que "tornavam propositada uma reflexão de interesse para docentes, decisores políticos e homens de cultura de uma e outra margem do Atlântico" (Fernandes, op. cit, 570). O autor não descarta a função importante da revista na divulgação de ideias pedagógicas entre os dois países irmãos, no entanto, defendeu que muitos dos propósitos iniciais da revista não foram alcançados, sendo possível considerar que o impresso tenha funcionado mais "como um apoio a Castilho e ao seu método de leitura numa fase delicada da sua difusão em Portugal" (p. 578).

Vieira (2009, p. 127) cita outros aspectos da viagem de Castilho ao Brasil que, possivelmente, facilitaram o trânsito do poeta, a publicação da revista referida por Fernandes (2004) e a adesão do Método Português em terras brasileiras. Segundo o autor, o irmão de António Castilho (1800-1875), José Feliciano de Castilho (1810-1879), chegou ao Rio de Janeiro em 1847 e aqui viveu até 1879 quando veio a falecer. Importante figura no meio jornalístico e literário, era polígrafo, atuou como jornalista, filólogo e tradutor de latim e foi acolhido no círculo de amizades do imperador D. Pedro II. Para Vieira (2009, p, 27), "os laços de sangue que ligavam os irmãos Castilhos serviam estrategicamente para colocar o monarca e a literatura praticada sob sua égide em situação de evidência no ambiente literário europeu" 113.

<sup>&</sup>lt;sup>113</sup> De acordo com Vieira (2009), as relações entre Antônio Castilho e o imperador se estreitaram em 1855, por ocasião da visita do poeta romântico às terras ultramarinas para divulgar o seu método de alfabetização, o então famoso *Método Castilho*. Segundo o autor, nas conferências ministradas por Castilho Antonio esteve presente o próprio imperador e, nesse período, há notícias de os dois terem se encontrado. Para Vieira, a afinidade entre Antonio Castilho e o Imperador crescera ao ponto de o monarca convidá-lo para a cadeira de Língua Portuguesa no Colégio D. Pedro II. Oferta que o poeta português recusou gentilmente (op. cit. p. 128) (*Machado de Assis em linha* ano 2, número 4, dezembro 2009)

É interessante perceber o recíproco interesse na circulação das ideias e a estreita relação entre Brasil e Portugal. É possível considerar, também, que a revolta dos professores primários portugueses com o abono da viagem de Castilho estivesse ligada ao conhecimento das condições em que se daria a visita de Castilho à capital brasileira. Amparado pelo irmão e pelo monarca brasileiro, possivelmente, os professores indignados com os poucos recursos destinados ao magistério de seu país, considerassem um privilégio cedido ao educador português.

Quanto a João de Deus, duas décadas mais tarde, os manuscritos relativos à Instrução Pública dão sinais da tensão em que o poeta fora envolvido, com a iniciativa do Governo em tornar a *Cartilha maternal* como método de leitura oficial português. A medida provocou o então atual inspetor escolar da cidade do Porto e professor da Escola Normal, António Simões Lopes, que passou a questionar a parcialidade do Governo nessa questão. Para Simões Lopes, a forma "demasiadamente eloquente" com que, na Câmara dos Deputados na sessão de 20 de março de 1878, fora citada a *Cartilha maternal* de João de Deus, desconsiderou os demais métodos de ensino existentes no país<sup>114</sup>.

Com tal argumentação, o professor sugeriu que fosse nomeada uma comissão para apurar, na prática, qual dos métodos daria melhores resultados em um curso com duração de três meses no qual se confrontariam o método "inventado" por Simões Lopes, professor da Escola Normal do Porto, e o método de João de Deus. Para Simões Lopes, "se os resultados obtidos nesse ensaio forem eguais por ambos os methodos, V.M. haja por bem conceder ao proposto pelo signatario o mesmo auxílio official que houver por bem conceder ao da *Cartilha maternal*".

A esse documento se juntaram dois outros requerimentos de professores, buscando as mesmas oportunidades a que teriam direito os dois autores citados. No primeiro,

Joaquim Felizardo Lima Pereira da Silva, natural de Lisboa, ex-professor público vitalício, honrado pela Vossa Majestade em 1863 pelos serviços prestados a instrução popular publicou também um sistema de ensinar a escrever e ler em vinte lições que já vai na 2ª edição e sem proteção nem auxílio externos tem corrido parte das províncias do Douro e Minho abrindo cursos de adultos e de menores conseguindo que aprendessem a escrever e ler em quarenta a noventa dias todos que se matricularam, pede a V.M. conceder aos autores de novos systemas de leitura e escrita a mesma prova a que vai ser submetido o método João de Deus (TORRE DO TOMBO, caixa 147).

<sup>&</sup>lt;sup>114</sup> (TORRE DO TOMBO, caixa 147)

<sup>115 (</sup>TORRE DO TOMBO, caixa 147)

No segundo, de Manoel José Martins, consta o pedido de que a turma de alunos fosse dividida em três para que "seu método legográfico, já em uso no paiz", pudesse ser, também, testado pelas autoridades competentes.

A decisão do governo, anexada ao processo, resolveu que somente o método João de Deus fosse submetido a um confronto com o *método usual*. A partir de então, a dificuldade de se encontrar o lugar ideal, além de crianças totalmente analfabetas e ainda professores que se dispusessem a testá-lo, acabou por atrasar as aulas programadas. No maço das fontes referentes ao processo de João de Deus, não encontramos o relatório final da comissão que deveria divulgar os resultados do confronto. Há, contudo, indícios de que as aulas aconteceriam na Escola Maria Pia e de que os três primeiros professores indicados pelo autor da *Cartilha maternal* não aceitaram a incumbência de participar do tal confronto<sup>116</sup>. No requerimento de 5-7-1880, João de Deus protestou ao que considerou *indiferença* do governo no tratamento de uma questão tão importante:

Tendo-se passado meio ano sem ainda se proceder ao confronto de meu metodo de leitura com o chamado methodo usual, como dispunha a portaria de 10 de dezembro de 1879 e tendo nesta expectativa deixado de tomar em camaras e juntas de districto como ultimamente a junta do distrito do Porto, deliberações favoraveis a propaganda do metodo com prejuizo meu, da desgraçada infancia, e de todo este paiz onde os analfabetos constituem a porcentagem de 95,5 dos habitantes – graças ao metodo official (se assim se pode chamar os das escolas normais) e outros semelhantes (TORRE DO TOMBO, caixa 147).

Em 1888, a imprensa registrou a decisão oficial do Governo no projeto de lei que decretaria a *Cartilha maternal* de João de Deus, o método nacional, com a nomeação do autor como *Comissário vitalício* recebendo um ordenado de 900\$000 reis. O fato reacende o debate na imprensa entre os que se colocavam a favor da decisão e os que criticavam o Governo pelo tratamento *arbitrário* na consideração dos manuais de leitura para as escolas elementares. O redator do Jornal *A Federação Escolar*, no dia 12 de fevereiro de 1888, convocou o professorado a participar, a fim de impedir a aprovação do projeto na Câmara dos deputados:

Que motivo haverá para tornar este, e não outro methodo, nacional, quando ainda a sciencia não deu a ultima palavra. (...) Imaginemos que o sr. João de Deus póde viver, pelo menos mais 30 annos, (nós de todo coração lhe desejamos a mais longa vida para a gloria da nossa literatura); é para esperar

\_

<sup>&</sup>lt;sup>116</sup> (TORRE DO TOMBO, caixa 147).

e não pode deixar de acontecer, que apareça outro processo mais aperfeiçoado, se na verdade alguns dos já existentes lhe não são já superiores. Eis nos, pois, estacionados por uma medida que só teve por fim render um preito e pagar uma dívida ao mimoso poeta (*A FEDERAÇÃO ESCOLAR*, 12-02-1888).

Para o edidor d'*A Federação escolar*, a proposta do projeto que nacionalizava o processo de ensino da leitura de João de Deus não tinha nenhuma razão pedagógica, uma vez que poderia ser entendido como "um preito a uma homenagem, é uma obra de misericordia. A isso respondemos que não conhecemos, João, nem Cândido, nem Urbino. E que se o conhecemos a todos, ou a alguns, nada nos faríamos transgredir as leis da razão e do bom senso"<sup>117</sup>.

Contrariamente, na *Revista Educação e Ensino*, de 1888, Ferreira-Deusdado elogiou e valorizou a aprovação do projeto de lei que tornava João de Deus o Comissário de Instrução Pública, afirmando que essa medida se justificava pela dívida de reconhecimento e justiça que o país tinha com seu poeta que "poz, modesta e despretensiosamente, todo seu talento e todo seu coração ao serviço da causa sympatica da instrução popular".

Com essa introdução, Deusdado transcreveu o relatório final da comissão do governo de onde destacamos o entendimento final do Governo a respeito da questão:

A comissão de instrução primária e secundária, da camara dos senhores deputados, aceitou o projeto inicial, exceto na parte em que se declara método nacional pelas razões expostas no relatório seguinte - Não julga conveniente, que este ou qualquer outro metodo deva ser declarado nacional, resultando daí a sua adoção exclusiva, imposta aos professores (DEUSDADO, EDUCAÇÃO E ENSINO, 1888).

Fernandes (2004), ao comentar a polêmica em torno dos métodos de ensino, lembra que, se os poderes públicos buscavam a modernização do sistema educativo, era significativo o fato de que se tivesse pretendido decidir dos méritos e deméritos da *Cartilha Maternal* por meio de uma experiência pedagógica. Sobre esse aspecto, o autor acrescenta que, naquele tempo, fora sugerida, também, uma investigação médica a fim de apurar os efeitos da apresentação tipográfica do respectivo texto na fatiga visual dos alunos. Para o autor, esses fatos afirmavam o avanço da consciência pedagógica portuguesa em direção à fundamentação científica das práticas pedagógicas, mas seria preciso reconhecer "a distância entre a palavra e

<sup>&</sup>lt;sup>117</sup> (A FEDERAÇÃO ESCOLAR, 28-02-1888)

a ação, uma vez que as estatísticas educacionais apontavam para o pouco preparo do professor português para a efetivação desses novos modelos pedagógicos" (p. 589).

É interessante observar a importância do debate sobre os métodos, a tensão entre os sujeitos educativos e os resultados das ações do governo, possivelmente surgidos de negociações entre os grupos envolvidos nas questões pedagógicas daquele tempo. Ao que tudo indica, a resistência do professorado português instalado nos mais diferentes lugares sociais, dificultou a homogeneização dos usos dos métodos de ensino nas escolas primárias em Portugal. Nesse caso, o incentivo à produção de métodos de ensino se manteve, permitindo que múltiplos títulos de cartilhas circulassem pelo país, principalmente, os manuais *inventados* pelo professores das escolas normais portuguesas, como veremos mais adiante.

Nesse embate pela autorização, divulgação e vulgarização dos métodos de ensino em Portugal, encontramos o abade de Arcozello defendendo o *Alfabeto Natural*, que teve sua primeira edição em 1876. Em *O Abade de Arcozello e o Público*, lançado em 1883, o religioso reagiu à publicação de um panfleto que lançava dúvidas sobre a validade de se ensinar pelo *Alphabeto Natural*<sup>118</sup>. Em resposta, Cândido Madureira ressaltou que, aqueles que não conheciam os fundamentos do método não conseguiam aplicá-lo, e essa era a principal razão da dificuldade dos professores em usar seu método de leitura: "o despreparo dos docentes em relação a fisiologia, a anatomia das palavras e a questão fonética". Segundo ele, esses saberes dos homens da ciência, dos médicos e dos mestres da língua, deveriam ser adquiridos por aqueles que se propunham ao ensino da leitura e da escrita nas escolas elementares.

A partir de então, empenhou-se em provar a eficácia de seu método, acreditando na estratégia da demonstração da prática pedagógica com crianças analfabetas, e na busca pela comprovação de cientificidade autorizada por homens credenciados pela ciência.

A efetiva atuação pedagógica de Cândido Madureira se deu, de acordo com seus biógrafos, na escola noturna Vasco da Gama<sup>119</sup> durante doze anos, sendo três deles como diretor. O jornal *A Federação escolar*, de 24 de Janeiro de 1889, referiu-se a esse tempo, transcrevendo, no artigo de Ferreira-Deusdado, o discurso do presidente da comissão

<sup>&</sup>lt;sup>118</sup> Segundo o abade, anuncia-se ahi um folheto que se intitula – *O reverendo abbade d'Arcozello e a sua industria das explosões fortes, pica e repica, sibilos, toca e foge, etc, etc, etc.*.. e subscreve-o um sujeito que ha dias desmascarei perante o público (Comunicado no 1º de Janeiro, do dia 11 de outubro, nº 265 em que se disse que o signatário do folheto foi meu ajudante no ensino durante quatro annos, sem nunca protestar contra o Alphabeto Natural, e só se lembrou de dizer mal delle, porque o despedi por que não me satisfez) (Madureira, 1883).

Segundo os biógrafos Deusdado (1909) e Magalhães (2002), essa escola fora fundada pela iniciativa particular e subsidiada pela câmara do município de Gaia.

administrativa da escola, Francisco de Faro Oliveira, na ocasião da festa escolar, em que os alunos eram premiados pelos resultados que obtiveram naquele ano. O orador destacou a importância da ação educativa do Abade de Arcozello para a "prosperidade e o engrandecimento moral daquela eschola, a qual no curto período de sua existencia já inscreveu na sua matrícula 4234 alunos".

Os trechos do discurso transcrito por Deusdado dão a ver a representação sobre o abade e seu método, produzida pelo presidente da comissão administrativa da Escola Vasco da Gama:

[...] o quanto aquella eschola devia ao reverendo abbade de Arcozello, o devoto apostolo da Instrucção, que, apesar de não ser professor da escola Vasco da Gama, ia quasi todas as noites dar a luz da instrução aos desprotegidos da fortuna, que vão alli procurar. Tem os maiores elogios o metodo de ensino de que é auctor aquelle eclesiástico, (...) o nome de João de Deus e do abbade de Arcozello, deviam ser considerados como os de dous beneméritos da instrucção: Os Froebel e Pestalozi portugueses (*A FEDERAÇÃO ESCOLAR*, 24 – 01 – 1889).

Ainda em 1882, seu método fora recomendado na 3ª edição das *Instrucções para as Escholas Primárias Elementares* pelo *Directorio sobre o Methodo Prático para Ensinar a Ler, Escrever e Contar*. Esse opúsculo, ao analisar a representação gráfica das palavras em diferentes nações, reconheceu a importância do trabalho feito pelo Abade de Arcozello no *Alfabeto natural*. De acordo com as Instruções, o Abade de Arcozello:

Depois de ter versado praticamente a doutrina de João de Deus, depois de ter estudado profundamente a doutrina de Chavée, Baudry, Benloew, dos srs Castilho e Adolpho Coelho, e depois de muito estudar a mocidade infantil, assentou uma doutrina sua, que tem tido o prazer de ver coroada de glorioso sucesso (*DIRECTORIO SOBRE O METHODO PRATICO PARA ENSINAR A LER, ESCREVER E CONTAR*, 1882).

O jornal *Primeiro de Janeiro*, em outubro de 1883, registrou a intervenção do Abade de Arcozello na alfabetização de um surdo. Relatando o caso, Henrique Pinto conta que Raul Moura Coutinho, de quinze anos, fora entregue aos cuidados do abade a fim de que o pedagogo o ensinasse a falar. Segundo o relator, o abade conseguiu que:

[...] elle lesse fallando, fazendo-se bem perceber, e escrevesse dictado (escreve dictado porque a maior parte das letras conhece-as, vendo mover os orgão da falla, e sabe o que elles produzem; por isso mesmo que se lhe explica; e outras cujos movimentos orgânicos não vê, indicam-se-lhe por

mímica; prova bem que elle não ouve). Quando a família me veio visitar, e observar como eu lhe dava lições, e lhe ouviu dizer a palavra – carro – ficou deveras surprehendida (*Primeiro de Janeiro*, 1883)!

Apesar do anunciado sucesso de sua ação pedagógica, a análise das fontes demonstrou a luta do Abade de Arcozello para defender e divulgar seu método em diferentes ocasiões. Tal como se deu com Castilho e João de Deus, o pedagogo apostou principalmente na estratégia do reconhecimento oficial e, para isso, propôs à Câmara Municipal do Porto, que encomendasse pareceres a quem, de alguma forma, tivesse contato com a aplicação do *Alfabeto Natural*. Nas diferentes obras de sua autoria, exibiu os pareceres e os agradecimentos pelos cursos ministrados por ele a fim de explicar os modos de ensino da leitura pelo *Alfabeto Natural*.

A encomenda resultou num conjunto de cartas assinadas por diferentes pessoas, atestando o valor do método de Arcozello. O quadro XI apresenta uma lista nominal com os principais destaques dos pareceres recebidos.

Quadro XI - Pareceres sobre o Alphabeto natural

Pareceristas	Principais destaques	
Domingos de Almeida Ribeiro – Instruções para as escolas elementares – Porto - 1881	à grande frequencia e a facilidade com que crianças e adultos de ambos os sexos aprendem a ler e escrever nas escolas do abade. ()Se os nossos professores ruraes se habilitassem indispensavelmente com essa aprendizagem, a nossa população toda saberia lêr dentro de um anno.	
Dr. Augusto Rocha, lente de medicina na Universidade de Coimbra, In: Coimbra Médica	Estuda com amor e intelligencia os grandes mestres da linguagem, os Muller, os Dietz, os Whitney, os Helmoltz, os Du-Bois Reymond, e trata de apropriar os preceitos descobertos pela phisiologia e psychologia da voz e da palavra, pela glottica e pela linguistica, para assentar em bases sólidas as regras de uma pedagogia fértil, intuitiva, racional e fecunda.	
Vereador Fulgencio José Pereira; Paços do Conselho	o abade leciona em sua escola a 499 alunos a maioria deles matriculados como analfabetos. Seis meses presenciou a provas públicas onde os alunos demonstraram saber ler e escrever. Por esse método se aprende a ler com grande economia de tempo, por maior que seja a concorrência de alumnos.	
Delfim José Gonçalves Rebelo (Comissão de Vieira, 22-9-1881)	o abade de Arcozelo compareceu a Câmara desse Concelho e explicou o seu método a professores oficiais e particulares e demais pessoas interessadas, durante quatro dias. Todas elas, haviam testado e aprovado o método do Alfabeto Natural: "todos os que o adoptaram são concordes em affirmar que na sua práctica se lucram dois annos de adiantamento, por que é simples e os alumnos o	

	compreendem facilmente	
José Cardoso Vieira, (Comissão de Resende, 27- 9-81)	o abade a pedido do grupo de párocos ministrou conferências, nas quais compareceram outras pessoas igualmente interessadas e que também, com a maior boa vontade explicou o método: "ficando todos habilitados para ensinar pelo processo contido no metodo referido; e todos os que practicam tem dado inequívocas provas da sua efficacia, e dizem que é ensino suave, agradável e econômico	
Padre Martins Pacheco, professor oficial, São Nicolau de Bastos 10-8-81)	Tenho colhido resultados mais vantajosos do que colhi em três annos pelo méthodo antigo. Tendo alunnos que, sendo analfabetos, tem durante este tempo apprendido a lêr e escrever com bastante correcção e desenvolvimento. Uma menina de oito annos que pelo método antigo nunca poude, no espaço de um anno, lêr simples palavra, no espaço de dois meses principiou a lêr correntemente.	
Padre Antonio Pinto Monteiro - São Nicolau de bastos 10-8-81)	atesta que está praticando a três meses o Alfabeto Natural e já tem meninas lendo livros e discriminando conscientemente os elementos das palavras Há annos que ensino e nunca colhi resultados que possam assimilhar-se. Tenho, pois, todos os dados para o preferir ao méthodo da soletração, por mais melhorado que esteja.	
Professor Camilo Correia Pinto – Moimães – 20-12- 1881	atesta que aprendeu com o abade de Freigil, João Cardoso que já utilizava o método, para aperfeiçoar-se foi até Porto ouvir as explicações do próprio abade. Segundo ele: ha seis mezes que o practico e já meninos e meninas de seis a dez annos de idade leem corretament	
Abade Alberto José de Almeida - Moimães - 20- 12-1881	disse que depois de ter-se habilitado com o Abade de Arcozelo por tal forma me compenetrei das vantagens do methodo alludido, que não pude deixar de abrir a escola que projetara	
João Gil Pereira Cardoso, Freigil, 15 de Setembro de 1881	Attesto que sendo já parocho em três freguesias, em todas ellas me vi, de alguma maneira, obrigado a prestar-me a ensinar a ler e escrever e contar por não haver nelas escolas oficiais. Ensinei sempre com algumas alterações e modificações pelo método por que a totalidade ensina e eu aprendi; mas apenas tive conhecimento das vantagens colhidas no ensino pelo Alfabeto Natural fiz por habilitar-me com o auctor com o fim de desprezar o metodo antigo.	
Professor José Bento Correia de Sá, Ponte de Lima, 10-08-81	estando a par dos métodos mais adiantados de Portugal, (como sejam: Visconde de Castilho, João de Deus, etc.) e do Império do Brasil (dr. Abílio Cesar Borges, Hudson, etc., etc., ), nenhum satisfaz tanto, quanto o Alphabeto Natural, por o ter posto em practica e ter tirado bons resultados em pouco tempo, sem que o professor fique cansado o que não acontece com os outros métodos. Menciono os dois auctores brasileiros por ter estado no Rio de Janeiro com auctorização de sua magestade fidelíssima.	
Professor José Augusto da	() tratei de habilitar-me ouvindo algumas pessoas habilitadas pelo	

Silva Pinto – Oliveira – 15-	seu autor com o fim de adoptar esse método na escola primária em
9-1881	que fui provido. De tal forma me compenetrei nas vantagens do
	método aludido que não pude deixar de adopta-lo
Professora Maria de São	tendo ensinado meninas pelo systema antigo, () deixei logo aquele,
José – São João de	adoptando este pelas vantagens que d'elle resultam. Com muito
Fontoura, 3-9-1881	poucas lições tive meninas que n'um anno de ensino regular pôdem
	saber ler, escrever e contar, vantagem que de certo não tiraria em
	três ou quatro anos se continuasse a ensinar pelo método antigo
	muito mais violento que este.

Vale lembrar que esses pareceres, representados por Arcozello como "provas de verdade", compõem a apresentação das obras de sua autoria, a saber, *O abade de Arcozello e o Público* e *História dos Méthodos de Ensino da Linguagem em Portugal desde Castilho*. Portanto, é possível que tenham sido resultados de seleção criteriosa feita pelo próprio autor que elegeu sujeitos imbuídos de uma legitimidade social como padres, professores, um político e um médico, o que atribuiu autoridade ao discurso. Como podemos perceber, sublinhou-se a eficácia do modelo, a disposição do abade em divulgá-lo, a busca por seu aprendizado e as vantagens de seus resultados sobre as demais cartilhas em uso. Focamos, principalmente, no realce que deram a três aspectos importantes para Arcozelo: à economia do tempo, ao caráter científico e à comprovação dos resultados pela prática. Além desses, sinalizou-se também as relações sociais em que Arcozello se envolvera e o investimento do religioso na divulgação e na vulgarização de seu método de ensino.

É interessante observar ainda a circulação de pessoas e métodos pedagógicos entre Portugal e Brasil, destaques no parecer de José Bento de Sá, como um sinal de preocupação com as práticas pedagógicas ocorridas dentro e fora de Portugal, e do intercâmbio estabelecido entre os dois países. Podemos entender, também, que a defesa do *Alfabeto natural*, pensada e organizada pelo abade de Arcozello como uma estratégia de divulgação do método, extrapolou os limites da Escola Vasco da Gama, representando um tipo de formação docente exterior ao modelo das escolas normais.

Em *Biblioteca do Povo e das Escolas de 1887*, Arcozello buscou provar o caráter científico do *Alfabeto Natural*, pedindo ao amigo Urbino de Freitas, professor da faculdade de Medicina de Coimbra, que fizesse a apresentação do manual. O médico, professor da Universidadede Coimbra, a fim de se assegurar dos fundamentos do abade na composição do método, enviou o *Alfabeto Natural* ao mestre em linguística, Hugo Wernekee, reitor do Liceu de Weimar na Alemanha. Desse modo, o parecer do pedagogo alemão ao trabalho de

Arcozello fez parte do texto introdutório da publicação do método em 1887. De acordo com Wernekee, o método em questão se aproximava aos estudos de Froebel e que ele se encontrava

[...] perfeitamente convencido da superioridade do méthodo em questão aos outros mais conhecidos ou empregado. Negava-me a reconhecer-lh'a sob impressão favoravel que tivera do methodo corrente em Allemanha. Confesso, porêm que logo depois de dal-as, como ia procurando os princípios do nosso systema, não deixei de observar que a introdução de imagens, embora geralmente consideradas essencial, talvez seja casual e irrelevante, enquanto se tratar sómente do ensino de linguagem. O sujeito d'este, parece-me agora, não é senão a palavra. De casa, não seria a imagem de uma casa como objecto physico, mas sim a imagem da palavra, isto é as letras, para as fórmas d'ellas imprimirem-se na intelligencia infantil ao mesmo tempo com as vozes (ARCOZELLO, 1887).

Diante da aprovação do pedagogo alemão aos fundamentos de Arcozello, Urbino de Freitas recomendou ao Estado o estabelecimento do ensino do método nas escolas normais, a fim de vencer a dificuldade natural dos professores em abandonar práticas de rotina. Esse cuidado levaria "os professores á prompta e fecunda acquisição de um methodo que, quando adoptado, reduzirá em curto prazo a zero a enorme percentagem dos analphabetos, tanto em Portugal, quanto em qualquer outra Nação que deseje adotá-lo" (ARCOZELLO, 1887). Portanto, para o médico, estaria nas mãos das autoridades e professores, o futuro do método natural do abade de Arcozello e, com ele, o futuro da alfabetização da população portuguesa.

O aspecto científico ao método foi conferido também pelos membros da Faculdade de Medicina de Coimbra, provavelmente acionados por Urbino de Freitas, defensor do método, e amigo de seu autor. Na apresentação da 5ª edição do *Alfabeto natural*, Cândido Madureira transcreveu as cartas recebidas após o término do curso realizado no Colégio Misericórdia de Coimbra, onde havia demonstrado o uso do método aos professores e alunos do colégio e da Universidade de Coimbra no ano de 1887. O quadro nº XII identifica trechos desses pareceres.

Quadro XII: Trechos das cartas recebidas em 1887 e incorporadas na 5ª edição do Alfabeto Natural

	Escuso dizer-lhe que todos o estimaram, não só pela concorrência que
	viu a todas as conferencias vários collegas meus academicos do 5º e 4º
	annos, professores de ambos os sexos e outros curiosos, mas também
Dr. Fillipe de Quental,	por ser convidado por muitos dos meus collegas a ir explicar ás suas
professor da Universidade	próprias famílias. Devo dizer-lhe para a sua satisfação que vai ser

de Coimbra	adoptado e praticado como deve ser porque os professores o compreenderam rapidamente e os meninos e meninas que escolheu e habilitou para monitores do instituto, já o praticam corretamente, como se viu logo na segunda conferência. Sendo praticado por um deles que mais se distinguiu ()
Cabral, professor de medicina da Universidade e provedor da Misericordia e Dr. Antonio Garcia Ribeiro, professor de teologia da	A 22 de novembro ultimo veio v. inaugurar, a nosso pedido, nos collegios da Misericordia de Coimbra, o ensino dos orphãos e orphãs pelo seu méthodo de leitura e escripta, o Alphabeto natural. Manifestamos o nosso acatamento pela abnegação com que se recusou a aceitar qualquer remuneração pela philantropia com que favoreceu o patrimônio dos desvalidos da fortuna () As crianças analphabetas que a quinze dias começaram a aprender a lêr, estão a passar em grande número para a terceira classe do seu methodo, tendo apenas uma lição de hora e meia por dia () Pelo antigo méthodo da soletração esse resultado só se obtinha em dois anos com duas aulas diárias de três horas cada uma ()
	() Os processos phisyológicos, de que v. se serve no seu Alphabeto natural, e no seu ensino, são para quem tem, como eu, conhecimentos anatomo-physiologicos, os mais próprios para conseguir a objectivação da palavra e o ensino rápido e seguro das crianças e adultos. Tenho felizmente a confirmação practica da efficacia do Alfabeto natural no ensino do meu filho que, em dois meses e meio na Granja com seu ensino, estava aos seis anos a ler e escrever sem enfado, nem dificuldades.
	Faltaria com um dever que o reconhecimento me impõe, se não fosse por este meio solicitar noticias de v. e ao mesmo tempo participar-lhe o estado de adiantamento de meu filho e da discípula a que v. se dignou a dar lições. Esta que apenas tem sete anos, e que, como v. presenciou, mal conhecia letras, está lendo com as dez lições que v. lhe deu. Meu filho não está tão adiantado, devido aos seus pouco mais de cinco annos. () Pela extrema rapidez com que a discípula aprendeu e pelo estudo que tenho feito do methodo conclue-se que por esse processo se consegue substituir com maxima vantagem o convencionalismo tradicional e arbitrário porque o seu processo é natural, e com propriedade se chama phonetico-physiologico ()
Dr. Antonio de Meireles Garrido, professor de Filosofia da Universidade de Coimbra	() Sou um verdadeiro entusiasta do seu methodo! Os progressos realizados por meus filhos, crianças de 4 a 7 annos, no curto espaço de dois mezes, são para mim, uma demonstração irrefutável da efficacia do methodo natural. Embora não seja eu especialista em assuntos pedagógicos, auguro-lhe futuro brilhante e considero o seu iniciador como benemérito da pátria ()

Tais cartas dão sinais das representações sobre Arcozello, sua ação pedagógica e da adoção do *Alfabeto Natural* construídas pelas autoridades a partir do que presenciaram na ocasião do curso ministrado pelo pedagogo e das experiências com crianças postas em prática nesse evento.

De acordo com Arcozello, a iniciativa de incorporar esses relatos no seu Alphabeto Natural, quando do lançamento de sua 5ª edição, em 1889, foi tomada a fim de contrapor ao parecer emitido pelo grupo de professores da Escola Normal do Porto, em 1888. Para Arcozello, havia um entrave na divulgação de seu método, uma vez que os professores escolhidos para estudar e testar seu método se "limitaram aos estudos da teoria do método, deixando de os praticar e de ouvir-nos; fizeram suas conclusões, omitindo a parte mais importante, e a que poderia esclarecer o governo e o paiz". Diante da constatação, Arcozel,o afirmou que os professores não teriam entendido as teorias do *Alfabeto Natural* e que, mais uma vez, se confirmava a falta de vontade do professorado em aceitar a necessária especialização para o ensino simultâneo da leitura e da escrita.

Com base na documentação analisada, é possível considerar que a relutância sobre o uso do *Alfabeto Natural* pelas Escolas Normais poderia estar associada ao fato de que os inspetores de ensino, além dos professores das escolas normais, serem produtores de cartilhas para leitura e escrita. É possível que o método do Abade de Arcozello, por essa razão, não tenha vencido a resistência dos professores e, com isso, teve seu uso limitado ao que pode ser ensinado pelo próprio abade e seus discípulos nas oportunidades que tiveram para divulgar e colocar em prática o *Alfabeto Natural*.

Na introdução do opúsculo, o autor criticou os educadores por insistirem nos "caducos processos das velhas escolas" para o ensino da leitura. Para o autor, o método comum para ensinar a ler e escrever é "árido e embrutecedor, não há nada mais difícil que decorar". Seria preciso ensinar a criança, fazendo-a compreender o que é a voz, a inteligência e o raciocínio. Com base na compreensão dos princípios que produzem os sons e as vozes, as crianças precisariam entender "o quanto a natureza foi sábia dando a nossa boca a fórma de uma abóbada, á laringe, a perfeição de um tímpano, e ao ouvido o privilégio de um prisma, pois que se este decompõe as cores, aquele decompõe os sons".

Considerando todo o debate pedagógico e o esforço de Abade de Arcozello em provar a eficácia do seu método de leitura, em plena disputa com a *Cartilha maternal* e muitos outros manuais de leitura, como tivemos a oportunidade de verificar, como se explicaria ter sido Cândido Madureira o editor da *Cartilha maternal* de João de Deus? Qual a relação entre a *Cartilha maternal* e o *Alphabeto natural*?

Na 5ª edição do *Alfabeto natural* podemos encontrar parte dessa história. Seguem alguns trechos da apresentação em que o abade se refere a esta questão, lembrando a

compreensível parcialidade em que a história foi contada. Apesar de longa, vale conferir a citação:

Em 1873 encontrei eu a João de Deus em Lisboa em condições que me pareceram destoantes do seu mérito; os seus escriptos d'então não lhe proviam o necessário, por certo; alvitei-lhe um trabalho mais útil para todos e para elle. Expôz-me seu já premeditado propósito de produzir uma cartilha para as escolas, pois que ainda não havia uma pela qual se pudesse ensinar. (...) para proceder áquelle trabalho, necessário lhe seria o recolhimento de um ou dois mezes, em que lhe faltariam os meios que lhe suprissem os que lhe advinham dos seus escriptos d'então. Durante dois annos que sucederam, fui repetidas vezes à Lisboa, e desejando ver realisado o trabalho em que faláramos, notei sempre que não o principiara; até que em 1875 escrevendome o Visconde de Arcozelo, frequesia esta que eu era então e ainda sou párocho, manifestando-me o desejo de crear uma escola na sua terra natal e esperando-o que eu o auxiliasse no seu louvável empenho, coincidiu este com o anterior propósito de João de Deus. Voltei a Lisboa e disse-lhe que dando-se essa ocorrência, era a ocasião de experimentar o seu trabalho, porque realisando-o iria eu reger a escola, onde lh'o inauguraria. Animou-se um pouco; mas sobre a methodologia nada mais adiantou do que aquilo que me havia exposto em 1873. (ARCOZELLO, 1886, p. 12-13)<sup>120</sup>.

Arcozello conta que, a partir daí, em 1875, recrutou três meninos para tentar por em prática o que seria o método de João de Deus. A fim de conseguir um melhor entendimento das crianças, foi adaptando a forma de ensinar às necessidades que percebia na aplicação do método: "esforçando-me sempre para que lessem sem soletrar, consegui que em 20 lições elles lessem quando eu lhes escrevia". Após o *sucesso* da experiência, o abade sugeriu a João de Deus que ele "fizesse a Cartilha para lh'a inaugurar na escola que ia abrir-se em breve". Segundo o abade, João de Deus lhe enviara, em resposta, um manuscrito *obscuro* em que se percebia claramente que não tinha avançado em nada desde a conversa de 1873.

A partir de então, com a ajuda do irmão de João de Deus que lhe trouxera, dias antes da inauguração da escola, três quadros parietais relativos às três primeiras lições, ambos trabalharam *dia e noite* para confeccionar os demais quadros e lições, a fim de completar a *Cartilha maternal*. Conta Arcozello que depois de produzida a Cartilha, com base nas experiências com crianças e nos fundamentos apresentados no esboço das lições enviadas por João de Deus, iniciou-se a "uma revolução que se há avultado em todo paiz, tendo o seu

-

<sup>&</sup>lt;sup>120</sup> O desenrolar dessa questão foi contada pelo abade de Arcozello em dois momentos: Na obra *História dos Methodos de Ensino desde Castilho*, de 1886 e na 5ª edição do *Alphabeto natural*, em 1889.

começo numa aldeia obscura, em Arcozello de Gaia, onde se inaugurou a *Cartilha maternal* no ano de 1875".

Diante da insistência de Arcozello para que João de Deus editasse a *Cartilha maternal*, o poeta sugeriu que o abade tentasse editar a cartilha na cidade do Porto, pois, segundo o poeta, os editores de Lisboa "nem de graça", aceitariam a publicação de seu método. No entanto, segundo Arcozello, os editores do Porto também se mostraram receosos de que a novidade não fosse bem aceita, rejeitando a proposta, por mais que ele tivesse garantido os bons resultados colhidos na prática. Nas palavras dele,

Parece que eles sentiam que semelhantes resultados não eram devidos ao snr João de Deus: não se enganavam, porque os seus trabalhos em relação a pedagogia ainda não eram conhecidos era eu que, por um sentimento de amizade, lh'os antecipava (ARCOZELLO, 1886, p. 15).

Tal impedimento fez com que Arcozello editasse, às suas custas, a *Cartilha maternal*. Segundo o abade, "durante esses 14 mezes em que a doutrina da cartilha passava da cabeça de João de Deus em meias folhas e quartos de folha para os prelos do snr Antonio José Silva Teixeira, aqui no Porto, despendi 800\$000 reis!". A Cartilha foi bem aceita e, para o Abade Arcozello, a propaganda da *Cartilha maternal* deveu-se, sobretudo, ao seu esforço, fazendo com que a 1ª edição logo se esgotasse e pagasse o investimento inicial.

Arcozello reconhecia, contudo, que a *Cartilha maternal* não dava conta de superar as dificuldades no ensino da leitura e escrita. Segundo ele, sua prática mostrara que seria preciso descobrir, ainda, a base de um processo fácil, natural e eficaz para o aprendizado da leitura e escrita. Ele pondera que,

[...] no empenho de longa lucta em presença do que me oferecera João de Deus no seu manuscrito, contendo, como disse, nomes de letras e um syllabario, apenas diferenciados em côres, como conseguiria, alguem, ensinar a ler com a rapidez e perfeição que se me antolhára? (ARCOZELLO, 1886, p. 15).

Para o autor, foram as modificações no uso da *Cartilha maternal* que tornaram o ensino mais rápido e eficaz. Mas, até então, essas modificações não haviam sido, todas elas, incorporadas no manual de leitura de João de Deus.

Para não falsear o ensino, para não atrophiar o espírito da criança, quanto me esforcei, evitando o antigo processo que o manuscrito não vinha substituindo!? Quanto pensei a sós commigo para descobrir a base em que assentasse um processo fácil, natural e eficaz!? Depois d'estas lucrubações,

foi-se-me patentiando na pratica o que mais tarde formulei em methodo, o Alphabeto natural. (...) O systema que hoje adopto e que se denomina phonetico- phisyologico, ainda então, o não possuia completo, tinha para ele já alguns dados, e ia descobrindo outros na pratica. (...) Inculcava-me, é certo, pelo méthodo João de Deus, mas este ainda ao tempo não aparecera e o meu processo, que afinal organizei, era o que eu ia investigando e desenvolvendo com o ensino pela *Cartilha maternal* (ARCOZELLO, 1886, p.17-18-19).

O que se percebe é que, na avaliação do abade, a prática lhe mostrara a eficácia dos modos como ele vinha empregando a *Cartilha maternal* e, em vista dos resultados que obtivera, resolveu dar uma demonstração em público, no salão do Teatro Baquet, em fevereiro de 1876, a fim de chamar a atenção das autoridades da cidade do Porto para a "practica do que disse, então, dever-se só e unicamente á *Cartilha maternal*, que n'esse mesmo dia sahira pela primeira vez á luz da publicidade" (op. cit., p. 18). Nessa ocasião, diz ter apresentado 25 crianças que aprenderam a ler, com 6 meses de lição, a um auditório onde se encontravam diferentes autoridades. Segundo ele, a aula contou com a presença da "Câmara Municipal do Porto, corpo docente, authoridades civis e militares, e muitos outros cavalheiros d'esta cidade, que me pediram para abrir escolas públicas pelo systema que seguia". E continua sua narração sobre o acontecimento:

Fui alli muito aplaudido e os jornais elogiaram aquele acontecimento. O Sr Taibner de Moraes, então secretario do Governo civil, a quem eu estava ensinando um filhinho, mostrou-me sérios desejos de que eu abrisse uma ou mais escolas afim de que o povo, então ainda na maioria analfabeto, se aproveitasse d'um ensino que lhe seria muito útil. Em virtude dos desejos d'este distincto cavalheiro alarguei então mais o ensino até ao advento da Escola Vasco da Gama, em que ainda no primeiro anno se matricularam 500 analphabetos (ARCOZELLO, 1886, p.17-18-19)

Ele relata ainda que ao comunicar a João de Deus a necessidade de uma nova edição, o poeta lhe informara que João da Costa Terenas, em Lisboa, teria se interessado pela 2ª edição do manual de leitura e que havia contratado o editor "para todos os seus escriptos, incluindo a Cartilha maternal!" (ARCOZELLO, 1886, p. 20-21). A partir de então, conta Arcozello ter se sentido livre para desenvolver, ao seu modo, uma cartilha que, com base nos preceitos da ciência, haveria de resolver o problema da alfabetização em Portugal. Considerando, então, os estudos de Chervée, organizou o *Alfabeto natural*, com o qual trabalhou e procurou divulgar e defender no período em que esteve no magistério.

Menezes (2011), ao considerar as ações pedagógicas de João de Deus, acompanhou as notícias sobre a reação do poeta e de Terenas, editor da 2ª edição da *Cartilha maternal*, à publicação do *Alfabeto natural* por Arcozello. No jornal do Comércio de Lisboa e Porto, em 1879, João de Deus acusou o abade de ter plagiado a *Cartilha maternal*, na declaração de que,

[...] a escola em que o abade lecionava era a Vasco da Gama, e, nela, faltam todos os materiais e procedimentos que são peculiares ao método Chavée. Mas é esse o método que realmente segue o reverendo abade?— Não. O método que segue o reverendo abade não é o método Chavée; é o mesmo dele, é o mesmo meu...(JORNAL DO COMÉRCIO, 1879)

Sobre a polêmica em torno da troca de editores da *Cartilha maternal*, Menezes (2011) transcreve a versão de João de Deus divulgada no mesmo jornal. De acordo com João de Deus,

Eu nem mudei de editor senão porque o Abade não quis a responsabilidade duma mensalidade qualquer. E ainda assim, mudando, concedi-lhe mais 4 edições da Cartilha na soma de 24 mil exemplares, ou tanto monta lhe fiz presente de alguns contos de réis. Pus-lhe no frontispício do método o título de amigo, e ele aceitou-o; hoje há por esse mundo mais de 30 mil monumentos desta nossa amizade... É nestas circunstâncias, e outras igualmente ponderosas, que na pavêa de ignóbeis que a inveja do método aí ceifou em tão vasta seara de homens, se vê uma cabeça espigando mais alto, a cabeça do meu amigo e apóstolo Abade de Arcozello (*JORNAL DO COMÉRCIO*, 1879).

As considerações dos estudos de Menezes (op. cit) coloca sob suspeita a história contada por esses dois pedagogos. O fato de que a primeira edição da cartilha de Arcozello, publicada em 1876, deveu-se ao impedimento de publicar a 2ª edição da *Cartilha maternal*, fica, agora, questionado, uma vez que a versão de João de Deus trouxe outros elementos para se pensar a questão. O certo é que encontrava-se em jogo a disputa pelo poder da prescrição e pelo comércio editorial em voga na segunda metade dos Oitocentos, sem deixar de se considerar a preocupação pedagógica desses dois autores, como nos alerta Faria Filho (2000), Vidal (2005) e Hilsdorf (2006).

É possível pensar que todo o esforço de Arcozello em defender seu método tenha sido provocado pelas críticas que recebeu do autor e dos defensores da *Cartilha maternal* após a publicação do *Alfabeto natural*. Nas obras pedagógicas que produziu, combinou resultados de sua prática com crianças analfabetas com pareceres de "autoridades ilustres" como estratégias de defesa, convencimento e divulgação de seu *Alfabeto natural*. Em *O Abade de Arcozello e o* 

público, de 1883, o pedagogo transcreveu a resposta que dera na ocasião da denúncia de João de Deus. De acordo com o religioso, apesar da *Cartilha maternal*, na sua primeira publicação, já conter parte de seu pensamento pedagógico, somente com a prática do método com crianças analfabetas é que ele tinha avançado na concepção do que seria a melhor e mais rápida forma de ensinar a ler e escrever: "para os críticos a nenhum parece util, nem mesmo conveniente, que para se ensinar a lêr se deva ensinar também aos *analphabetos como funcionam os orgão da palavra na pronúncia de tal e tal letra*" (Madureira, 1883).

No entanto, essa oposição, para o autor, partia de quem se *acomodara* com os métodos *tradicionais e arbitrários* cuja prática não confirmava os resultados esperados. Tal concepção foi partilhada por Ferreira-Deusdado (1909), quando reconheceu a importância do método de Arcozello para a erradicação do analfabetismo em Portugal, e para a aceleração do tempo gasto no aprendizado da leitura e da escrita. O biógrafo responsabilizou a imobilidade em que se encontrava a maioria dos educadores portugueses naquela época, pela resistência em ensinar pelo *Alfabeto Natural*, repetindo a opinião do parecerista Domingos de Almeida Ribeiro em 1881: "Se os nossos professores se habilitassem com esta aprendizagem do *méthodo natural*, a nossa população toda saberia ler dentro de um anno".

Em *História dos métodos de ensino em Portugal*, de 1886, Arcozello retomou essa discussão, apresentando o *Alfabeto natural* como o resultado de suas experiências não incorporado ao método de João de Deus:

Cabendo-me por sorte o apostolado do Methodo de João de Deus, por ventura o mais preconizado até então, só este me serviu de ocasião e estímulo para coordenar o Alfabetho Natural, que por certo não viria á luz com semelhante nome, se o auctor da Cartilha Maternal aceitasse para refundição d'esta o resultado de minhas investigações durante seu apostolado. (ARCOZELLO, 1886, pág. 37-38).

Como podemos perceber, de acordo com o abade, sua intenção seria a de incorporar essas modificações na 2ª edição da cartilha; só não o fez pela decisão de João de Deus em trocar de editor. A partir de então, conforme já apontado, segundo ele, o caminho ficou livre para e que formulasse seu método fundamentado pelos estudos da pedagogia e da fisiologia moderna. Afirmou, também, que seu método avançava em relação aos dois outros

concorrentes, Castilho e João de Deus, uma vez que o *Alfabeto Natural* tinha por base a *ciência avançada*<sup>121</sup>.

Na luta pelo reconhecimento e na defesa de sua originalidade, o abade de Arcozelo procurou marcar a distância do seu método em relação ao de João de Deus, fazendo uma extensa discussão a respeito dos fundamentos de seu método, na qual afirmou que o *Alfabeto Natural* nada tinha a ver com a *Cartilha Maternal*: "O Abbade d'Arcozello é que teve tudo com a Cartilha Maternal, por que a proclamou e propagou pelo paiz, graças aos resultados que ás suas mãos aquella dava" (ARCOZELLO, 1886, p. 3).

O abade, a fim de distinguir seu método dos demais, explicou os princípios em que se fundava o *Alfabeto natural*, segundo ele, na tentativa de demonstrar que:

Um alphabeto é a expressão de um methodo de ensino, cujos processos assentam na determinação phonetico-physiologica da falla, na analyse do acto expiratório, ora sonoro, ora aphonico, e dos movimentos dos órgãos que, modificando aquelle acto, produzem a palavra (ARCOZELLO, 1886, p. 1).

Ao que tudo indica, para Arcozello a aproximação de seu método com os princípios do método intuitivo, estaria mais ligada à percepção, pela criança, do processo de produção, e o caminho do som até a completa articulação da palavra mais do que propriamente à associação entre a imagem de uma coisa ou a representação gráfica da palavra que a representa. A criança deveria ser ensinada a perceber as vibrações do som, apalpando diretamente o lugar onde os diferentes tipos de sons se produziam.

De acordo com o abade, o *Alfabeto natural* era destinado ao ensino intuitivo e simultâneo "Munidos com os quadros parietaes que contêm as lições na mesma disposição e fórma, podereis dar lições simultaneamente a muitos" (ARCOZELLO, 1889, p. 39). Os quadros parietais iniciam as lições da cartilha de Arcozello, sendo seguidos da explicação ao professor dos modos de se ensinar a leitura e a escrita:

[...] fazei ler alternadamente a alguns da classe que estais ensinando; é este o meio de conciliar a attenção de todos os mais que estão aprendendo e

<sup>&</sup>lt;sup>121</sup> Ferreira Deusdado (1909) confirma que o método do Abade de Arcozello foi baseado nos trabalhos de Chavée e Braudry. Na Revista da Sociedade da Instrução do Porto, o biógrafo ressaltou que o *Alfabeto natural* avança em relação ao método Castilho que se mostrou incapaz de produzir resultados:

<sup>&</sup>quot;infelizmente, a philosofia, a essencia do grande systema intuitivo que prometia, Castilho naquelle momento, alimentar-se em vivida e fulgurante chama, bruxeleou e de todo se extingue por esta asfixia mental, lenta mas progressiva em que fenece o nosso organismo social. Como?! Á mingoa do oxigênio vivificador, do pabulum vitae social – a instrucção. E realmente, porque não apontar-se nas – Auroras da Instrucção pela iniciativa particular – o méthodo natural do sr. Abade de Arcozello?!" (Revista da Sociedade de Instrução do Porto, 1884)

aprendem; embora não leiam falando. Lêem mentalmente. Os que já souberem o que estaes ensinando, podem estar escrevendo; e se quiserem ler, leiam baixo. [...] Desde que sabe desenhar as letras e conhece quando está falando o som que cada uma representa, está o allunno habilitado a escrever" (ARCOZELLO, 1886, p. 39-40).

Em carta a Luiz Reis, incorporada ao relatório do professor brasileiro, Arcozello explicou amplamente a distinção de seu método. Para o autor, a base da linguagem de onde provém a objetivação da palavra deveria ser

[...] sentida no organismo, onde os sons da linguagem se realizam, (...) a que sentimos em nós mesmos, prosseguindo d'articulação em articulação, em ordem crescente de sua complexidade, em harmonia com as disposições physicas, moraes e estéticas das creanças, aqui temos o ensino intuitivo, aconselhado com insistência pelas leis da moderna pedagogia (REIS, 1891).

Na ocasião em que foi acusado de plágio da cartilha de João de Deus, o abade na obra de 1886, já havia se esforçado em comparar os três métodos de ensino em questão.

De acordo com o pedagogo, Castilho

[...] offerece uma palavra, decompõe-a em seus elementos sónoros e procura prender a attenção e o enlevo do alumno pelo rytmo do canto e dos movimentos, que acompanham aquelle esforço d'analyse verbal a mnemonização por uma imagem e pequena história que recreiem e auxiliam a fixal-o. (...) Quanto de incogruente e falso sob o ponto de vista verdadeiramente pedagógico. Offerecer palavras antes que o aluno conheça os elementos que as constituem, nem como sylabas nem como sons; pois que sem o conhecimento d'estes nada mais são aquellas do que echos inconscientes sem objectivação dos seus elementos" (ARCOZELLO, 1886, p. 8 e 9).

Em comparação com o seu *Alfabeto natural*:

[...] para quem analysa, esta se offerece no organismo mediante a modificação dos sons; e d'aqui se reconhece que na palavra nada ha de abstrato, dispensando-nos portanto de dar ao alumno a palavra á vista do objeto que por ella se dá a conhecer. Foi por isso que nos esforçamos de dar ao alumno o conhecimento dos movimentos dos orgãos da falla, porque n'estes reconhecemos a objectivação da palavra e das suas partes componentes" (ARCOZELLO, 1886, p. 10).

Segundo o abade, depois de Castilho viera João de Deus:

[...] João de Deus procurou proscrever a soletração: mas, de que modo o fez

elle; Onde mostra a objectivação da palavra? De que forma indica os elementos da syllaba. O que póde desde já deduzir-se d'aqui? Que o auctor da Cartilha maternal nem nos offerece uniformidade, nem ainda nos disse definitivamente qual a base de seu méthodo. Disse-nos na 2ª edição, a pag. 77, que seu systema não se funda nos nomes das letras; mas já na 3ª edição, e na mesmo pag. 77, nos diz que seu systema se funda no nome das letras, deixando dito na pag. 76 para a pag. 77 da mesma edição – sem reserva e com franqueza que não tivemos na 1ª e 2ª edição, o nosso systema funda-se no nome das letras. (...) É certo que assim manteve esta ingenua confissão em outras edições a seguir, até que se lembrou omitil-a (...) O autor da Cartilha maternal indicou d'um modo contraproducente os sons que se representam em algumas letras, ainda há outros que analysou, omittindo alguns, podendo então concluir-se que - o seu critério analytico foi infiel e deficiente, e assim só nos deu um sylabario inconsciente e incompleto, e antes de tudo syllabario (ARCOZELLO, 1886, p. 11-12).

Por outro lado, João de Deus, na 3ª edição da *Cartilha maternal*, defendeu que seu método, ao seguir os preceitos da *mais nova pedagogia*, deveria contrapor ao "flagello da cartilha tradicional". Para o poeta, "Em vez do principiante apurar a paciência numa repetição nescia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de pallavras intelligíveis". Assim, segundo ele, "ficamos também livres do sylabario, em cujas intermináveis series de combinações mecânicas, não há penetrar uma idéia!" (JOÃO DE DEUS, pág. 8). O método deveria, então, atender ao ensino intuitivo, partindo da grafia da palavra para a sua análise pelos fonemas que a compunham. Cada sílaba se diferenciava da outra pela cor e pelo tamanho da letra, para que o aprendiz distinguisse as partes do todo 122. Para ele, o método deveria ser considerado o mais natural possível, pois tinha como base a forma como a mãe ensinava o filho a falar no ambiente da casa. Primeiro a palavra bem articulada e, depois, a compreensão do significado pela criança:

Enquanto o ensino da palavra fallada é o encanto de mães e filhos, o ensino da pallavra escrita é o tormento de mestres e discípulos. Estranha diversidade em coisas tão irmãs. Esse methodo não pode ser essencialmente differente do methodo encantador pelo qual as mães nos ensinam a falar, que é fallando, ensinando-nos palavras vivas, que entrettem o espírito e não letras e syllabas mortas como fazem os mestres. Pois apressemo-nos também nós a ensinar as palavras e acharemos a mesma amenidade (JOÃO DE DEUS, 1876)

<sup>&</sup>lt;sup>122</sup> Carvalho (2001), sustenta o aspecto não científico da *Cartilha Maternal*, citando o crítico Amaral Cirne, segundo ele, um conhecedor dos movimentos pedagógicos europeus então em vanguarda. Tal crítico acusou João de Deus "de imprimir as palavras da cartilha em letras gordas, umas a negro e outras a traço fino, com o fim de distinguir as sílabas entre si, imediatamente, pelos aspectos dos caracteres tipográficos" (p. 608). Para Carvalho, Cirne considerou esta inovação como uma "coisa prejudicial para a vista das crianças apoiando-se em opiniões de médicos que a condenavam e excitando as autoridades a intervirem no processo" (p. 608).

Diante das caracterizações dos próprios autores a respeito de seus métodos percebe-se que tanto a *Cartilha maternal* quanto o *Alfabeto natural* baseavam-se no método analítico em contraposição aos métodos sintéticos<sup>123</sup> representados como *antigos, tradicionais, irracionais, arbitrários* e *vagarosos*. Ambas iniciavam o ensino pelo todo, a palavra.

Resta-nos perguntar, porque os dois autores não apontaram para a distinção posta na capa das duas cartilhas. A Cartilha de Arcozello traz no título, "Método de aprender a ler e escrever", caracterizavando os métodos legográficos 124 que deveriam corresponder, segundo o Abade de Arcozello, "à natureza das crianças" (ARCOZELLO, 1886, p. 13). A cartilha de João de Deus se refere apenas a "Arte da Leitura" apresentada pelo autor como o método natural com o qual as mães ensinam os filhos a falar. Pela forma como os autores representam seus métodos, poderíamos pensar que o *Alfabeto natural* preocupava-se com o aprendizado da leitura e escrita simultaneamente, enquanto a *Cartilha Maternal* ocupava-se, apenas, com o ensino da leitura.

No entanto, apesar do que foi anunciado em suas capas, a leitura dos manuais, nesse ponto, não sugere uma clara distinção entre elas. Percebemos que, João de Deus, assim como Arcozello, referia-se ao ensino da leitura e escrita simultânea, como podemos conferir na segunda lição correspondente ao ensino das vogais na *Cartilha Maternal*:

Iniciámos no mecanismo da escrita o principiante, com grande e justa maravilha sua. Ele percebeu, sentiu, mais ou menos lucidamente, o engenho do homem que estudando as vozes, de que as palavras se compõesm, inventou para cada voz um signal, e depois, conforme a palavra consta de taes e taes vozes, assim na escrita põe taes e taes signais! (JOÃO DE DEUS, 1876, p. 4)

A partir daí, as divergências se estabeleciam nos modos de processar os métodos. Enquanto, por um lado, João de Deus apresentava a palavra grafada com sílabas de tamanhos e cores diferentes, para depois desconstruí-las nos valores fonéticos das letras, por outro,

O estudo de Motatti (2000) classifica o uso dos métodos de ensino em São Paulo, como referência para os demais estados brasileiros em 4 momentos distintos: O primeiro tipo, os métodos sintéticos (Soletração, Fônico e Silabação) vai da década de 1850 até o final do império, iniciavam da parte para o todo. O segundo momento, 1890-1920, os métodos analíticos (Palavração) iniciavam pelo todo para depois se proceder à análise das partes. O terceiro incentivava a autonomia didática, proposta pela Reforma de Sampaio Dória. O quarto momento, a partir de 1980, o Construtivismo e a desmetotização da Alfabetização. (MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000) a mesma referência é publicada em SP e Brasilia.

Pelo método legográfico o ensino da leitura e da escrita era feito simultaneamente. Boto (2005, p. 500) observa que no relatório de inspeção às escolas de Portugal, em 1866, o método legográfico já fazia parte do elenco de métodos utilizados pelos professores portugueses, ressaltando a *Cartilha nacional* de Caldas Aulete como, provavelmente, a única que, na ocasião, aludia ao dito método (*EDUCAÇÃO E PESQUISA*, São Paulo, v.30, n.3, p. 493-511, set./dez. 2004).

Arcozelo, partindo da palavra, fazia a criança acompanhar o modo como os fonemas eram produzidos no aparelho fonador, apontando para a cientificidade e a objetividade em que deviam se basear os métodos de ensino. Para Arcozello, o processo agilizava o aprendizado da leitura e da escrita mesmo que ainda não contemplasse todas as dificuldades da língua portuguesa.

De acordo com Arcozello, não haveria dúvida sobre a distância entre os dois métodos e sobre o caráter próprio de sua obra, por isso, para reforçar, publicou os pareceres emitidos por pessoas credenciadas a respeito da originalidade do *Alfabeto natural* nas obras de sua autoria. Depois do esforço em explicar os fundamentos em que se baseavam o *Alfabeto natural*, Arcozello concluiu em relação à acusação de plágio da *Cartilha maternal*:

Se dissessem que elle analysou e estudou os variados phenomenos que se dão nas crianças; se dissessem que estas foram seus mestres e que não desistindo ainda dessa analyse e d'esse estudo, e por isso não disse ainda a ultima palavra, nem talvez a diga nunca, porque esse estudo excede a sua completa comprehensão, acertavam com o plagiato do author do Alphabeto natural (ARCOZELLO, 1883).

Sem a intenção de aprofundar o estudo a respeito dos processos linguísticos, considerei a polêmica sobre os métodos de ensino nos diferentes ângulos de observação: pela visão do abade, pelo olhar de João de Deus e pela imprensa pedagógica. Destaco a possibilidade da apreensão do já estabelecido comércio de materiais didáticos e das apropriações feitas pelos professores no uso de um manual de leitura, apontando para os conflitos estabelecidos e o jogo de influência e interesses entre os sujeitos envolvidos com a questão dos métodos de ensino. O procedimento nos alerta, também, para a questão da autoria de uma obra. O que poderíamos entender a respeito do pensamento pedagógico de João de Deus e de Arcozello? Em que medida podemos garantir a originalidade de um e de outro? E o grande salto em relação aos métodos de ensino não teria sido dado por Castilho, como afirmou Ferreira Deusdado em 1909? Ou teria sido por Caldas Aulete, autor português estudado por Boto (2004)?

Nesse estudo, Carlota Boto ressalta que

[...] em 12 de Junho de 1850 Francisco Júlio Caldas Aulete (1825-1878) dirigiu um ofício ao secretário do Conselho Superior de Instrução Pública — José António Amorim — explicitando o que entendia ser a novidade da obra que pretendia fazer aprovar por aquele órgão. Tratava-se de um trabalho dirigido às escolas, originalmente sob o título Livro da infancia ou methodo facil e racional para ensinar a ler (BOTO, 2004, p. 500).

De acordo com a autora, segundo consta no manuscrito de apresentação da obra aquela cartilha de ensinar a ler fazia parte de um projeto mais amplo do autor; uma coleção que ele intitularia Biblioteca das escolas primárias, e que deveria, em seu conjunto, contemplar compêndios voltados para os diferentes níveis de aprendizado na instrução primária. O livro que então apresentava ao juízo crítico do Conselho Superior de Instrução Pública era na verdade o primeiro da pretendida série. Aquele auto intitulado Primeiro livro da infância ensinaria, portanto, os primeiros caminhos do ato de ler "por um método fácil e porventura racional, proscrevendo como pernicioso o sistema até aqui seguido em todos os livros que para a primeira instrução da infância se tem adotado em Portugal" (Aulete, 1850, appud. BOTO, 2004)<sup>125</sup>.

Caldas Aulete, de acordo com Boto (2004, p. 500), reconhecia e enfatizava que seu método de ensinar a ler e escrever partia do desejo de suprimir a soletração do processo da alfabetização. A ação educacional de Aulete era reconhecida e provavelmente valorizada pelos poderes constituídos à época, posto que o Relatório de Inspeção dirigido às escolas públicas durante o ano letivo de 1866-1867 indagava explicitamente aos professores quanto ao método de ensino adotado se estes se valiam ou não do método legográfico, representado em Portugal pela Cartilha nacional de Caldas Aulete (BOTTO, 2004, p. 500).

As pesquisas de Boto (2004) ajudam a problematizar as ações de Arcozello e João de Deus, a respeito da pretendida originalidade de suas cartilhas. Como vimos, a autora se refere à Cartilha nacional, com base no método legográfico, escrita por Aulete em 1850, portanto, antes mesmo de Castilho, João de Deus e Arcozello.

A partir dessas considerações, nota-se que, à medida que avançamos no tempo, podemos flagrar a continuidade da disputa e da tensão em relação à aprovação e divulgação de um método de ensino, com a manutenção das estratégias de convencimento e o interesse na aprovação de um novo método que promete vantagens sobre os anteriores, lidos, na maioria das vezes, como ultrapassados e ineficazes. Nota-se também a permanência dos nomes de João de Deus e de Arcozello no debate pedagógico das primeiras décadas no século XX. A estratégia da divulgação, na imprensa, de pareceres de autoridades renomadas se mantém, confirmando, mais uma vez, o interesse do professorado em organizar manuais escolares para

brasileiros em publicações portuguesas (1860-1890) (Londrina: GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL, número 7 – jan-jun de 2009)

<sup>125</sup> Augusti (2009, p. 76) dá uma ideia da vulgarização das obras de Caldas Aulete em Portugal, afirmando que a 4ª edição Cartilha nacional. Methodo lecographico para aprender simultaneamente a ler, escrever, orthographar e desenhar, de Caldas Aulete saiu em 1874 e a Grammatica nacional, aprovada oficialmente para o uso das escolas publicas, cuja primeira edição, com o sub-título Curso elementar, saiu em 1864, sofrendo sucessivas modificações nas edições posteriores chegando à décima primeira em 1885. Biografias de escritores

o uso na instrução primária. Como exemplo, a Revista *Escolar* publicou, em 1922, um artigo intitulado "O Ensino Inicial da Leitura" escrito pelo professor Manuel Antunes Amor, no qual, o autor, ao discorrer sobre a história dos métodos de ensino comparou o processo de João de Deus ao de Arcozello. Para o professor Antunes, o "método sintético de soletração moderna" do abade era semelhante ao de João de Deus, "tendo sobre este a vantagem de ser legográfico, isto é, de ligar o ensino da leitura ao da escrita".

No final do artigo, Manuel Antunes não recomendou nem João de Deus, nem Cândido Madureira, pediu licença para apresentar seu próprio método, a *Cartilha Moderna* garantindo que somente no princípio do século XX houve uma *revolução* nos métodos de ensino inicial portugueses:

Para historiar devidamente este facto, seja-me lícito pôr em parte a modéstia e falar da minha pessoa, como se tratasse de um outro indivíduo. – Manuel Antunes Amor trouxe a luz da publicidade em 1910, um método legográfico, analítico- sintético, o qual representa por assim dizer, o produto de seu estudo pedagógico como pensionista do Estado Português em Leipzig [Alemanha]<sup>126</sup>.

Como avalista, remeteu-se à opinião de J. Guillaume, no Dicionário de Pedagogia a respeito dos métodos analítico-sintéticos para o ensino da leitura e escrita. De acordo com o pedagogo francês, "com esse método combinado com as lições de cousas e da linguagem, chegamos ao último termo dos aperfeiçoamentos realizados pela pedagogia moderna para o ensino da leitura". Ao que tudo indica a polêmica em torno dos métodos de alfabetização ultrapassou o século XIX conservando suas estratégias de afirmação e divulgação até os dias atuais.

Dessa forma, o exame das experiências de Cândido Madureira dispersas nas relações de poder entre o campo educacional, político e econômico, nas esferas pública e particular, contribuiu para alargar um pouco mais a compreensão sobre os embates pedagógicos que se travaram em Portugal, chamando atenção para a representação sobre o abade, seu método natural e o grupo de professores das cidades de Porto e Lisboa, produzida a partir da ação de diferentes sujeitos que buscaram divulgar, defender e afirmar seus princípios educativos nos manuais de leitura, nos jornais e nas revistas pedagógicas portuguesas.

Nesse sentido, encontrar o nome de Cândido Madureira ligado aos seus contemporâneos João de Deus e Castilho possibilitou apreender, em certa medida, o que foi sublinhado ou apagado nas escolhas dos sujeitos, ampliando, dessa forma, o conhecimento

<sup>&</sup>lt;sup>126</sup> Revista Escolar, Ano 2, N° 3 – março de 1922 – Elvas, Portugal.

sobre os métodos de ensino da segunda metade do século XIX em Portugal. Vale lembrar que a consideração do debate sobre os métodos de ensino, reafirma o processo de escolarização e as culturas escolares estabelecidos pelos resultados das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados ou disputados pelos atores que fazem a escola (FARIA FILHO E VIDAL, 2005), como poderemos constatar no item seguinte.

## 4.2 – Circulação e consumo de manuais de leitura em Portugal e no Brasil

Interessa, agora, dentro das possibilidades desta investigação, perceber se os esforços de Castilho, de João de Deus e de Arcozello em impor aos professores o uso de seus manuais como método oficial se expressaram na e pela adesão do professorado, possibilitando sua generalização pelas escolas elementares portuguesas. Importa, também, apreender a circulação dos manuais produzidos por esses autores na cidade do Rio de Janeiro, como Luiz Reis e os biógrafos desses pedagogos se preocuparam em ressaltar. Outra questão torna-se fundamental. Se Luiz Reis escolheu ressaltar e tomou partido na polêmica sobre a melhor e mais rápida forma de ensinar a ler e escrever em Portugal, que conexões poderemos estabelecer entre os debates metodológicos nas cidades portuguesas e na Capital Federal?

Tão importante quanto os relatórios dos inspetores para a verificação dos usos dos manuais de leitura e Portugal, foi o exame da massa documental referente aos pedidos de aprovação de cartilhas para as escolas elementares. A maioria delas era autorizada pelo governo, contudo, essa condição não impunha limites ao uso de manuais nas escolas inspecionadas. A consideração desse tipo de fontes dá-nos uma noção dos títulos postos em circulação pelas escolas primárias e normais e do intenso debate sobre os métodos de ensino da leitura e escrita, tema, intensamente discutido nos jornais e revistas pedagógicas do período considerado.

Em relação a esse aspecto, nos documentos da Inspeção das Escolas e da Aprovação de Livros nos anos de 1890 e 1891 em Portugal, podemos avaliar os sinais dos usos dos manuais de leitura nas escolas primárias no tempo da visita de Luiz Reis às cidades portuguesas. A partir dessa massa documental, destaco no quadro XIII apresentado a seguir, a presença dos manuais de leitura em diferentes registros administrativos da instrução pública portuguesa.

Quadro XIII: Manuais propostos e autorizados para o uso nas escolas primárias portuguesas

portuguesas	
Livros aprovados como texto de Leitura nas aulas de instrução primária elementar: Braga — 01 de 08- 1890 (ANTT - Caixa – 52)	Cartilha nacional de Caldas Aulete Cartilha Maternal de João de Deus Primeiro Livro da Escola por Simões Raposo Segundo Livro da Escola por Simões Raposo Terceiro Livro da Escola Por Simões Raposo Ramalhetinho de Puerícia – Luiz Felipe Leite Livros de Histórias primeira parte - Vidigal Salgado Livros de Histórias – Vidigal Salgado Quadro de história portuguesa por Pinheiro Chagas Selecta portuguesa por Luiz Felipe Leite e Moreira de Sá Selecta das Escolas por Simões Lopes Leituras populares por Brito Aranha Novo livro de Leitura por João Diniz
Proposta de livro para leitura e texto das escolas primárias durante o ano de 1890-1891 – Distrito da Guarda (ANTT - Caixa – 52)	Novo livro de Leitura por João Diniz Leituras escolares 2ª ed. Arlindo, Varella e JM Silva Barreto Às mães e ás filhas por Caiel  Cartilha Infantil, 1ª e 2ª parte – Simões Lopes Selecta das Escolas – Simões Lopes Leituras populares por Brito Aranha Portugueses ilustres por Pinheiro Chagas Selecta Nacional de Caldas Aulete Virtude Civicas por Velheno Barbosa, Quadros de História Portuguesa por Silveira de Mattos
Lista dos livros propostos para servirem de texto e leitura nas aulas de instrução pública primaria durante o ano lectico 1890-1891 — Districto de Lisboa (ANTT - Caixa – 52)	Os Lusiadas por Camões  José E. Travassos Lopes - só os de leitura  Principio de moral e catecismo ou compendio de doutrina cristã por João Felix Pereira  Cartilha das Escolas ou método de Manuel Machado Epistome de Gramatica Portuguesa de João Felix Pereira Livros de Leitura para as escolas ruraes de João F. Pereira Selecta portuguesa de João Felix Pereira O primeiro Livro de Infância por Brito Aranha Methodo Analítico syntetico de aprender a ler por Claudino Dias. Contos para Infância por Guerra Junqueira Primeiras Leituras de Cail Leitura para meus Filhos por Alexandre F.Arsfield
Cartilhas presentes no inventário da biblioteca da Escola Normal de Lisboa em 1891. Lista contendo mais de 700 exemplares numerados. (ANTT - caixa 147)	n°567 - Castilho - Quadros Alphabeticos n°595 – Castilho - Leitura repentina n°627 – Castilho - Resenha Alphabetica – n°591 - Julio Caldas Aulete - Gramatica Nacional n° 615 - Julio Caldas Aulete - Cartilha Nacional
Relação impressa de livros e propostas de livros com pareceres 1890 — Porto, Coimbra, Braga, Bragança, Vizeu, Guarda, Castelo Branco, Évora, Faro, Funchal, Lisboa. ANTT - (caixa 148)	Cartilha Maternal de João de Deus Cartilha nacional de Caldas Aulete Primeiro Livro da Escola de Simões Raposo Ramalhetinho de Puerícia Luiz Felipe Livros de Histórias primeira parte de Vidigal Salgado O primeiro Livro de Infância de Brito Aranha Novo livro de Leitura de João Dinis Primeiras Leituras de Caiel Silveira da Mota Pinheiro Chagas

Ao que tudo indica, o uso das Cartilhas e dos métodos encontrava-se bastante diversificado entre uma escola e outra. No destaque das listas dos manuais propostos e/ou aprovados para as escolas de diversos distritos portugueses em 1891, percebemos que a cartilha do Abade de Arcozello não aparece, enquanto a de Castilho e a de João de Deus são encontradas entre as obras de outros autores.

O uso da maioria desses manuais pode também ser conferido nos jornais e revistas pedagógicas portuguesas. Considerando a década anterior, vale ressaltar a inspeção do distrito de Santarém em 1880 que apresenta um conjunto de relatórios, de 205 escolas visitadas pelos inspetores escolares onde pode ser conferido que um total de 9 escolas possuía os quadros para uso do método João de Deus e, em apenas 3 escolas foram constatadas a presença da cartilha produzida por ele. A documentação examinada também apresenta uma lista de livros adotados nas escolas normais de Lisboa e Porto nos anos 1890-1891. Entre eles, João de Deus comparece com 2 livros, Simões Lopes com 4, Simões Raposo com 4 e Caldas Aulete com 5.

Avançando um pouco no tempo, o uso da *Cartilha maternal* ainda não era consenso nos últimos anos do século XIX, já que se mantinha disputando lugar com as demais alternativas pedagógicas encontradas no mercado dos manuais de leitura. Como exemplo, o jornal *Educação Nacional* de 11-07-1897 deu notícia a respeito dos livros de instrução primária escolhidos pela Comissão Oficial do Governo para serem usados nas escolas públicas elementares. O artigo expõe a preocupação do relator com o prestígio do comércio editorial sobre a distribuição dos manuais pelas escolas.

Nesse caso, o redator anunciou que:

Salta a primeira vista, porém, o não se encontrar ali, nem ao menos os livros de João de Deus, nem outros tão aceitos pelo professorado. Estamos certos de que os livros escolhidos hão de dar margem a largas considerações, que não deixaremos de fazer a seu tempo. (...) Para os felizes que apanharam a boa pitanga da remuneração, também não é nada mal haver d'estas comissões frequentes vezes. O thesouro está pletórico, a maré é de vacas gordas e, portanto a bambochata dos compendios é uma feliz ideia para os commissionados. Quando terminará esse regaboje? (EDUCAÇÃO NACIONAL, 11-07-1897)

No tom irônico do editor do *Educação Nacional* percebemos sinais do interesse econômico na produção de tais obras, o que reforçaria a hipótese de que o comércio de livros estaria alimentando o debate pedagógico e a intensa produção dos manuais de leitura verificada nesse tempo. O trecho destacado reforça a ligação entre os interesses pedagógicos e econômicos na constituição da cultura material escolar.

Uma questão a se investigar diz respeito à ausência do nome de Cândido Ayres de Madureira (o Abade de Arcozello) nos documentos oficiais da administração da Instrução Pública portuguesa. Talvez possamos justificar esse fato considerando o lugar que ele ocupava no debate educativo da época. Arcozello não pertenceu nem ao quadro dos professores públicos primários nem ao da esfera do ensino particular. Seu trabalho com a educação foi, de acordo com os registros da época, um trabalho voluntário na Escola Vasco da Gama e em diferentes instituições, tendo os efeitos da sua ação pedagógica produzidos no âmbito da área social. Daí, sua prática educacional ser percebida apenas nas obras que ele mesmo editou e na imprensa portuguesa que registrou amplamente o debate metodológico da segunda metade do XIX.

Em relação ao Brasil, uma prática herdada do Império também propunha, assim como em Portugal, prêmios em dinheiro a quem apresentasse um compêndio que, depois de examinado, recebesse autorização para o uso nas escolas primárias da segunda metade do XIX. No quadro seguinte, organizo uma amostra de livros para o ensino da língua destinados às escolas elementares da cidade do Rio de Janeiro<sup>127</sup>, observada em diferentes espécies de documentos administrativos.

Qaudro XIV: Livros para o ensino da língua nas escolas primárias do Rio de Janeiro

Manuais de leitura enviados pela	Hilário Ribeiro – 1°, 2°, 3° e 4° Livros de Leitura
Inspetoria de Instrução Primária e	Januário Sabino e Costa e Cunha – 1° e 2° Livro de
Secundária da Corte à Exposição	Leitura
Internacional de Higiene e Educação e	Póvoas Pinheiro – Livro dos Principiantes
Londres, 01/-3/1884 (A.N IE4 – 86) e	Dr. Abílio C. Borges – 1°. 2° e 3° Livro de Leitura
(A.N. IE4 - 87)	A.E. Zaluar – 1° e 2° Livro de leitura/
	A.E. Zaluar – 1º Livro da Infância/
	Ernesto Legouré – Pequeno tratado de leitura em voz
	alta – trad. Dr. Abílio C. Borges
	João da Matta Araujo – Compêndio de Orthografia
	Júlio Caldas Aulete – Grammatica Nacional
Notas fiscais de compra de manuais de	João de Deus - 1 Coleção de Quadros Parietais
leitura (1890-1891)	Camões – Os Lusíadas
	Macahubas - 38 Contos
	Jacobina - 70 Silabários
	Hilario Ribeiro - 500 Cartilhas
	Jacobina - 30 Silabários de
	Sabino - 200 Primeiro Livro de Sabino
	Caldas Aulete - 100 Grammatica Nacional
	Rosa - 100 Segundo Livro
	Guilhermina de Azambuja Neves - 200 Methodo
	Brazileiro

<sup>&</sup>lt;sup>127</sup> Estas listas eram compostas de diferentes tipos de livros para o uso nas escolas primárias. Retirei delas apenas os manuais de leitura.

	TT'1 1 400 G 111
	Hilario- 400 Cartilha
	Abílio César Borges - 100 2º livro
	Castilho - 200 Methodo Português de
	Hilario - Novo - 200 2º livro
	Hilario - 400 Cartilhas
Lista de manuais recomendados para as	Santos Sabino e Costa e Cunha – quadros de leitura
escolas elementares do Rio de Janeiro	Hilário Ribeiro – 1°, 2°, 3° e 4° Livro de leitura
em 1892 (A N. IE4 – 97) - (A N. IE4 –103).	A.E. Zaluar – 1° e 2° Livro de leitura/
	A.E. Zaluar – 1° Livro da Infância/
	Costa e Cunha - Primeiro livro de leitura
	Costa e Cunha - Segundo livro de leitura
	Método Português - Castilho
	João de Deus - Cartilha Maternal e quadros parietais
	Caldas Aulete - Gramatica Nacional
	Caldas Aulete - Cartilha nacional
	Camões - Lusíadas
Nota fiscal de livros - 30/6/92	Sabino - 50 Quadros de parede
	Rosa - 100 Terceiro livro
	Sabino - 100 Primeiro Livro
	Sabino - 100 Primeiro livro
	Rosa - 100 Segundo livro
Lista de livros comprados para a	Caldas Aulete - Dicionário Contemporâneo
biblioteca do <i>Pedagogium</i> . Relatório de	Adolfo Coelho - Dicionário Português
1895	F.D.Vieira - Dicionário Português
Oferta aos alunos do curso noturno da	A M Barker - Primeiro livro de infância
Freguesia do Sacramento os seguintes	Bento J. Oliveira - Gramática portuguesa
compêndios-5/11/92:	Bento J. Oliveira Gramatica portuguesa resumida
	Dr. J.J. Rocha - Fábulas
	·

Nesse quadro percebemos, entre os demais livros, a referência a títulos de manuais destinados à alfabetização em diferentes ocasiões. A partir desse conjunto é possível constatar, pela quantidade em que registros desse tipo aparecem na documentação analisada, a variedade de títulos de manuais de leitura disponíveis para o uso dos professores no processo de alfabetização daquele tempo. Concorrendo nesse comércio de livros com os autores no Rio de Janeiro, podemos observar ainda que os métodos de Castilho, de João de Deus, de Adolfo Coelho e de Caldas Aulete circularam entre os inúmeros manuais de leitura nacionais. Sobre esse último, destaca-se a presença significativa de suas obras pedagógicas<sup>128</sup> entre os produtores dos manuais de leitura no Rio de Janeiro e em Portugal.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>128</sup> De acordo com Boto (2004, p. 500) Júlio Caldas Aulete (1823-1878), natural de Lisboa, fora professor da escola normal primária de Marvilla, da Escola Acadêmica e do Liceu de Lisboa. Seus estudos prediletos versavam também sobre instrução primária popular. Foi deputado durante várias legislaturas e em sua carreira obteve aprovação do Conselho Superior de Instrução Pública para muitas de suas obras, dentre as quais destacaram-se a Selecta Nacional: curso pratico de litteratura portugueza e a Cartilha Nacional: methodo legographico para aprender simultaneamente a ler, escrever, ortographar e desenhar. Além disso, Caldas Aulete

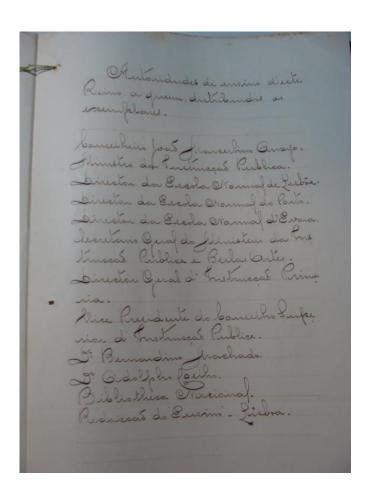
Do mesmo modo, as pesquisas nos arquivos do Rio de Janeiro apontam para a disputa na aprovação das cartilhas escolares entre nomes reconhecidos pelos historiadores e os demais professores primários autores, também, de manuais de leitura largamente utilizados nas salas de aula do Distrito Federal. Tal como constatado em Portugal, no Brasil, o exame da compra e da distribuição dos manuais escolares destacou a presença frequente de professores no exercício do magistério na produção de cartilhas e demais livros para as escolas primárias. Desse modo, é possível afirmar a dimensão da participação que os professores tiveram no comércio do material didático da Capital Federal e das cidades portuguesas, discutida no item anterior. Se, em relação às mobílias e demais materiais pedagógicos, os professores interferiram na qualidade e na quantidade da mercadoria disponibilizada para as escolas, quanto aos manuais que circularam pelas escolas primárias, eles próprios foram os autores que disputaram o mercado editorial nos dois países considerados.

Assim, podemos considerar que o quadro XIV dá sinais das relações estabelecidas entre Brasil e Portugal por meio da circulação das ideias pedagógicas e, ainda, da proximidade nos aspectos relativos ao comércio de materiais educativos nos dois mundos a partir da multiplicidade de títulos disponibilizados para as escolas públicas da Capital Federal. Atentando para as fontes que nos remetem a esse comércio e a importância dos registros que elas guardam, é possível constatar, tanto em Portugal quanto no Brasil, um intenso movimento de comercialização e circulação desses materiais. Apreendemos, também, a conexão histórica entre os dois países, na forma como se deu o comércio de manuais escolares nas cidades visitadas por Luiz Reis e na capital do Brasil, uma vez que, no centro do movimento, de lá e de cá, encontrava-se o prestígio editorial de professores e diretores das escolas normais e inspetores de ensino.

Vale destacar também que paralelamente ao comércio dos livros escolares, no qual se estabeleciam jogos de poder e de influência, como assinalou Faria Filho (2000), outro movimento dos manuais pedagógicos ocorria via consulado. No exame da correspondência entre o Ministério da Instrução Pública brasileiro e o Consulado do Brasil em Portugal encontram-se notícias de envio de obras educativas do Rio de Janeiro a Lisboa. O Aviso do Cônsul, que menciona ter recebido do Ministério da Instrução Pública brasileiro, em 2 de setembro de 1890, diversos exemplares da Reforma da Escola Normal da Capital Federal, serve de ilustração para essa prática. Na mesma nota há o registro da chegada, em 31 de

organizou um novo e rigoroso dicionário de língua portuguesa, o qual teria sido muito usado também no Brasil até meados do século XX.

outubro de 1889, de 14 exemplares da obra do Dr. José Ricardo Pires de Almeida. Na imagem a seguir podemos conferir o destino das obras enviadas a Portugal, ressaltando a importância das autoridades e dos lugares por onde circularam tais obras.



É possível pensar que práticas similares tenham, de certa forma, aproximado as prescrições normativas relativas às escolas primárias e normais nos dois países<sup>129</sup>, reafirmando o que Luiz Reis chamou a atenção de seus leitores ao ressaltar que as práticas pedagógicas verificadas no estrangeiro eram, *todas elas*, conhecidas no Brasil devido às "relações que mantínhamos com a Europa e outros países da América", como citado no capítulo anterior.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>129</sup>Destaco, dessa documentação, o comunicado do Consulado em Lisboa em 28 de agosto de 1890, garantindo ao Ministro de Instrução Pública do Brasil o acolhimento dos professores João Pinheiro de Carvalho e Augusto José Ribeiro em viagem pedagógica à Europa, com o fim de adquirirem material para as oficinas do Instituto Nacional dos Cegos da Capital Federal e, também, de "visitarem e estudarem a organização, methodos de ensino e melhoramentos existentes nos principais estabelecimentos congêneres nos Estados Europeus". Práticas similares podem ser observadas na documentação. Como exemplo: Em 24/03/78 - Consulado Geral da Suécia e Noruega Rio de Janeiro – Catálogo D'uma Colleção Modelos para o ensino da marcenaria nas escolas primárias e industriais respeitosamente offerecidos por Augusto Abreu Hanson, proprietário da fazenda de Naas na Suécia.

Sobre a discussão metodológica presente no Rio de Janeiro daquele tempo, Hilsdorf (2006) ao chamar atenção para o debate instalado no país sobre o papel social da educação escolar na década de 1870 ressalta que, a partir de então, a questão dos métodos da leitura e da escrita estava posta no centro da credibilidade da instituição popular: "a escola deveria mostrar-se capaz de garantir a eficácia de sua performance, diminuindo o tempo despendido no aprendizado do ler e do escrever e minorando o sofrimento das crianças ..." (p. 67).

A autora cita Villela para afirmar que:

[...] a proposta de substituição da soletração, método de leitura largamente empregado na França, Itália, Espanha e Portugal, pelos procedimentos analíticos-sintéticos de fundamentação intuitiva que trabalhavam simultaneamente o ler e escrever, surgindos na Suiça. Alemanha, Áustria e parte dos Estados Unidos. Esses métodos prometiam justamente 'uma maior rapidez no aprendizado e melhor compreensão dos alunos por trabalhar com coisas e ideias do universo infantil e não simplesmente com série de símbolos que os alunos deveriam memorizar indefinidamente como nos antigos métodos de soletração e silabação' (HILSDORF, 2006, p. 69).

Em relação à divulgação do método de João de Deus no Brasil, Hilsdorf (2006) sugere que ela se deu, principalmente, pelo Jornal *A Província de São Paulo* em 1878 quando o periódico acompanhou as exposições desse método feitas por Antônio Zeferino Cândido, professor de matemática da Universidade de Coimbra, em diferentes cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Hilsdorf (2006) relaciona o destaque ao método de João de Deus feito pelo jornal como uma estratégia de defesa de ideais democráticos:

[...] é na propaganda e defesa de outros entendimentos ou modelos de república que Zeferino Cândido (e o revisitado método de João de Deus) é acolhido e posto em circulação: sua missão pedagógica em terras brasileiras é estratégica para a sobrevivência do projeto republicano que o jornal patrocinava (HILSDORF, p. 80).

Para a autora, era possível encontrar nos jornais da cidade inúmeros sinais da polêmica dos métodos de ensino acionada para firmar a escola como o lugar da educação e instrução. Além disso, segundo ela, as páginas de anúncios indicavam que muitos autores faziam diretamente a propaganda e a comercialização de suas obras e ainda havia o interesse dos jornais em divulgar e discutir os métodos de ensino, uma vez que essa estratégia, segundo a autora, poderia promover a "ampliação dos leitores-consumidores do próprio jornal" (Hilsdorf, 2006, p. 73). O estudo de Hilsdorf refere-se principalmente ao jornal *A Provincia de São Paulo*, no entanto a autora apresenta esse impresso como promotor de um efeito de circularidade onde é possível observar-se "a propagação e a recepção das ideias e práticas

educacionais e pedagógicas nesse período do Oitocentos brasileiro" (p. 86), percebido, principalmente entre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

A partir dessas considerações, é possível assegurar que, de um modo geral, a bibliografia brasileira sobre os métodos de ensino da leitura e escrita, confirma a contemporaneidade em que se deram os debates sobre os métodos de ensino da leitura e escrita no Brasil e em Portugal. Tais debates, como vimos, aproximaram a discussão metodológica nesses dois países relacionada à melhor e à mais rápida forma de ensinar a leitura e a escrita, envolvendo diferentes sujeitos em um intenso esforço pela publicação e comercialização dessas cartilhas. Como podemos perceber, existia uma diversidade de títulos servindo de suporte a diferentes modelos pedagógicos postos à disposição do professorado brasileiro<sup>130</sup>.

Importa apreender, agora, em quais circunstâncias se deu a circulação do *Alfabeto natural* no Brasil, como registrou Ferreira-Deusdado em *Educadores Portugueses*. De acordo com Deusdado (1909), "O método do Abade de Arcozello espalhou-se bastante no Brasil, chegando um editor de lá a oferecer-lhe uma soma importante pela propriedade literária do Método".

Como verificamos, as obras de Arcozello não foram citadas na documentação da administração escolar portuguesa, mas a imprensa deu sinais de sua prática educativa e do debate estabelecido entre os autores dos mais variados manuais de leitura daquele país. Deusdado (op. cit.) noticiou a grande repercussão do método de Arcozello em terras brasileiras, no entanto, o *Alfabeto Natural*, tal como em Portugal, não apareceu entre os manuais de leitura organizados e comprados para as escolas primárias da Capital Federal. Cabe, portanto, buscar os sinais da circulação desse manual referido por Ferreira Deusdado. Podemos considerar o relatório de viagem de Luiz Reis como um dos meios de circulação do método de Arcozello, uma vez que publicado pela *Revista Pedagógica*, fora divulgado em todo o Brasil. Além disso, o relatório impresso fora distribuído pelo *Pedagogium* gratuitamente a todos os professores primários da cidade do Rio de Janeiro. Luiz Reis dispensou sete páginas de seu relato ao métododo abade. Ele transcreveu integralmente a carta de Arcozello, recebida no Brasil depois de sua volta, na qual o autor detalhara os princípios científicos de seu método de leitura e se oferecera a visitar o Brasil, a fim de dar conferências

Atualmente, no Brasil, a obra História da Alfabetização: Produção, Difusão e Circulação de Livros (MG/RS/MT/ - séc. XIX e XX) organizada por Frade e Maciel em 2006, reúne um conjunto de trabalhos de

<sup>(</sup>MG/RS/MT/ - séc. XIX e XX) organizada por Frade e Maciel em 2006, reúne um conjunto de trabalhos de autores que se preocupam com a questão das cartilhas de leitura e escrita em Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Mato Grosso. Na introdução do livro, as autoras fazem um inventário da produção de trabalhos no Brasil e no exterior a respeito desse tipo de manual pedagógico.

e provas práticas, por meio das quais prometeu ensinar a ler e a escrever uma dúzia de crianças, num prazo de dois meses, com uma hora de aula por dia.

No número 140 da Biblioteca do Povo e das Escolas, em 1887, manual destinado à propaganda da instrução em Portugal e no Brasil<sup>131</sup>, Arcozello publicou a cartilha Alfabeto natural, com as considerações das autoridades sobre a validade de seu método. Esse periódico, segundo seu editor, fora premiado com medalha de ouro na Exposição do Rio de Janeiro e na Sociedade "Giambattista Vico" de Nápoles. Sua publicação se justificava pela necessidade de se considerar os mais diferentes temas a respeito da educação, das ciências naturais, da história e da geografia pertinentes a Portugal e ao Brasil. É possível que ele tenha sido usado no aperfeiçoamento da leitura de crianças e adultos já alfabetizados, dentro da escola ou fora dela, tanto em Portugal quanto no Brasil, como sugere Felgueiras e Garcia (2010). Nesse sentido, serviu como mais um veículo de circulação de ideias pedagógicas e, entre elas, a cartilha do abade de Arcozello.

Na atualidade, o nome de Cândido Madureira é citado em Portugal por Maximina Ribeiro (2003), no estudo a respeito das iniciativas em relação à educação de surdos no Norte e no Porto: "Exerceram no Porto a sua acção educativa a favor da reabilitação de surdos dois homens que deixaram seu nome ligado a esta importante cruzada: o abade de Arcozello, Cândido José Ayres Madureira e o Padre Sebastião Leite de Vasconcelos". A autora menciona que os estudos do abade "conduziram ao ensino da fala a um surdo, servindo-se do tacto e da vista e utilizando o alfabeto natural e a mímica". Domingos (1998) ressalta que o Abade de Arcozello foi um profundo conhecedor dos métodos de ensino da leitura e da escrita então em voga (incluindo o que se fazia no Brasil, como os esforços de Abílio César Borges). No Brasil, Carlota Boto (1997), ao apresentar a cartilha de João de Deus, também se referiu a Cândido J. A. de Madureira, citando-o como amigo do autor que editou a Cartilha maternal. Panizzolo (2005, p. 184), refere-se ao abade como livreiro e amigo que ajudou João de Deus a publicar sua Cartilha maternal. Trindade (2004) afirma que a Cartilha de Arcozello fora publicada com o objetivo de completar a Cartilha maternal; enquanto esta privilegiava somente a arte da leitura, aquela atenderia às determinações da escrita.

Em relação ao uso do Alfabeto Natural no Brasil, o manual de leitura de Felippe Pestana<sup>132</sup>, publicado no Rio de Janeiro em 1884, representa um importante dispositivo de apropriação e de divulgação do método do abade de Arcozello na cidade. A cartilha tem como

<sup>&</sup>lt;sup>131</sup> Conforme consta no manual, a filial no Brasil era situada na Rua da Quitanda 38, Rio de Janeiro.

<sup>&</sup>lt;sup>132</sup> Agradeço ao amigo Roni Menezes pelo diálogo estabelecido entre nossas pesquisas. No intercâmbio, ele disponibilizou a localização do manual de Felippe Pestana e as imagens da Cartilha maternal de João de Deus, contribuições valiosas para o desenvolvimento dessa parte do trabalho.

base o método de Arcozello adaptado às escolas do Rio de Janeiro. O manual, intitulado Methodo d'Aprender a ler pelo Alphabeto Natural. Baseado sobre os estudos do emminente professor português Cândido José Ayres de Madureira adaptado ao ensino das escolas nocturnas, confirmou, pelo menos em parte, a circulação do Alfabeto Natural, indicada por Deusdado e Luiz Reis. Considerar essa publicação tornou-se relevante para o desenvolvimento desta tese, por representar, como diria Vidal (2005), um tipo de transmissão cultural por meio de um processo de produção e de divulgação de concepções pedagógicas entre mundos, exemplificando uma das possíveis formas de apropriação do método de Arcozello no Brasil. O manual de leitura de Felippe Pestana foi publicado na cidade do Rio de Janeiro sete anos antes da viagem de Luis Reis a Portugal, e quatro anos depois da primeira edição do Alfabeto natural no referido país.

Sacramento Blake (1899) informa que Felippe Pestana foi membro da Secção da Sociedade de Geografia de Lisboa no Brasil (SSGLB) além de sócio e professor do Liceu Literário Português. De acordo com Pessanha (2005), Felippe Pestana participou, também, da comissão que gestava a Revista da SSGLB. Tal organização, segundo a autora, foi criada, em 1875,

[...] por um grupo de intelectuais que esteve à testa do movimento colonialista português, ocasião em que não se mediam esforços em prol da manutenção dos territórios africanos, percebidos como garantia para um futuro de grandeza para a nação portuguesa. (PESSANHA, 2005).

A autora informa ainda que, em 1881, parte dos sócios lutou para transformá-la em um grêmio nacional com interesses voltados para questões do Brasil:

O episódio culminou com o fracasso da iniciativa e um saldo de divisões entre aqueles que recuaram de seus intentos, após a reação negativa de Lisboa diante do projeto, e os associados que a deixaram para, dois anos mais tarde, finalmente, tornar efetiva a criação da SGRJ. (PESSANHA, 2005)

Felippe Pestana, ao que tudo indica, manteve-se no grupo, interessado em conservar a Seção apenas como filial de Lisboa. Reforça essa hipótese o fato da participação de Pestana no grupo que dirigiu a Revista da Seção no ano de **1885.** 

O manual, sob a guarda do Real Gabinete Português, faz parte de uma primeira edição especial de doze exemplares numerados e rubricados pelo autor, sendo, cada um deles, destinados às autoridades importantes no ramos da Instrução. Assim, temos o registro do

primeiro que foi enviado ao Imperador do Brasil e, os demais, seguiram a seguinte ordem de numeração: ao Ministro do Império, ao Liceu Literário Português, aos Editores, ao Liceu de Artes e Ofícios, ao Gabinete Português de Leitura, ao Inspetor Geral da Instrução Pública, à Biblioteca Nacional, à Seção da Sociedade de Geografia de Lisboa no Brasil, a Cândido José Ayres de Madureira, a José João Martins de Pinho e ao Dr. José Maria Moreira Senra.

Podemos considerar essa lista como sugestiva de uma vontade de dar visibilidade à obra e ainda da rede de relações em que Felipe Pestana estaria envolvido na época em que publicou sua cartilha. Destaco o fato de o autor ter dedicado e enviado a Arcozello um exemplar de sua obra, o que sugere a possibilidade do conhecimento do abade sobre a circulação de seu método pelo Brasil e a possível aproximação entre os dois pedagogos, amparados pela comunidade de educadores que giravam em torno de centros educativos como a Sociedade de Geografia de Lisboa e a sua filial no Rio de Janeioro. Nessas perspectivas, é possível que Arcozello e Pestana estivessem envolvidos pelas redes de sociabilidades instituídas pelos autores de manuais pedagógicos nos dois países, e pela aproximação com intelectuais filiados à Sociedade de Geografia de Lisboa, ao Liceu Literário Português, no qual Felippe Pestana foi professor e, ainda, ao Real Gabinete Português de Leitura onde se encontram arquivadas as duas Cartilhas em questão.

Percebe-se que a *Seção da Sociedade de Geografia de Lisboa no Brasil*, da qual Felippe Pestana era sócio e editor da revista dessa instituição e o *Liceu Português*, onde o professor inaugurou seu método de leitura para a aula noturna, serviram como lugar de circulação a apropriação do *Alfabeto natural* de Arcozello, adaptado ao ensino da leitura e escrita no Brasil, por meio da Cartilha de Felippe Pestana.

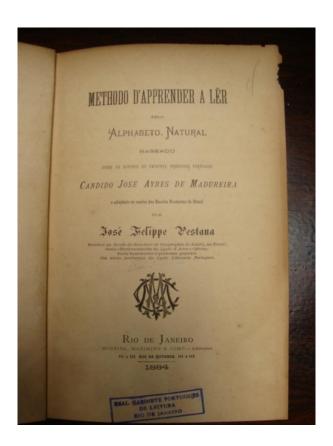
Desse modo, podemos incluir Felippe Pestana, assim como Luiz Reis, a julgar pelas relações que estabeleceram entre os dois mundos, no rol dos que protagonizaram o papel de mediadores entre culturas, conforme sugere Vidal (2006a). Nesse sentido, quais teriam sido as modificações feitas por Felippe Pestana, consideradas importantes, para melhor aproveitamento do método de Arcozello na escola noturna do Liceu Português? Na capa de rosto do opúsculo, o professor Pestana, apresentando-se como "Membro da Secção da Sociedade de Geografia de Lisboa, no Brasil<sup>133</sup>, Sócio effectivo-remido do Licêo d'Artes e Officios e Sócio benemérito e professor gratuito das aulas nocturnas do Licêo Litterário

Sociedade de Geografia de Lisboa no Brasil, em 1881, quando um grupo abandonou a associação, inconformado com o veto de Lisboa à tentativa de transformação da própria Seção em outro grêmio, de cunho nacional .

\_

<sup>133</sup> De acordo com Pessanha (2005), o Rio de Janeiro na década de 1880 parecia respirar geografia, abrigando, além da Seção, mais dois institutos similares, ambos carregando em seus nomes a denominação "geografia", a saber, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, e a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (SGRJ), de 1883. Movimentando esse quadro, a profunda cisão no interior da própria Seção da

Português<sup>134</sup>", registrou ter adaptado o método de Arcozello para o uso nas escolas noturnas do Brasil. Na contra capa da Cartilha, Felippe Pestana refere-se à obra do abade de Arcozello, como verificamos na imagem que se segue:



Na apresentação do método, Felippe Pestana (1884) mantém o discurso de Cândido Madureira, insistindo na questão da dificuldade "em se introduzir um systema novo embora ele seja fundado sobre a práctica e tenha por base os bons resultados colhidos pelo ensino" (Pestana, op. cit). Nessa obra, ele salienta que os professores teimavam em manter os "caducos processos da velha escola". Na linha de Arcozello, Felippe Pestana afirmou:

[...] desse péssimo modo de pensar vão nascer todas as dificuldades para a adoção de qualquer systema novo.(...) Porque os professores não se dão o trabalho de estudar qual o méthodo que com mais vantagens, deve ser preferido. (...) Seja-nos lícito ter o orgulho de só julgar capazes de adotar em

\_

<sup>&</sup>lt;sup>134</sup> O Liceu Literário Português funcionava nas dependências da Sociedade de Geografia de Lisboa no Brasil. De acordo com Pessanha (2005), Felippe Pestana participou do "novo grupo gestor" da Revista da Seção da Sociedade de Geografia de Lisboa no Brasil em 1885 onde se percebia uma concentração de portugueses radicados nos postos chaves, ao redor de Jaceguay. Essa revista foi lançada pela Seção em abril de 1881, teve sua edição interrompida durante todo o ano seguinte, para ser retomada em 1883, mantendo-se com certa regularidade até o início de 1886, ano da última publicação de que se tem notícia. (Pessanha, M. Cristina; Revista da SBHC, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 156-171, jul/dez. 2005)

collegios o nosso methodo, professores inteligentes e verdadeiramente illustrados (...) (PESTANA, 1884).

Para ele, o educador deveria, em primeiro lugar, explicar ao aluno como a voz é articulada e o quanto a natureza foi sábia ao organizar os órgãos da fala, reforçando o chamado de Arcozello:

[...] a natureza deu a nossa boca a fórma de uma abóbada, á laringe, a perfeição de um tímpano, e ao ouvido o privilégio do prisma, pois se este decompõe as cores, àquele decompõe os sons'. Alerta ao professorado que a consciência do aluno a respeito do processo que ocorre na laringe e na boca para a emissão do som e das palavras seria um dos elementos capazes de facilitar a aprendizagem do "perfeito e verdadeiro método de aprender a ler e a escrever (ARCOZELLO, 1876).

Diante da concordância de concepções, intriga-nos saber por que motivos Felipe Pestana não usou o *Alfabeto Natural* do abade de Arcozello na escola noturna do Lyceu Português. Por que escolheu publicar uma nova cartilha, onde anunciou que transcreveria "quase totalmente o método do distinctíssimo educador Ayres de Madureira", mas que faria algumas adaptações que julgava necessárias à eficácia do método no Brasil? Desse modo, as similaridades ficam por conta da organização das partes que compõem os manuais. Em ambos, a apresentação do método aos professores antecede às lições e, ao final, como numa espécie de anexo, encontramos um conjunto de pequenas leituras em prosa e versos, seguido de questões elementares da matemática, como os algarismos arábicos, os romanos, contas de somar e de subtrair, tabuadas de multiplicar. O primeiro aspecto dá sinais de como o processo de ensino da leitura e escrita se daria na sala de aula, tornando a cartilha um instrumento de uso do professor, além de funcionar como uma fonte rica indicativa de práticas de leitura daquele tempo. No segundo, subjaz a ideia de que além de dar conta da leitura e da escrita, o aluno deveria conhecer os números arábicos e romanos e aprender as quatro operações matemáticas.

Vale atentarmos para o fato do título da Cartilha de Felippe Pestana referir-se apenas ao ensino da leitura, enquanto Arcozello explicitou sua meta de ensinar a ler e a escrever simultaneamente. No entanto, no interior da cartilha, o professor Pestana preocupou-se, também, com a aprendizagem da escrita "O Methodo comum de ensinar a ler e escrever é arido e embrutecedornpara uma intelligencia em embryão nada há mais difícil que decorar" (Pestana, 1884, pg. VII). Nesse caso, o que poderia indicar uma ruptura entre um e outro método, o simples exame da cartilha de Pestana, dá a ver o atendimento do autor aos dois

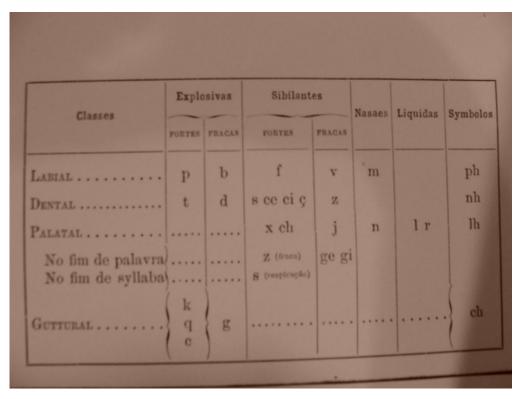
tipos de saberes. Acrescente-se ainda o fato de Pestana representar o método do Arcozello como o mais moderno entre todos que se tinha conhecimento.

Na época, a questão do ensino simultâneo da leitura e escrita encontrava-se em discussão no debate metodológico em diferentes partes do mundo, contrapondo-se ao *antigo* método que separava o ensino desses dois saberes. As duas cartilhas advertem o professor que, observadas as regras, o aluno aprenderia, ao mesmo tempo, a pronúncia e a ortografia.

Outra aproximação a considerar concentra-se na apresentação de cada lição. Os autores organizaram as letras, as sílabas e as palavras na metade superior de cada folha, em tamanho maior que as letras do texto. Ao que tudo indica, o quadro das palavras e letras observado na abertura de cada lição representaria o quadro parietal correspondente à lição. Tais quadros, indicados ao ensino simultâneo e intuitivo, seriam suspensos na parede ou em cavaletes para maior eficácia na aplicação do método. Em um texto dirigido ao professor, há a referência em relação à forma como as lições deveriam ser explicadas por ele. Essa organização, caracterizada nos manuais de Arcozello e Pestana como um dispositivo de apoio ao professor, servia também para uso do aluno na aprendizagem da leitura.

As duas cartilhas difundiam o método representado por Arcozello, como methodo legographico, praticado pelo processo organo-phonetico e phisiologico. Tal método, segundo Wernekee (in: ARCOZELLO, 1886), segue a orientação de Froebel, que recomenda o ensino da linguagem por meio da intuição. Arcozello propôs a atividade livre e espontânea das crianças que, exercitando ao mesmo tempo, "o ouvido, a língua, o olho e a mão, vão aprendendo a pronunciar, a ler e a escrever, juntamente". O *Alfabeto Natural* foi desenvolvido em oito lições organizadas da seguinte forma: 1ª Lição: Vogais maiúsculas e minúsculas – a, e, i (y), o, u; vogais nasaladas com os sinais do til, m, e n; ditongos claros e anasalados; as consoantes e suas classes e subclasses.

A imagem abaixo aponta a classificação das consoantes por Arcozello:



(ARCOZELLO - 1889, pág. 47)

Na segunda lição, ele ensina o P, o B e o M; na terceira o F, o Ph e o V; na quarta, o T, o D e o NH; na quinta, o Z, o S, o SS, o CE e o CI; na sexta lição o L, o LH, o N, o R e o RR; na sétima, o J, o GE, o GI, o X e o CH e, por fim, na oitava, o G, o K, o Q, o C e o CH.

Já Felippe Pestana organizou seu pensamento pedagógico em onze lições, com base no método de Cândido Madureira. O quadro abaixo foi organizado a partir do manual de leitura de Felippe Pestana, destacando a forma como seu método foi organizado e os principais destaques do texto dirigido aos professores:

Quadro XV – Organização das lições da Cartilha de Felippe Pestana:

Nº	Lições	Quadros	Destaques do texto explicativo:
01	Das Vozes	A, E, I, O, U – são as	"O distinctíssimo educador Ayres de
		bases das palavras	Madureira diz o seguinte: a laringe orgão principal da voz contrai-se na emissão da voz e a boca onde elas ressoam como uma abóbada modifica-se com mais ou menos esforço conforme o som a transmitir. Na nossa humilde opinião, a laringe constrae-se na emissão dos sons, a modificação, mesmo tratando-se de vozes, opera-se na boca, Sem o movimento dos lábios, das maxilas e da língua, não se poderia dar ao som a forma natural às vozes".
02	Da Acentuação	Agudo, circunflexo, grave e til	

			terminação AM unicamente no tempo
			pretérito. Por estar isso de acordo com as
			opiniões dos melhores grammaticos. As
			palavras que terminam com $\tilde{A}O$ , o ditongo não
			pode ser substituído por $AM$ ".
03	Dog Dinhthongoo		Em Ayres de Madureira: "Duas vogaes
03	Dos Diphthongos	ai, au, ei, eu, oi, oe, ou	
			diferentes, reunidas produzem um
			diphithongo, um som mixto. Percebem-se os
			dois sons, mas dados n'uma só emissão de
			VOZ".
			Para Pestana "Diphthongo é a reunião de duas
			vogais que se pronunciam tão rapidamente
			que parecem formar um só som".
04	Das Consoantes	Maiúsculas e	"Na opinião do ilustre mestre não há mais do
		minúsculas: b, c, d, f,	que 4 classes de consoantes: Labial, Dental,
			Palatal e Gutural. Ele exclui as lábio-dentais
			que junto com as linguo-dentais constituem
			subdivisões das dentais".
			Para Felippe Pestana "As consoantes dividem-
			se em 5 classes: Labial (p.b,m), Dental
			(s.c.g.j.x.z), Labio-Dental (t,d,f,v), Palatal
			(n,r,l)e Gutural (c no princípio das palavras, k,
			q)"
			Em "Ayres Madureira o h não tem
			classificação pois, no início da palavra não se
			pronuncia e quando ligado a voz a, dá-lhe o
			som de á. Nesse ponto estamos em desacordo
			com o ilustre abade. O H serve para a
			formação de símbolos e para traduzir qualquer
			exclamação e isso dará a exclamação o valor
			de uma voz com acento agudo".
05	Dos Symbolos	Ph, nh, lh, ch	"Os símbolos todos compostos com h. Servem
0.5	Dos Symbolos	FII, IIII, III, CII	_
			como modificadores aos modos de pronunciar
			as consoantes, p, l, n, c, podem ser chamados
0.6	D 11::	D D M	de sons mistos".
06	Das Labiais	B, P, M	Pestana classifica em 3 classes, labial
			nasalada, M; labial explosiva forte, P; labial
			explosiva fraca, B. Para Arcozelo, essas
			consoantes são classificadas em: explosiva
			forte, P; fraca, B; sibilantes forte, F, e fraca.
			V; nasais, M; e símbolo (PH).
07	A aplicação do M		"O M é usado antes de B, P e M; e, o N antes
			de qualquer outra consoante. Exceção nas
			palavras compostas – Bemvindo. O M
			também é usado nas palavras derivadas do
			grego – Amnésia - e nas derivadas do latim –
			Alumno. Antes do S e do F dependendo da
			etimologia das palavras - Circumstância e
			Circumflexo. Nunca repreenderemos um
			alumno que começa e escrever se ele escreve
			circunstância no lugar de circumstância".
08	Das Dentaes	S-C; G-J; X-Z	"O conhecimento da grammatica e o uso da
			escrita são os únicos meios de evitar que o
			aprendiz de leitura escreva SEGO no lugar de
			CEGO e CEGUE no lugar de SEGUE". "O G
	l .	I .	

			e o J confundem-se igualmente entre si".
09	Das Labio	T;D;F;V e N, R, L	"Quando o R é dobrado ele deixa de ser
	Dentaes e Palataes		Palatal para ser Gutural. O Sr Madureira
			classifica as Gutturaes na seguinte forma:
			fraca – g; forte - k, q, c. É tão pequena a
			diferença que não achamos necessário
			classificá-las".
10	Do K e do W		"Poucas são as palavras que em Português se escreve com essas duas letras" "A, no entanto, algumas palavras em Português que conservam essas letras. Isso constitue excepção a regra"
11	Da Pontuação		Uso da virgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto, exclamação, interrogação, reticências.

Ao contrapor-se a Arcozello, Felippe Pestana utilizou-se da estratégia de autorização de obras importantes, como o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* e aos trabalhos de *gramáticos famosos*. É interessante observar que a questão linguística aparece no centro das preocupações dele. Percebe-se que sua intervenção ao pensamento de Arcozello foi dirigida, principalmente, para a classificação das letras, para a pronúncia e para a ortografia. Pestana enfatizou a necessidade de uniformização da escrita em relação à ortografia e à gramática, condenando o uso indevido do *AM* substituindo o *ÃO* nos tempos futuros; propôs mudança na classificação das letras; discordou de Arcozello em relação à pronúncia do H; apontou para a questão do *M* em palavras derivadas do grego e do latim, que mais tarde cairiam em desuso na língua portuguesa.

É possível pensar que a ampliação do número de lições estivesse ligada à necessidade de se adequar às mudanças propostas ao manual de Arcozello. Estaria Felippe Pestana preocupado com as diferenças ortográficas entre o português de Portugal e o português do Brasil? Responder a essa questão exigiria um investimento na área da linguística, o que, por ora, tornou-se inviável. Apesar disso, não podemos desconsiderar a hipótese do interesse no comércio de livros, incentivado pela Inspetoria de Instrução do Rio de Janeiro. Com a publicação de uma *nova* cartilha em seu próprio nome, inspirada na cartilha de Arcozello, mas não igual a ela, Felippe Pestana seria mais um autor a disputar no comércio editorial de livros didáticos. Sobre esse aspecto, a documentação examinada não deu sinais dos usos da obra de Pestana pelas demais escolas primárias do Rio de Janeiro, nas quais, seu manual, possivelmente, teria ajudado a compor a matizada cultura material escolar da Capital Federal.

Considero, no entanto, que encontrar os manuais dos dois educadores no Gabinete Português de Leitura, permitiu-me perceber a circulação do método do abade de Arcozello pelo Brasil, como afirmou seu biógrafo Ferreira Deusdado em 1909 e, ainda a forma como Felippe Pestana se apropriou da obra do pedagogo português.

Observa-se, que tanto Cândido Madureira quanto Felipe Pestana, a fim de romperem com o *antigo* método "vagaroso e irracional da soletração", buscaram interferir na aceleração do tempo de alfabetização, na uniformização da pronúncia e da escrita nas escolas primárias portuguesas e brasileiras. Participavam, portanto, das preocupações da época de erradicar o *grande mal* do analfabetismo pela modernização de escola, que impunha racionalizar os métodos pedagógicos e o tempo escolar a fim de que, com mais eficácia e menos tempo, a escola divulgasse a cultura da leitura e escrita a maior parte das crianças e dos adultos.

Esses fatos apontam para o mecanismo de circulação de ideias e métodos pedagógicos, reforçando a hipótese dos possíveis efeitos produzidos pelas ações educativas do Abade de Arcozello. Como exemplo, a publicação do *Alfabeto natural* no periódico *Biblioteca do Povo e das Escolas*, que circulou pelo Brasil nas décadas finais do século XIX e início de XX. Outra possibilidade de divulgação de sua obra data da década de 1880, anos em que Cândido Madureira se preocupara em defender a validade de sua ação educativa, tornando o seu método conhecido pelos professores de letras e de medicina da Universidade de Coimbra. Tais encontros foram amplamente registrados em jornais e revistas pedagógicos, o que contribuiu para a divulgação do método em Portugal e, muito provavelmente, no Brasil, dada a circulação desse tipo de impresso nos dois países 135.

De acordo com Hilsdorf (2006) data da década de 1870, a prática de educadores brasileiros recorrerem a modelos e propostas do exterior, sobre os quais se mostravam muito bem informados, formulando um discurso aberto ao influxo renovador em relação ao que vinha de fora. Segundo a autora, quaisquer que fossem suas posições político-ideológicas, eles assumiam e colocavam em circulação "as teorias e propostas pedagógicas por eles consideradas mais afinadas com a concretude da sua situação histórica, amplificando o fenômeno da circulação de ideias entre o novo e o velho mundo" (HILDORF, 2006, p. 67). A referência ao estudo da autora sobre a circularidade cultural, a propagação e a recepção de ideias educacionais, ajuda a entender o debate sobre os métodos de ensino como um processo

\_

<sup>&</sup>lt;sup>135</sup> O exame do *Jornal do Comércio* de Lisboa no mês de Janeiro de 1891 registrou o movimento diário de vapores que partiam de Portugal para o Brasil e os que chegavam do Brasil, muitos deles, levando e trazendo materiais comercializados entre os dois países representados genericamente como livros e cadernos. Entre os paquetes que circularam nesse mês foram assinalados: Valparaíso, Brésil, Tamar, Garrick, Sobralense, Maranhense, Scholar, Uruguai, Ceará, Clyde, Chancer, Paranagua, Nerthe, Anselm, Gregori, Actor, Ibéria, Loanda, Aconcagua, Sorata, Britania, Botosi, Portugal, Magdalena, Cordouan, Belgrano, Orenoque e Mariner (BNL - Jornal do Comércio, Janeiro de 1891, Lisboa)

no qual o fluxo das ideias atingira diferentes lugares quase que simultaneamente, fazendo-se apropriações que foram singularizando as práticas dos sujeitos envolvidos com a educação.

Assim, as preocupações de João de Deus, do abade de Arcozello e dos demais autores de manuais de leitura brasileiros e portugueses das últimas décadas do século XIX, respondiam a um movimento maior de circulação não só em Portugal, mas em diferentes partes do mundo, incluindo o Brasil, a respeito da necessidade de tornar mais rápido o processo de aprendizagem da leitura e escrita nas escolas elementares.

Hilsdorf (2006, p. 69) cita Villela (2002) para confirmar, na Capital Federal do Brasil, a discussão da proposta

[...] nova e controvertida de substituição da soletração, método de leitura largamente empregado na França, Itália, Espanha e Portugal, pelos procedimentos analíticos-sintéticos de fundamentação intuitiva e que trabalham simultaneamente o ler e escrever, surgidos na Suíça, Alemanha, Áustria e parte dos Estado Unidos (apud. HILSDORF, 2006, p. 69).

As pesquisas de Villela (2002) assinalam a presença do debate sobre os métodos na década de 1870 nos jornais pedagógicos da cidade. Ela cita o jornal *A Instrução pública*, como "um espaço para professores apresentarem os próprios métodos didáticos e de organização de suas escolas". Tais métodos, certamente, tinham como base ideias circulantes sobre a melhor e mais rápida forma de se ensinar a ler e a escrever simultaneamente. Diante das considerações de Villela (2002), podemos perceber que a discussão metodológica aproxima aspectos das culturas escolares brasileiras e portuguesas no que diz respeito aos objetivos a alcançar, às práticas instituídas, o diálogo com o mundo, a dimensão e a visibilidade do tema no debate pedagógico nos dois países.

Ao que tudo indica, no tempo da publicação do relatório do professor brasileiro, fez parte da cultura escolar na cidade do Rio de Janeiro, um conjunto de práticas pensadas nos mais variados tempos e lugares do mundo, prescritas pela legislação, discutidas e apropriadas pelo grupo de professores da Capital Federal. A ideia inicial de ressaltar o quanto as prescrições de Luiz Reis com base nas observações das cidades estrangeiras a respeito do mobiliário e dos métodos de ensino interferiram na cultura escolar de seu tempo, perdeu a sua força. No entanto, o que se pode garantir é que esse sujeito, assim como tantos outros, ajudou a propor mudanças, a defender as tradições ou afastar algumas delas, enquanto participou da construção e reconstrução da cultura escolar de seu tempo.

Outro ponto a destacar refere-se às relações entre os sujeitos educativos na ocasião em que defenderam *suas invenções* a fim de ensinar a ler e escrever. A consideração dessa

questão ressaltou que na lista dos sujeitos que ajudaram a compor a cultura material escolar se encontravam tanto autores consagrados pela historiografia quanto aqueles que, apesar de terem tido significativa participação na constituição da cultura material escolar, foram de certa forma esquecidos ou ainda não se encontram devidamente considerados pelos pesquisadores da história da educação.

Para os professores "comuns" e, principalmente, para um professor voluntário, sem remuneração, inserido na esfera particular de ensino, como foi o caso do Abade de Arcozello, a visibilidade adquirida terminava com o afastamento das atividades docentes. Esse religioso foi reconhecido pela comunidade acadêmica e política como importante pedagogo que lutou pela erradicação do analfabetismo em Portugal. Para Felgueiras e Garcia (2010), seu lugar de homem da igreja, mais aproximado da monarquia fez com que, após sua morte em 1900, suas ações pedagógicas fossem apagadas pela imprensa e pelo professorado. O método provavelmente caiu em desuso, logo que seus seguidores também abandonaram suas atividades docentes, apesar dos meios acadêmicos portugueses, como destacado, ainda se referirem ao método do Abade de Arcozello em 1922.

Situação diferente ocorreu com autores que, de certa forma, encontraram meios de continuar a divulgação de suas *criações* pedagógicas. Como exemplo, o poeta João de Deus, deputado do partido republicano, que teve a eficácia e a originalidade de seu método questionadas nas últimas décadas do século XIX em Portugal. Ainda assim teve seu nome preservado pela historiografia. Assim sendo, é possível que o fato de João de Deus ter recebido o título de Comissário Geral do Governo tenha produzido uma tradição historiográfica, pela qual se perpetuou a noção de consenso na aceitação e no uso da *Cartilha maternal* pelo professorado primário 136. Como observamos, o debate na imprensa pedagógica e a consideração das listas de cartilhas indicadas para as escolas primárias daquele tempo não confirmam essa tradição, principalmente no que se refere às últimas décadas do século XIX. A cartilha de João de Deus não aparece na documentação como a mais utilizada, ao contrário dos manuais de leitura produzidos por diretores e professores das Escolas Normais que foram, também, inspetores de ensino. Estes últimos, claramente se sobressaíram na preferência dos professores primários portugueses e brasileiros.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>136</sup> Como exemplo, Carvalho (2001) ressalta que em 1879, o governo propôs, diante da indecisão sobre o mérito da Cartilha maternal, ensaiar uma experiência pedagógica com 60 crianças analfabetas, onde 30 seriam submetidas ao métodos tradicional de alfabetização e outras 30 ao método de *João de Deus*. Segundo ao autor, "Os resultados positivos confirmaram o favoritismo da Cartilha Maternal" (Carvalho, 2001, p.611).

Felgueiras e Garcia (2010) sugerem três hipóteses bastante prováveis acerca da manutenção do nome de João de Deus. A primeira delas associa-se à sua ligação com o partido republicano. A segunda, pelo fato de seu filho, João de Deus Ramos, ter permanecido na direção das Escolas Moveis pelo método da *Cartilha Maternal* e ter criado os Jardins Escola João de Deus, onde o método era e é usado até hoje e também pelo fato dos seus descendentes terem assegurado por um significativo tempo a direção do Jardim Escola João de Deus, em Lisboa, local em que divulgaram e ensinaram o método aos professores formados na instituição no período em que se mantiveram no cargo. A criação do Museu João de Deus, com o apoio da intelectualidade republicana, contribuiu para a manutenção, divulgação do método e da obra de João de Deus, agora com novos objetivos, a educação em Jardim de infância.

No que se refere às representações sobre João de Deus e a *Cartilha Maternal* na historiografia brasileira, Hilsdorf (2006) dá sinais da associação de seu nome e obra com ideais republicanos e o interesse dos editores em divulgar e vulgarizar o método, a fim de defender, reforçar e instaurar o regime no Brasil daquele tempo. O movimento de propaganda em Portugal em torno do nome de João de Deus, ainda no início do século XX, talvez tenha incentivado os defensores da república ao uso de seu nome como estratégia de afirmação do regime político no Brasil. Esses aspectos provavelmente concorreram para a construção de uma tradição na historiografia em torno do nome do poeta português, nos dois mundos considerados.

Por fim, podemos considerar que o relatório do professor Luiz Reis em 1891, leva-nos a uma nova dimensão do debate metodológico ocorrido na segunda metade dos Oitocentos. Instigada pelo relator, não tive como foco principal sobrepor um autor sobre o outro. Busquei considerar, no diálogo com as fontes disponibilizadas, outros ângulos de observação a fim de tornar perceptíveis outros sujeitos, outras práticas, apropriações diversas de modelos pedagógicos, ressaltando a presença do abade de Arcozello - sujeito pouco reconhecido na História da educação - no intenso debate sobre a metodologia estabelecido nos dois países. Esse exercício de análise permitiu apreender a estreita relação entre a afirmação de um método de ensino, a sua circulação, as estratégias de legitimação perante o público e a materialidade escolar disponibilizada.

O relatório de Luiz Reis, ao chamar atenção para o nome de Cândido José Aires Madureira, o Abade de Arcozello, permitiu examinar os métodos pedagógicos pela experiência individual desse pedagogo, destacando, ao longo de um destino específico, como

ensina Revel (2001), – o destino de um homem, de uma comunidade, de uma obra – a complexa rede de relações, a multiplicidade dos espaços e dos tempos nos quais ela se inscreve. Para tanto, os manuais escolares, as revistas educativas, a imprensa comum e pedagógica foram fundamentais para a percepção dos sentidos construídos pelos agentes promotores da educação portuguesa, na ocasião em que se deram suas ações pedagógicas.

Como vimos, o discurso construído por Arcozello representa, tão somente, uma das visões do debate pedagógico, localizada e datada nos arquivos das cidades portuguesas. Acreditamos que considerar sua produção tornou-se importante por colaborar para a discussão das vertentes possíveis no debate metodológico da segunda metade do século XIX, tanto em Portugal como no Brasil. Tal exercício reporta-nos ao *possível de uma época*, como alerta Clarice Nunes (2005), dando a ver que as escolhas feitas sublinharam alguns nomes e silenciaram outros tantos, apagando múltiplas possibilidades pedagógicas postas à disposição em um determinado espaço e tempo.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um professor em dois mundos: A viagem de Luiz Augusto dos Reis à Europa (1891) é o resultado das investigações realizadas para o doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo e no estágio de pesquisa realizado em Portugal, mais especificamente, nas cidades do Porto e Lisboa. Assim como os convênios atuais, que aproximam grupos de estudos de diferentes partes do mundo, a viagem pedagógica de Luiz Reis fez parte de um programa interessado no conhecimento do outro, nas práticas estabelecidas em diferentes países, na disseminação das ideias e na promoção de um programa educacional brasileiro.

A partir das pesquisas realizadas ao longo do trabalho, pretendo comentar a respeito de dois tipos de observações. O primeiro não tem a ver diretamente com o que Luiz escreveu em seu relato, mas resulta daquilo que o relatório me fez pensar. Trata-se das questões sobre o modo de produção de sua escrita, da relação dos professores com a construção da cultura escolar, da presença de Luiz Reis no grupo de intelectuais formadores de opinião sobre a instrução elementar, do papel das comunidades imaginadas em relação à circulação das ideias pedagógicas, a simultaneidade das discussões sobre as questões educativas e, ainda sobre o comércio de materiais escolares na segunda metade do século XIX. O segundo ponto refere-se às questões destacadas por Luiz Reis em seu relato, principalmente, as referentes à cultura material escolar e às ideias pedagógicas em circulação nos dois mundos.

Sendo assim, a produção do discurso educacional de Luiz Reis foi pensada e elaborada por um sujeito revestido de poder pelo instrumento da escrita que, atendendo aos desejos do governo, ao copiar os documentos encomendados, escolheu destacar e recomendar o que entendeu ser importante para a instrução e a profissionalização do magistério no Brasil. O seu relato de viagem tornou-se mais uma oportunidade do autor de manter-se na disputa pelo lugar de autoridade da prescrição nos assuntos da sua profissão, da instrução e das escolas primárias de sua cidade.

E, no esforço da prescrição ou rejeição de práticas educativas estrangeiras, acabou por dar a ver o processo de escolarização e construção da cultura escolar nas cidades visitadas, em constante exercício de comparação com as práticas estabelecidas na cidade do Rio de Janeiro.

O esboço biográfico de Luiz Reis e a síntese do relatório que antecedem ao debate focado na cultura material escolar sugeriram a rede de relações que o colocou como um dos membros da comissão de 1891 e nos deu informações sobre os pontos de interesse do

professor em relação aos negócios da instrução primária. Combinados à análise do relato como objeto de estudo, percebemos o empenho do professor em colocar em discussão suas teses educativas, flagrando a estratégia de defesa e convencimento de seus pontos de vista sobre as condições em que se encontrava a instrução primária na cidade do Rio de Janeiro.

Como podemos verificar, os destaques feitos pelo professor coincidiram com seus projetos para a educação. Ora serviram como exemplo a ser seguido ora representaram a falha, o equívoco ou o descuido das administrações educacionais estrangeiras que deveriam ser evitados pela Diretoria de Instrução. O que não mereceu destaque não teria se prestado como exemplo de modelo positivo ou negativo em sua narrativa. Não foi ao acaso que na Conferência pedagógica de 1886, no Rio de Janeiro, Luiz Reis já fazia uma defesa enérgica da maioria dos pontos destacados no relatório de viagem. Nessa ocasião, defendeu a importância da educação física por meio das aulas de ginástica (p. 192) e a necessária educação moral e religiosa cristã (p. 92 e 108), fez críticas à entrega da educação do menino ao magistério feminino (p. 105), ressaltou os benefícios das excursões escolares (p. 109), da fundação das bibliotecas escolares, com a ressalva do cuidado na escolha dos livros (p. 110), chamou atenção para a importância do ensino da agricultura nas escolas (p. 111), destacou a introdução de experiências válidas nas nações americanas e europeias desde que estivessem de acordo com os "nossos usos e costumes" (p. 112), elogiou o "atual professorado primário" (p. 112) e as "oito brilhantes conferências pedagógicas" (p. 113), defendeu autonomia do professor na escola sob sua direção; a formação docente nas escolas normais (p. 114) e a urgência na construção de prédios escolares (p.114), entre outros aspectos. Desse modo, percebe-se que, no tempo da viagem de Luiz Reis, a discussão sobre esses pontos se mantinha viva nos papéis da administração pública, na imprensa, nas conferências pedagógicas e culturas escolares dos dois países.

A metodologia utilizada nesse estudo apresentou o relato das experiências de Luiz Reis no interior de uma discussão ampla e diversa a respeito da instrução no Brasil e Portugal, flagrando as atividades do professor nas posições que ocupou no tempo em que se manteve como professor primário da Corte e, posteriormente, da Capital Federal. A análise do relatório como objeto de estudo ofereceu oportunidade de articular suas afirmativas com as pesquisas por mim realizadas a fim de investigar as fontes referentes à instrução primária nas cidades consideradas, a partir de que bases Luiz Reis construiu suas argumentações.

O professor viajante, em sua *honrosa e difícil* missão, não viajou como um cidadão qualquer, um *humilde* professor, como ele se identificou. O lugar de onde partiu e a carta de recomendação que recebera de Menezes Vieira acabaram por remetê-lo a determinados

setores que lhe direcionaram o olhar, abrindo-lhe caminhos em diferentes espaços das cidades estrangeiras, incluindo os espaços recém-inaugurados como a Escola Maria Pia e Rodrigues Sampaio, em Lisboa, e a Oficina São José e a Escola Normal, no Porto. O encontro com António da Cósta em Portugal, alto funcionário do Ministério do Reino, com grande influência no campo educacional e político, autor de várias obras sobre a instrução, por exemplo, parece ter sido fundamental para o aproveitamento e os bons resultados de sua passagem por Portugal, como ele mesmo avaliou, incluindo aí a visita que fez à Universidade de Coimbra, programa não previsto no roteiro da viagem.

Outro ponto a considerar sobre o lugar de enunciação ocupado por Luiz Reis, diz respeito à possibilidade de ele ter pertencido a um grupo de intelectuais interessados nos negócios da instrução, integrando uma rede de sociabilidades, constituída por instituições filiadas presentes em Portugal e no Brasil. Destaque-se a presença do Real Gabinete Português de Leitura, da Seção da Sociedade de Geografia de Lisboa no Brasil e do Liceu Português de Leitura, no Rio de Janeiro que, em conjunto com o IHGB, formavam espaços por onde circulavam as pessoas e as ideias daquele tempo, intermediadas pelas conferências, exposições e pelas revistas organizadas por essas instituições. Considerando esse aspecto, é possível que não só a amenidade do clima, mas também as relações de proximidade entre as intelectualidades brasileira e portuguesa, as relações interpessoais entre educadores das duas nações, tenham contribuído para o *sucesso* e o *bom* emprego do tempo gasto com a visita às escolas em Portugal.

Nesse caso, poderíamos conceber que a dimensão do intercâmbio entre os dois mundos talvez fosse muito maior do que poderíamos supor. De acordo com Fernandes (2004) e Felgueiras (2008), havia um Portugal, vivendo no regime de uma economia de dependência em relação aos países fortemente industrializados. Nesse cenário, o governo português multiplicou iniciativas reformadoras no plano educacional, as quais, todavia, não se concretizaram ou cuja aplicação pautou-se na insuficiência, a despeito da intensa atividade de intelectuais e professores oitocentistas e de iniciativas educacionais alternativas (p. 596). Sobre esse aspecto, Felgueiras (2008) considera a importância do fluxo de emigração portuguesa do Brasil durante todo o século XIX e início do XX. Ao voltar enriquecidos, os considerados *brasileiros* investiram, em Portugal, nos diversos setores da economia, da saúde e proteção social e, inclusive, na educação. Segundo a autora, se o objetivo imediato poderia ter sido a aquisição da respeitabilidade pública e atingir a nobilização, não é menos verdade que a ação dos *brasileiros* se inscreveu em setores político-econômicos que apostavam na modernização do país, com a abertura de escolas, investindo em projetos pedagógicos e na

formação de professores. Se Portugal, assim como o Brasil, representavam-se como países pobres, pouco civilizados e pouco modernos diante do concerto das nações estrangeiras, foi possível perceber que, junto à representação do atraso da instrução nesses países, seguiam, lado a lado, medidas legais de modernidade e de investimento no setor educacional.

Diferente do que se poderia pensar, a viagem de Luiz Reis teria sido apenas mais uma das que tivemos notícia. O intenso trânsito de pessoas e materiais entre esses dois países, observado nas listas de paquetes e outros tipos de navegação que chegavam ao porto de Lisboa provindos, principalmente, do Rio de Janeiro, Santos, Bahia, Pernambuco, Maranhão e Pará, ou que saíam de Portugal com destino ao Brasil<sup>137</sup> fortalece a ideia de um intercâmbio intenso e diário entre as duas nações. E, nesse intercâmbio, a possibilidade de existir um número maior de comissões pedagógicas partindo de todas as regiões do Brasil, a fim de observar as escolas primárias do Velho Mundo torna-se bastante grande.

Nesse sentido, associo a hipótese da proximidade entre educadores do Brasil e de Portugal para confirmar a observada contemporaneidade com que as ideias eram discutidas em diferentes partes do mundo. Anderson (2008) explicita a possibilidade da existência de *comunidades imaginadas*, formadas, principalmente pelo advento das ciências e da imprensa. Para esse autor, "o declínio das comunidades, línguas e linhagens sagradas no século XVIII, marcando não só o amanhancer da era do nacionalismo, mas também o anoitecer dos modos de pensamentos religiosos" (ANDERSON, 2008, p. 38), mais do que qualquer outra coisa, permitiu uma transformação nos modos de pensar o mundo e na possibilidade de se conceber a formação de uma comunidade que comungava, e ainda comunga um conjunto de ideias que circulavam e circulam em espaços delimitados em um território que não é físico ou geográfico, mas conceitual. De acordo com o autor

Entenderemos melhor por que essa transformação foi tão importante para a gênese da comunidade imaginada da nação se considerarmos a estrutura básica de duas formas de criação imaginária que florescem pela primeira vez na Europa no século XVIII: o romance o e o jornal (ANDERSON, 2008, p. 55).

O aparecimento da imprensa colaborou, então, para preparar as condições favoráveis ao estabelecimento do que ele denominou *comunidades imaginadas*, proporcionando condições para a circulação das ideias e, em consequência, para o surgimento simultâneo de

-

<sup>&</sup>lt;sup>137</sup> Tais listas consideradas a partir dos jornais *O Século* e *O Comércio* de Lisboa, no ano de 1891 apresentam o nome dos que chegavam e partiam, o tipo de mercadoria enviada ou recebida, identificadas genericamente como livros e cadernos e materiais diversos.

concepções sobre um determinado saber em diferentes partes do mundo ocidental. Segundo ele, "a nossa concepção de simultaneidade levou muito tempo para ser preparada, e não há dúvida de que o seu surgimento está ligado, de maneiras que ainda precisam ser estudadas mais fundo, ao desenvolvimento das ciências seculares" (p. 54). Para Anderson (2008), o conceito de *comunidades imaginadas* permite investigar a obscura gênese das ideias, o que, em sua pesquisa, refere-se à gênese da ideia de nacionalidade.

Reconhecendo a propriedade a fertilidade da categoria *comunidades imaginadas* para se entender os modos de circulação das ideias pedagógicas de um determinado tempo histórico, o conceito serviu para explicar uma constatação percebida ao longo de todo o trabalho. Podemos considerar que as diferentes concepções pedagógicas foram produzidas quase que simultaneamente em torno de comunidades de intelectuais interessados nas questões da educação. Preocupados com a escolarização da população, com a melhor forma de ensinar e com as possibilidades de transformar o espaço escolar, a fim de adequá-lo aos novos preceitos da higiene e pedagogia intensificados nas últimas décadas do século XIX, os sujeitos pertencentes aos campos da política educacional, da medicina higienista e da profissão docente, em suas relações de interdependência formularam ao mesmo tempo e em diferentes lugares, ideias sobre a educação apropriadas às condições materiais disponíveis em cada lugar para por em uso sua *invenções* educativas.

Podemos ainda ponderar que entre a intelectualidade que integrava esse debate, apresentou-se uma diversificada e heterogênea composição de sujeitos educativos. Nesse formato foi possível apreender evidências de que não só as vozes de educadores reconhecidos pela comunidade intelectual daquele tempo, ocupando espaços privilegiados na administração pública educacional, estariam conformando e controlando as práticas educativas e a cultura escolar no período. Diferentes professores, certamente, também contribuíram para a circulação, a afirmação e, consequentemente, fixação e/ou renovação de práticas educativas do seu tempo. Participaram, também, como podemos observar, da transformação e adequação dos espaços escolares às prerrogativas da pedagogia e da higiene escolar e do intenso comércio de manuais escolares para uso da escola primária. Constatou-se, então, a efetiva participação dos professores portugueses e brasileiros no processo de escolarização das cidades em destaque, incluindo aí, a contribuição que deram ao comércio editorial estabelecido nos dois países.

Acerca do mercado dos livros didáticos, a documentação analisada, tanto daqui, quanto das cidades portuguesas, deu sinais das estratégias de divulgação e da comercialização de materiais pedagógicos, entre eles, os livros para as escolas primárias. Enquanto em

Portugal os autores utilizavam os cargos públicos, como os de professores e inspetores de ensino, para fazer circular seus manuais pedagógicos, no Rio de Janeiro, além dessa prática, foi possível perceber as manobras articuladas entre os autores de manuais e os compradores de materiais pedagógicos. As pesquisas nos arquivos do Rio de Janeiro acusam a presença, em um mesmo maço de documentos, de ofícios de professores doando ao governo suas obras para o uso nas escolas primárias, como também nota de compra, pelo Governo, referentes a manuais desses mesmos autores. Como exemplo, data de 1/10/1878 uma oferta de 200 exemplares da *Gramática Portuguesa*, de Augusto Cândido Xavier Cony, seguida de um aviso de pagamento, pelos 344 exemplares da *Nova Gramática*, de autoria do mesmo professor. Destaca-se, ainda, o registro de 14/02/79, no qual o Dr. Abílio Cesar Borges oferece gratuitamente ao Ministério do Império dez mil exemplares dos seus compêndios escolares para serem distribuídos pelas escolas da Corte. Mais adiante, encontra-se uma nota fiscal de 1000 exemplares de seu 3º livro, pagos pela Secretaria de Instrução.

Sobre esse aspecto, Faria Filho (2000), ressalta as estratégias de venda ou distribuição pensadas e desenvolvidas pelos autores para a comercialização do livro nas últimas décadas do XIX, em face aos altos custos da publicação de suas obras. Considerando a tradução do livro *Lições de coisas* de Calkins, publicado em 1886, por parte de Rui Barbosa, destaca a petição do tradutor dirigida ao imperador. Pelo documento, Rui Barbosa estaria disposto "a financiar a publicação, desde que o governo imperial se comprometesse a comprar cinco mil dos quinze mil exemplares a serem publicados" (FARIA FILHO, 2000, p. 608). De acordo com Faria Filho, o fato é bastante revelador de um dos principais vícios da produção e comercialização de livros escolares no Brasil na nascente indústria editorial brasileira: "as intensas e nem sempre decentes, relações entre a indústria privada de livros e instituições públicas educacionais brasileiras" (FARIA FILHO, 2000, p. 609).

Portanto, junto à necessidade de atender aos diferentes métodos de leitura e/ou escrita, a presença da variedade de títulos de cartilhas dirigidas ao ensino de um mesmo método pedagógico, tanto em Portugal quanto no Brasil, pode ser explicada, também, pelo interesse econômico na produção desses manuais escolares. O caso do Abade de Arcozello e a apropriação do *Alfabeto natural* por Felipe Pestana no Rio de Janeiro contribuem para fortalecer essa tese.

O relatório de viagem de Luiz Reis, representando uma tradição no concerto das estratégias de organização da instrução no país, foi importante por acender questões interessantes para a História da Educação brasileira e portuguesa.

Nesse sentido, o relatório de Luiz Reis representou um dispositivo de controle do estado sobre o trabalho do professor, mas não podemos desconsiderar sua dimensão jornalística pelas notícias que formulou a respeito do sistema escolar, sua materialidade e as ideias pedagógicas do Velho e Novo Mundo. A consideração do roteiro de visita de Luiz Reis às escolas estrangeiras em constante comparação com as do Rio de Janeiro nos forneceu elementos para a discussão das culturas materiais escolares das cidades em questão, contribuindo, também, com indícios sobre a apropriação dos materiais e modelos pedagógicos disponíveis nos dois países.

O relatório tornou-se, então, um meio de circulação de ideias e, ao produzir o que Ginzburg (1987, p. 21) chamou de *filtro* promoveu, também, uma seleção que realçou certas passagens enquanto ocultou outras pouco interessantes aos olhos do relator. Esse efeito de filtro, produzido pela intermediação cultural de um sujeito por meio da escrita, foi flagrado ao se considerar a documentação administrativa e a imprensa pedagógica das cidades visitadas. A partir delas e a respeito da materialidade escolar, foi significativo constatar que a maioria das escolas em Portugal encontrava-se em condições muito diversas das que foram amplamente divulgadas no relatório. Um dos pontos discutidos, relativo a essas questões, referiu-se às iniciativas de transformação do mobiliário escolar propostas pelos professores responsáveis pelas aulas. Os modelos de carteiras provindos da Europa e dos Estados Unidos sofreram interferência em relação ao formato e à altura dos bancos e das mesas, a fim de se adequarem às concepções pedagógicas dos professores brasileiros e portugueses. Assim, ao considerar as condições materiais das escolas primárias daqui e de lá, por meio do relatório, podemos apreender o processo transformação e adequação dos materiais didáticos na dinâmica da construção e reconstrução da cultura escolar.

Do mesmo modo, não representava consenso a instituição dos *Batalhões escolares* como modelo educativo que ajudaria a promover o progresso do país. Sobre estes existiam, possivelmente, em Portugal, mais dúvidas do que certezas acerca dos benefícios que produziriam na educação dos meninos e para o estímulo do progresso do país. Assim, a discussão proposta exemplificou a apropriação de um modelo pedagógico pensado para modernização da escola em Portugal e no Brasil. Certamente, os *Batalhões escolares* foram submetidos às apropriações constantes nos dois países, fazendo com que, em Portugal, as dúvidas sobre sua finalidade girassem em torno da concepção do governo a respeito do perigo em armar as crianças para a batalha a favor do regime monárquico. Essa iniciativa poderia, segundo determinados grupos monarquistas, voltar-se contra o próprio regime vigente. No Brasil, seu caráter disciplinar e propagandista da Nova República se conservou, nas primeiras

décadas do século XX, no interior de um novo modelo, o *Departamento de Trabalho* destinado a inspecionar, disciplinar e higienizar o corpo de alunos do Instituto Profissional Ferreira Viana.

Em relação aos métodos pedagógicos, é possível que o empenho em defender o método do *Alfabetho natural* de Arcozello, tivesse a ver com a intensa discussão posta na imprensa pedagógica, em torno da melhor forma de ensinar a ler e escrever. Sobre este aspecto, não há como desconsiderar a tensão posta, naquele tempo, não só em Portugal e no Brasil, mas também na Europa e nos Estados Unidos, em relação ao ensino da leitura e da escrita. Vidal (2005) ressalta que as soluções metodológicas e materiais para o ensino escolar da escrita atravessaram a produção pedagógica das várias escolas primárias nacionais quase que simultaneamente no fim do século XIX no Ocidente, aproximando sistemas educativos tão distantes geograficamente, quanto o francês e o brasileiro (p.127). Para Vidal (2005), não havia distinção entre o debate pedagógico no Brasil e na França, no mesmo período, concernente ao aprendizado escolar da escrita.

Certamente a discussão sobre os métodos de leitura e escrita circulava entre os mundos, causando tensão e disputas entre os sujeitos envolvidos neste debate. No entanto, podemos associar a esse fato o empenho de Luiz Reis em divulgar o uso, no Brasil, do método do Abade de Arcozello na alfabetização dos surdos-mudos, visto o caso do abade ter conseguido alfabetizar e fazer um surdo falar pelo método do *Alfabeto natural*. É possível considerar, ainda, a oportunidade de atender ao interesse de Menezes Vieira <sup>138</sup> voltado para o tema. Nesse caso, na consideração das estratégias de legitimação de métodos de ensino e sua circulação, a referência a Certeau (1990) tornou-se inevitável, tendo em conta, como vimos, as negociações e silenciamentos estabelecidos entre os sujeitos envolvidos com a educação em Portugal e no Brasil.

Com o esforço em caracterizar o que se chamou *modernização educativa*, no exame da cultura material escolar das cidades portuguesas e do Rio de Janeiro, podemos constatar pontos de conexão entre as histórias da educação e as culturas materiais escolares de um e de outro mundo. Como já comentado, não se tratou de colocar lado a lado os sistemas de ensino, na tentativa de estabelecer hierarquias classificatórias de maior ou menor desenvolvimento, mas de buscar as conexões, os pontos em que as culturas se tocavam e na forma como determinados aspectos da cultura escolar foram apropriados em diferentes lugares. Na

\_

<sup>&</sup>lt;sup>138</sup> As relações estabelecidas entre Luiz Reis e Menezes Vieira podem ser conferidas no esboço biográfico do professor no primeiro capítulo, ocasião em que me remeti, também, à importância do tema da educação do surdo-mudo na bibliografia de Menezes Vieira.

percepção das formas de apropriação verificadas nas transposições de ideias de um lugar para o outro, foi possível perceber aproximações entre as culturas escolares das cidades visitadas por Luiz Reis. Dessa forma, a cultura material e o modelo pedagógico, concebidos como sinais da modernidade escolar, promoveram recriações e invenções autorizadas no interior do processo de escolarização dessas cidades.

Em relação aos prédios escolares, temos a aproximação no modo como se deu o processo de construção dos primeiros edifícios para agrupar duas ou mais escolas; a contemporaneidade de suas construções e a associação entre a iniciativa privada e o governo no financiamento das obras; a permanência da maioria das escolas funcionando em casas alugadas; a construção dos prédios escolares ajudando a organizar, mais adiante, a ação pedagógica da escola graduada e a discussão sobre a necessidade de modificações nas mobílias, a fim de adequarem-se às concepções pedagógicas dos professores, sinalizando a função do espaço como elemento não apenas de formação do aluno, mas também do professor.

O exame dos manuais escolares apontou para a preferência dada à produção editorial dos professores das escolas normais e inspetores de ensino no comércio de manuais pedagógicos, nos dois países no final do século XIX. O fato pode ser constatado na observação da circulação dos modelos de ensino da leitura e da escrita, apropriados às necessidade locais, como foi o caso do *Alfabeto Natural* de Arcozello, traduzido por Felippe Pestana para o uso da escola noturna do Liceu Português.

Outro ponto a ressaltar diz respeito ao processo da associação dos professores em classe profissional. Havia nos dois países, grupos de professores que tratavam sobre os problemas da educação por meio de um debate intenso e diversificado na imprensa pedagógica. No tempo da viagem de Luiz Reis, a associação dos professores em classe estava sendo facilitada pelos novos espaços escolares em construção, que permitiam e facilitavam o encontro dos mestres, bem como pela imprensa pedagógica que ajudou a produzir a ideia de um grupo organizado, com a finalidade de lutar por melhores condições de vida e de trabalho docente.

Com o investimento nessa direção, pude perceber a existência de *histórias conectadas* entre o processo de escolarização da Capital Federal e de cidades estrangeiras visitadas pelo professor brasileiro, ainda que seja necessário admitir a parcialidade no exame dessas conexões, o que mantém em aberto o desafio de se observar e refletir em torno da

complexidade das iniciativas, das instituições e dos sujeitos envolvidos nos projetos de transformação das escolas e das sociedades.

Assim, este estudo constrói uma compreensão, mesmo que parcial, da composição do pensamento educativo do professorado brasileiro e português, com a identificação das culturas materiais escolares nos dois países e das possíveis conexões entre elas, apreendendo a circulação de pessoas, ideias e objetos pedagógicos no período em questão. Apesar de verificada a intensa circulação de modelos pedagógicos entre o Brasil e o mundo civilizado num processo de modernização escolar, Vidal e Faria Filho (2005) ressaltam que os jornais cariocas, ao avaliarem os efeitos das políticas públicas de escolarização, afirmaram que, ainda em 1927, na comemoração dos cem anos da instrução primária no Distrito Federal, a imprensa destacou a ineficiência da escola, sintetizada na discussão em torno das altas taxas de analfabetismo encontradas no Brasil, mas não a ela resumida, indicando, a precariedade material e metodológica do ensino no nosso país. No entanto, esse fato não se restringia ao Brasil. De Portugal, Fernandes (2004) referiu-se às medidas de modernização iniciada em meados do século XIX e que ainda se traduziam em experiências difíceis no setor da educação.

Portanto, tal pretensão, nos dois países, esteve presente, não só no final do século XIX, apresentou-se, também, como emergência em diferentes espaços e tempos históricos da história da educação brasileira, incluindo aí o tempo atual, em que os governos, investidos na incansável busca pela transformação da tradição em inovação pedagógica, tomam como instrumento as propostas das reformas educacionais.

Vale destacar que, entre os resultados da pesquisa nos arquivos, encontram-se pontos não confirmados e outros que não foram possíveis de se sustentar. Entre os primeiros, as fontes examinadas não deram sinais de algumas das afirmações de Luiz Reis. Não encontrei, por exemplo, as notícias publicadas na imprensa sobre a presença da comissão de professores brasileiros na Europa, como registrado no relatório. Então, a proposta de investigar as representações que a imprensa fez sobre a atuação do professor brasileiro em terras estrangeiras não foi alcançada. A busca por essas informações nos principais jornais teve como resultado uma única nota sobre sua chegada a Lisboa no dia 23 de janeiro de 1891 veiculada pelo *Jornal do Comércio* de Lisboa no dia 24 de janeiro de 1891: "Acha-se nesta capital o professor brasileiro o sr. Luiz Augusto dos Reis commissionário pelo governo de seu paíz para estudar os progressos da pedagogia nas principais cidades da Europa e da América do Norte".

Outra pretensão inicial não alcançada foi a de distinguir em que medida as prescrições de Luiz Reis feitas ao Governo brasileiro foram regulamentadas por lei. Tal pressuposto estava, desde o início, condenado, uma vez que, diferente do que se poderia acreditar, Luiz Reis não era uma voz solitária a clamar pelo bem da instrução pública. Como vimos, diferentes sujeitos lutavam pelo direito de indicar caminhos para a educação na cidade do Rio de Janeiro.

Luiz Reis, ao conversar pessoalmente com os professores e assistir às aulas, observou e anotou as práticas escolares, contou *minuciosamente* sobre as ações dos sujeitos, a organização das salas de aula, os tempos escolares, os programas de ensino, os materiais e os métodos pedagógicos e as cenas vividas no cotidiano escolar das cidades visitadas. O que se pode garantir é que esse sujeito, a despeito do cuidado em *relatar exatamente o que viu*, assim como outros tantos, ao escrever seu relato de viagem a outros mundos, ajudou a defender tradições ou se distanciar de algumas delas, criar necessidades, justificar práticas, enquanto participava do movimento de construção e reconstrução da cultura escolar de seu tempo.

Portanto, a busca do conhecimento pela estratégia de circulação de pessoas, de saberes e de modelos pedagógicos, tanto nas esferas locais quanto nas internacionais, não se restringe aos dias atuais. É possível pensar que o tema deste trabalho tem sua correspondência na prática de socialização dos estudos entre os grupos de pesquisa das universidades brasileiras e estrangeiras, bastante difundida na atualidade em forma de congressos, de revistas pedagógicas, de intercâmbio de professores e alunos, estabelecidos em nível de graduação, de mestrado, de doutorado e de pós-doutorado. Tais práticas podem ser consideradas como a permanência das políticas educacionais que investiram, e ainda investem, na difusão de ideias pelas experiências de viagens como a realizada pelo professor brasileiro no século XIX ao *Velho Mundo*.

Nunes (2004) chama atenção para importância de se aproximar e contrastar passado e presente, a fim de romper com a oposição entre o histórico e o contemporâneo. Afirma, desta forma, a contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionaisda atualidade, lembrando que as escolhas foram feitas e, diante delas, futuros foram apagados. Nessa perspectiva, de acordo com a autora, importa pensar em um certo passado que deixou suas marcas por um efeito do que Merleau-Ponty denominou de *pregnância dos possíveis*, entendendo que estes possíveis podem nos ensinar mais do que a história instituída e confirmada sobre o que permaneceu. Trabalhar na reconstrução do horizonte dos possíveis, como propõe Nunes (op. cit), é, sem dúvida, alargar nossa compreensão sobre os embates que

se travaram em nome da educação do país, afastar o fatalismo e trazer para o primeiro plano a responsabilidade das ações humanas e de suas consequências. Essas questões justificaram o esforço de aprofundar os estudos sobre as viagens pedagógicas, realizadas por professores primários no início da República, e sobre a cultura da escola que os docentes ajudaram a construir e que, certamente, foram constituídos por ela, como acentuado ao longo da tese.

Por fim, inspirada por Manoel de Barros, penso que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças ou qualquer outro instrumento de medida. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Deve ser medida pelo prazer de participar de um grupo, compartilhar ideias, experiências e sentimentos, pelo prazer de encontrar, mesmo no isolamento da escrita, amigos que escutem, que estimulem, que acreditem e torçam pelo nosso acerto. E, no final, pelo prazer de ver o trabalho lido por pessoas importantes na área da História da Educação e pela relevância do momento da avaliação para a invenção de outros caminhos, promovendo um futuro para a pesquisa, na qual, por hora, coloco um simbólico ponto final.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução: Denise Bottman. SP: Compainha das Letras, 2008.

ARRUDA, M. Aparecida & MORAES, Madson O. "Arquitetura e racionalidade Médicohigiênica na corte imperial e em São João Del-Rei (1872-1898)". In: *Anais do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto: Faculdade de Educação (Universidade do Porto), Julho de 2008.

BASTOS, M.H.C. *Pro patria laboremus*: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

BEREDAY, George. *Método comparado em educação*. São Paulo: Editora Nacional /EDUSP, 1972.

BITTENCOURT, Circe M. F. "Autores e Editores de Compêndios e livros de leitura (1810-1910)". In: *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.30. n° 3, set/dez 2004.

BLAKE, Augusto Vitorino Sacramento. *Dicionário bibliográfico brasileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1899. 5 v.

BOMFIM, Manoel. A América Latina: males de origem. RJ: Topbooks Editora, 2005.

BORGES, Abílio Cesar. Vinte anos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade. RJ: Typoghafia G. Leuzinger & Filhos, 1892.

BORGES, Angélica. *Governo dos professores primários da Corte imperial:* um estudo acerca de dispositivos de inspeção docente. Monografia de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação da UERJ. RJ, 2005.

BOTO, Carlota. *O professor primário português como intelectual:* Eu ensino, logo existo. *Revista da História das Idéias*. Coimbra; Faculdade de Letras de Coimbra, v. 24, p. 85-134, 2003.

\_\_\_\_\_. "Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático". In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, p. 493-511, set./dez. 2004.

BOURDIEU, Pierre. "A ilusão biográfica". In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (org). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1996.

CAMARA, Sônia e BARROS, Raphael. "Por um projeto modelar escolar: A constituição dos grupos escolares no Distrito Federal em finais do século XIX". In: VIDAL, D. G. (org), *Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas; SP: Compainha das Letras, 2006.

CARVALHO, Rômulo de. *História do ensino em Portugal*: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar Caetano. Lisboa, Ed. Fundação calouste Gulbenkian; 2001.

CERTEAU, M. A Escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
A Invenção do Cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1996.
CHAMON, Carla Simone e FARIA FILHO, Luciano Mendes. <i>A Educação como problema, a América como destino:</i> A experiência de Maria Guilhermina. In: <i>Viagens Pedagógicas</i> . SP: Cortez, 2007.
CHARTIER, Anne-Marie. <i>Escola, cultura, saberes</i> . In: XAVIER, Libania Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas de., MENDONÇA, Ana Waleska; CUNHA, Jorge Luiz da. (Org.). Escola, Cultura e saberes. Rio de janeiro: Ed. FGV, 2005, p. 9-28.
CHARTIER, Roges. <i>A história cultural</i> : entre práticas e representações. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990
. "O mundo como represenação". In: <i>Estudos Avançados</i> , 5-11, de abril de 1991, p. 173-191.
COSTA, Amélia Fernandes da. <i>O ensino público primário na Itália, França e Bélgica</i> . RJ: Imprensa nacional, 1892.
CÓSTA, Antonio. A Instrução Nacional. Lisboa: Imprensa nacional, 1870.
História da Instrução Popular em Portugal. Lisboa: Imprensa Nacional, 1900.

DOSSE, François. "O Tempo de Marc Bloch e Lucien Febvre". In: DOSSE, François. *A história em migalhas*. SP: UDESC, 2003.

EAGLETON, T. A Idéia de Cultura. SP: Ed. Unesp, 2005.

FARIA FILHO, Luciano. "Instrução elementar no século XIX". In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano e GREIVE, Cintia. 500 Anos de Educação no Brasil. BH: Autêntica (2000).
Para a compreensão histórica da infância. Porto: Campos das Letras – Editores S.A., 2006.
"Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressuposto e desafios". In: BENCOTA, Marcus L. (org.) <i>Culturas escolares, saberes e prática educativas</i> . SP: Cortez Editora, 2007.
; CHAMON, C. S. "A educação como problema, a América como destino: experiência de Maria Guilhermina". In: GONDRA J.G. & MIGNOT, A.C. Viagen Pedagógicas. SP: Cortez, 2007.
FELGUEIRAS, Margarida L. "Crescendo separadas. Historicizando o quotidiano do Instituto do Professorado Primário". In: FERNADES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, L. M. Para a compreensão histórica da infância. Porto: Campos das Letras — Editores, S.A. 2006.
"O significado das Escolas Conde Ferreira na Instrução Pública em Portugal". In Escolas Conde Ferreira: marco histórico da Instrução Pública em Portugal. Sesimbra Assembleia Municipal de Sesimbra, 2009.
. "Inventariando a Escola do Futuro revisitando o passado". In: FIGUEIREDO & VIDAL (Orgs). <i>Museus: Dos Gabinetes de Curiosidades ao Museu Moderno</i> . Ed Argvmentvem; BH; 2005.
; SILVA, Elizabethe Poubel. "A Implantação das Escolas centrais em Portugal". In Vidal, Diana Gonçalves (Org). <i>Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)</i> . Campinas; São Paulo: Mercado das Letras, 2006.
; FARIA Ana Paula A. "A migração de pessoas Portugal-Brasil-Portugal (1840-1930 e o trânsito de modelos educacionais: As escolas doadas". In: <i>Anais do VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação: Cultura Escolar, migrações e Cidadania</i> . Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto, 2008.
e MENEZES, Maria Cristina (Orgs). <i>Rogério Fernandes</i> . Questionar a Sociedade interrogar a História, re-pensar a Educação. Porto: Edições Afrontamento, 2004. [p. 585-598]

. "Cenografias da Escolarização: os edifícios escolares da ditadura". Contributos. In: Estudos do século XX, nº 6, 2006.
; GARCIA, Inára. "Bibliotheca do povo e das escolas: a circulação de idéias pedagógicas e a cultura material escolar em Portugal na segunda metade do século XIX". In: <i>Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação</i> . Maranhão, 22 -25 de agosto de 2010.
FERNANDES, Rogério. "O Pensamento Pedagógico em Portugal". <i>Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação</i> , 2. ed., Lisboa, 1992.
"Histórias das inovações educativas (1875-1936)". In: FELGUEIRAS, Margarida L. MENEZES, Maria Cristina (Orgs). <i>Rogério Fernandes. Questionar a Sociedade, interrogar a História, re-pensar a Educação</i> . Porto: Edições Afrontamento, 2004. [p. 585-598]
; FARIA Ana Paula Afonso. "A migração de pessoas Portugal-Brasil-Portugal (1840-1930) e o trânsito de modelos educacionais: As escolas doadas". In: <i>Anais do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Cultura Escolar, migrações e Cidadania</i> . Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto, 2008.
FERREIRA-DEUSDATO, M, A. Educadores Portugueses, Angra do Heroismo, 1909.
FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
Arqueologia do Saber. RJ: Ed. Forence Universitária, 2002.
FRADE, I. C.A.da Silva & MACIEL, F. I. Pereira. (orgs). História da Alfabetização:

FRAGO, Viñao A. & ESCOLANO, Agústin. *Currículo, Espaço e Subjetividade:* A arquitetura como programa. (tradução: Alfredo Veiga Neto). RJ: DP&A, 1998.

produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - séc. XIX e XX); BH: UFMG/FaE.

2006.

FRAZÃO, Manoel José Pereira. *O ensino público primário em, Itália, Suissa, Suécia, Bélgica, Inglaterra e França*. Imprensa Nacional, 1893.

FRIDMAN, Fania. *Paisagem estrangeira*: Memória de um bairro judeu no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2007.

GARCIA, Inára. <i>Certame de atletas de Atletas vigorosos/as:</i> Uma análise dos processos de seleção de professores;as no século XIX (1855 – 1863). Dissertação de mestrado defendida no PPGEd da Faculdade de Educação da UERJ, 2005.
"Viagens de professores primários do Brasil para a Europa: representação, interação e treoca entre culturas (1891-1893)". In: <i>Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação</i> . Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 20 - 23 de junho de 2008.
"Honrosa e difícil missão a cumprir em razão do ensino público brasileiro: a viagem de Luiz Augusto dos Reis à Europa". In: <i>Anais do Seminário França-Brasil</i> , Rio de Janeiro, 2009.
GONDRA José G. <i>A arte de civilizar</i> : medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial. Rio de Janeiro; EdERJ, 2004.
"Ecos da República: Ciclo de vida e Doutrina Médica da Revista Pedagógica (1890 – 1896)". In: <i>Anais da XX Reunião da Anped</i> . Caxambu. MG, 1997.
"Exercício de comparação: um normalista da Corte na Europa. Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos". In: MIGNOT, A.C.V & GONDRA, J.G. <i>Viagens Pedagógicas</i> . SP: Cortez, 2007.
& MIGNOT, A.C.V. "Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos". In: MIGNOT, A.C.V & GONDRA, J.G. <i>Viagens Pedagógicas</i> . SP: Cortez, 2007.
& SCHUELER, Alessandra. "Olhar o outro ver a si: Um professor primário brasileiro no 'velho mundo' (1890 – 1892)". In: <i>Revista Brasileira de História da Educação</i> . SBHE. Ed.: Autores Associados. SP-Campinas, n° 22, 2010.
Educação Poder e Sociedade no Império Brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008-a.
"Reformas educativas, viagem e comparação no Brasil oitocentista: o caso de Uchoa Cavalcanti (1879)". In: <i>Educação e Pesquisa</i> , São Paulo, v. 34, n.3, p. 437-448, set./dez., 2008-b.
GRUZINSKI, Serge. O pensamento mestiço. SP: Companhia das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. "Les monds mêles de la monarchie catholique et autres 'connected histories'". In: *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 56 e. Anné, nr. 1, jan. – fev. p. 85 – 117, 2001.

GINZBURG, C. Ginsburg. In: PALHARES-BURKE, M.L. As muitas faces da História. Nove entrevistas. SP: Fundação Editora da Unesp., 2000.

HILSDORF, M. L. "Da circulação à circularidade: propagação e recepção de idéias educacionais e pedagógicas no Oitocentos brasileiro". In: PINTASSILGO, J. FREITAS. M. C., MOGARRO, M.J. & CARVALHO, Marta M M C. *História da escola em Portugal e no Brasil*. Lisboa: Edições Colibri, 2006. [p. 65-88]

JULIA, Dominique. "A cultura escolar como objeto histórico". In: *Revista Brasileira de História da Educação*. p. 9-43, 2001.

KUHLMANN, Jr. Moysés. *As grandes festas didáticas*. A Educação Brasileira e as exposições internacionais. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 1996.

LE GOFF, Jacques. Os intelectuais na Idade Média. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LEMOS, Daniel. *O discurso da ordem*: a constituição do campo docente na Corte imperial. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LEPETIT, Bernard. "Sobre a escala na história". In: REVEL, Jacques. *Jogos de Escalas*: a experiência da microanálise. RJ: Ed. FGV, 1998.

LEVI, Giovanni. "Sobre a micro-história". In: BURKE, P. *A escrita da história*:novas perspectivas. SP: UNESP, 1992.

LOPES, Sônia de Castro. "Sucesso da Escola Normal da Corte: dos relatos oficiais às crônicas estudantis (1880-1881)". In: *Revista de ciência da educação*, nº 11, 2010.

MADUREIRA, C.J.A. de. *Alphabeto natural* – Lisboa – David Corazzi – 1887.

		<i>Methodos de</i> Γeixeira, 188		linguagem	em 1	Portugal	desde	Castilho;	Porto,
. 6	O Abade de A	rcozello e o	Público, 18	383.					

Biblioteca do	povo e das	escolas.	Coletâneas,	1887.

MOGARRO, M. J. "Cultura material e Modernização Pedagógica em Portugal (séculos XIX e XX)". *Educatio Siglo XXI*. Vol. 2, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário. "História dos métodos de alfabetização no Brasil". In: Seminário *Alfabetização e letramento em debate*. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006.

MENEZES, Roni. "Reverberações do debate decadência/atraso em Portugal e no Brasil em fins dos Oitocentos: histórias conectadas". Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

NÓVOA, Antonio. "Imprensa de Educação e ensino - Repertório Analítico (séculos XIX e XX)". In: *Coleção Memórias da Educação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

a	da	Ed	ис	aça	10. E	taiç(	oes:	AS.	A 20	105.	

\_\_\_\_ (dir.) Dicionários de Pedagogos Portugueses. Porto, Asa, 2003.

NUNES, Clarice, CARVALHO, Marta. "Historiografia da educação e fontes". In: GONDRA, José, (Org.) *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. RJ: DP&A, 2005.

PANIZZOLO, Claudia. *João Köpke e a escola republicana:* criador de leituras, escritor da modernidade. Tese apresentada na Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

PESTANA, Alice. Relatório de visita de estudos á estabelecimentos de ensino profissional do sexo feminino. In: Revista *A Instrução Portuguesa*. Lisboa, 1893.

PINTASSILGO, Joaquim. "Imagens e leituras da educação nova em Portugal: os relatórios dos bolseiros portugueses em visita a instituições educativas européias (1907-1909)". In: *Viagens Pedagógicas*. SP: Cortez, 2007.

SME/RJ. "Escolas do Imperador". 2005.

'microstória'". In: REVEL, Jacques. Jogos de Escala: a experiência da microanálise. RJ: Ed. FGV, 1998. REIS, Luiz Augusto dos. O ensino público primário em Portugal, Hespanha, França e Bélgica. Rio de janeiro: Imprensa Nacional, 1892. REVEL, Jacques. Jogos de Escala: a experiência da microanálise. RJ: Ed. FGV, 1998. \_. "A História ao rés-do-chão". [Prefácio]. In: LEVI, Giovani. A Herança Imaterial, 1997. \_\_\_\_\_. A Invenção da Sociedade. RJ: Ed. Nova Fronteira, 1989. . "Microanálise e a construção social". In: REVEL, Jacques. Jogos de Escala: a experiência da microanálise. RJ: Ed. FGV, 1998. . "Entrevista a Andrea Daher". Topoi. In: Revista de História do Programa de Pós Graduação em História Social da UFRJ. n. 2, Rio de Janeiro, 2001. SANTOS, Alves dos. O ensino primário em Portugal: nas suas relações com a história geral da nação. Porto: Companhia Portuguesa Editora, 1913. SCHUELER, Alessandra. "A longa peregrinação de um professor da roça". In: Viagens Pedagógicas. SP: Cortez, 2008. . "Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte imperial (1870-1889): O exemplo da Instrução Pública". In: Educação em Pesquisa. São Paulo, v. 31, nº 3, p. 379-390. Set. Dez., 2005. . "Associação Protetora da Infância Desvalida e as Escolas de São Sebastião e São José: Educação e Instrução no Rio de Janeiro do Século XIX". In: MONARCHA, Carlos, (org). Educação da Infância Brasileira (1875-1983). Campinas, SP: Autores Associados 2001. \_\_\_\_. e MAGALDI, A. "Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa". In: Tempo. Revista do Departamento de História da UFF. Dossiê A nova "Velha República", nº. 26, 2009 (no prelo).

ROSENTAL, Paul-André. "Construir o 'macro' pelo 'micro': Fredrik Barth e a

"Professores primários como intelectuais na Corte imperial: experiências profissionais, produção escrita e grupos de sociabilidades (1860-1889)". In: <i>Revista de Educação Pública</i> . Universidade Federal do Mato Grosso, n. 17, 2008.
Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: práticas, representações e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias. (1870-1890). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2002.
Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial (1870-1889). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1997.
SCHRIEWER, Jünsen. "Estados-modelo e sociedades de referência: externalização em processos de modernização". In: NOVOA, António & SCHRIEWER, Jünsen (ed.) <i>A Difusão mundial da escola</i> . Lisboa, 2000, p. 103-120.
SILVA, Elisabeth F. Sá Poubel. "Escola Central e Semi-Central: uma nova proposta de escolarização da infância em Portugal". In: FERNADES, Rogério; LOPES, Alberto; <i>Para a compreensão histórica da infância</i> . Campo das Letras – Editores, S.A., 2006.
SISSON, Rachel. "Escolas Pública de Primeiro Grau: inventário, tipologia e história". In: <i>Arquitetura e Revista</i> . FAU – UFRJ, nº 8; 1990.
SOUZA, Rosa F. "História da cultura material escolar: um balanço inicial". In: BENCOSTA, Marcus L. (org.) <i>Culturas escolares, saberes e práticas educativas</i> . SP: Cortez Editora, 2007, p. 163-189.
e FARIA FILHO, Luciano. "A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil". In: VIDAL, D. G. (org). <i>Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)</i> . Campinas, SP: Companhia das Letras, 2006-c.
; VALDEMARIN, Vera T. e ALMEIDA, Jane S. "Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil". In: O <i>Legado Educacional do século XIX</i> . Araraquara: UNESP, 1998.
"A Militarização da Infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira". <i>Cadernos CEDES</i> , vol.20, n°.52, Campinas, 2000.

SOUZA, Marcio Jean Fialho. *A Postura de Eça de Queiros à luz dos debates educacionais em Portugal.* Dissertação de Mestrado na faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas

Programa de Pós Graduação em Literatura Portuguesa, USP.

SUBRAHMANYAN, S. "Conected histories: notes towards a reconfiguration of early modern Eurasia". In: LIEBERMAN, V. *Beyond binary histories*. The University of Michigan Press, 1999.

THOMPSON, Eduward Palmer. "O termo ausente: experiência". In: THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Trad. Waltensir Dutra. RJ: Zahar, 1881, p. 180-200.

TRINDADE, Iole M. Faviero. A invenção de uma nova ordem para as cartilhas; ser maternal, nacional e mestra: *queres ler?* Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas; SP: Autores associados, 2005.

	A	invenção	da r	nodernidade	educativa:	circulação	internaciona	l de	modelos
pedagóg	icos	s, sujeitos	e obj	etos no oito	centos. In:	Cláudia En	gler Cury, Se	erioja	Cordeiro
Mariano	. (C	Org. ). Mú	iltipla	s <i>visões</i> : cul	ltura históri	ca no oitoc	entos. João F	Pessoa	a: Editora
Universi	tária	a da UFPB	, 2009	9, v., p. 39-58	3.				

"O Museu Escolar Brasileiro: Brasil, Portugal e França no âmbito de uma história
conctada (final do século XIX)". In: FERNANDES, Rogerio, LOPES, Alberto & FARIA
FILHO, Luciano (org.) Para a compreensão histórica da infância. Porto: Campo das letras
2006-a

\_\_\_\_\_. "Culturas e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa". In: *Revista Interuniversitaria História de la educación*, Ediciones Universidad Salamanca. nº. 25, p. 153-171, 2006-b.

\_\_\_\_\_. "Tecendo história (E re-criando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em foco". In: VIDAL, D. G. (org). *Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)*, 2006.

\_\_\_\_\_. & BICCAS, Maurilane. "As múltiplas estratégias de escolarização do social em São Paulo (1770-1970) Cultura e Práticas Escolares". In: VIDAL, D. (Org.). *Educação e Reforma no Rio de Janeiro*. Belo Horizonte: Argymentym, 2008.

& FARIA FILHO. "Tempos e espaços escolares no processo de instituição da escola primária no Brasil". In: <i>Revista brasileira de Educação</i> , nº 14, 2000.
"Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX". In VIDAL, D. G e SOUZA, Maria Cecília Cortez (Orgs). <i>A memória e a sombra – a escola brasileira entre o Império e a República</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
A invenção da Modernidade Educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no Oitocentos. [Texto digitado], 2009.
e GARCIA, Inára. "Missões ao estrangeiro: a circulação de pessoas e modelos pedagógicos no final do Oitocentos". In: <i>Intercâmbio de História da Educação</i> , UFRJ, 2011.

VIEIRA, Carlos Eduardo. "Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em história da educação: um estudo da relação entre a imprensa, intelectuais e modenidade nos anos 20". In: OLIVEIRA, Taborda. *Cinco estudos de história e historiografia da educação*. BH: Autêntica, 2007.

VIEIRA, Brunno V. G. *Machado de Assis em linha*. ano 2, número 4, dezembro 2009. VIÑAU, Frago; ESCOLANO, Benito. *Currículo, espaço e subjetividade*. A Arquitetura como programa, Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

#### **BIBLIOTECA NACIONAL**

III 7,1,19 – Luiz Augusto dos Reis- *Contos e Prantos*, RJ. Livraria de A.T de Castro Dias, 1874.

(PR SOR 03758 [1] - Luiz Augusto dos Reis - *O Ensino Primário*, Revista consagrada aos interesses do ensino regida por professores primários, RJ. Typografia de Augusto dos Santos,1884.

V- 261,1,8, nº 15- Exposição Pedagógica e Conferência Pedagógica Professores Públicos Primários, RJ. 1884.

370.63 ou c 748 c - Conferência Pedagógica Professores Públicos Primários RJ. 1886.

027.8 – F.8250 - Catálogo da Biblioteca do Museu Escolar Nacional, RJ. 1885. LIR – OR – 4119 Bib. - Relatório do Pedagogium: Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho, 1885.

## ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO:

15-3-9 à 15-3-13- Conferências Pedagógicas de Professores Públicos da Corte 1872-1889.

15-4-28 – Escola São José – (1874 – 1894).

39-4-44 – Associação e Sociedades (1870 – 1889).

12-1-5 à 12-1-9 – Obras e publicações, requerimentos e ofícios, Conselho de Instrução (1890-1900).

10-4-2 - Despesas com as escolas públicas primárias – construção de prédios.

11-4-3 – Despesas com as escolas públicas primárias – construção de prédios.

10-4-17 à 10-4-20 – Construção de prédios, métodos pedagógicos.

11-3-17 à 11-3-28 – Construção de prédios – mapas de escolas.

11-4-21 – Inauguração de escolas.

## ARQUIVO NACIONAL

IE4 - 14 à IE4 - 105 (1870-1893) — Ofícios do Inspetor Geral — correspondências entre o inspetor e os professores, abertura de escolas, aluguéis de casas para as escolas, materiais enviados às escolas, notas fiscais de compra de materiais escolares, regulamentação escolar, entre outros.

IE7 - 129 à 139 (1890 à 1892) - Ofícios do Diretor do Museu Nacional

OE 2487 - Congresso de Instrução – Atas e pareceres do Congresso de Insrução do Rio de Janeiro, Typografia Nacional, 1884-b nº 4.

SDP/AP – 532 - Histórico da fundação e realização das escolas municipais (1872-1890) – Doc. 85, Fundo. Caixas Francisco Inácio Homem de Melo.

#### REAL GABINETE PORTUGUES DE LEITURA

PORTO-CARRERO, Leopoldina Tavares. *O ensino público primário na França, Espamha e Portugal*; RJ: Oficina Typografia do Instituto Profissional, 1896.

PESTANA - Cartilha de aprender a ler e escrever com base do método do Abade de Arcozello para uso nas escolas noturnas brasileiras; 1885.

#### **BIBLIOTECA NACIONAL DE LISBOA:**

J325 (21) - A Escola – 1890.

PP13945V - O Ensino – Revista da Instrucção Primária – Abril, 1885.

J 135 B - O Civilizador Jan. 1888

J785//19A – A Federação Escolar - 1891

Primeiro de Janeiro – 1891.

Jornal do Comércio – 1891.

O Século – 8/2/1891.

A Tarde -24/01/1891.

S.C.3384 V – Conferência Pedagógica do Porto – Antônio Simões Lopes - 1883.

S.A. 19606 9 P - Conferência Pedagógica Porto – Simões Raposo - 1885.

X-5-11 - Conferência pedagógica – Évora - 1887-1888.

J 135B / J 981 (21) P - Revista Pedagógica – 1871 – 1886.

S.A. 12286 – Congresso de Instrução Actas e Pareceres, Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1884.

S.A.77196 V. - Exposição Pedagógica Escolar – Afonso Carlos - 1890.

S.C.9845.P – Congresso Pedagógico do Sindicato dos Professores Primários do Porto.

S.C. 9471p – SANTOS, A.J.A. dos. *O ensino primário em Portugal nas suas relações com a História geral da nação*, 1913.

S,C, 22968P. - A associação dos professores públicos primários de Lisboa à Imprensa, ao clero e aos seus colegas de todo o país; Lisboa. 1891.