

Olhar o outro, ver a si:

um professor primário brasileiro no “Velho Mundo” (1890-1892)

Alessandra Frota Martinez de Schueler*
José Gonçalves Gondra**

Resumo:

O presente trabalho analisa o relatório produzido pelo professor público primário da cidade do Rio de Janeiro, Luiz Augusto dos Reis, entre 1890 e 1892, ocasião em que visitou escolas e instituições educacionais em Portugal, Espanha, França e Bélgica. O relatório, publicado em 1892 pela Imprensa Nacional, constitui uma fonte significativa para análise não apenas da história da circulação de ideias, instituições e modelos educacionais internacionais no Brasil, mas, sobretudo, das práticas de apropriação e difusão desses mesmos modelos pelos professores da cidade do Rio de Janeiro, aqui considerados como *mediadores* de culturas. A abordagem privilegiou o exame das representações construídas a respeito da legislação educacional, escolas e instituições visitadas, condições de trabalho docente e práticas pedagógicas observadas nas cidades portuguesas de Lisboa e Porto.

Palavras-chave:

viagem pedagógica; circulação de modelos pedagógicos; história da educação.

* Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

** Doutor em educação pela USP, com pós-doutorado no Departamento de História da UNICAMP e na Divisão de História da EHESS-Paris. Professor na UERJ e pesquisador do CNPq e da FAPERJ.

Look at the other one, see yourself:

a Brazilian primary teacher in the “Old world” (1890-1892)

Alessandra Frota Martinez de Schueler
José Gonçalves Gondra

Abstract:

This study analyses the report written by the public primary teacher of the city of Rio de Janeiro, Luiz Augusto dos Reis, between 1890 and 1892, when he visited the schools and educational institutions in Portugal, Spain, France and Belgium. The report, publicized in 1892 through Imprensa Nacional, constitutes a significant document to the analysis not only of the ideas circulation, institutions and international educational models in Brazil, but, also, to the study of the appropriation and diffusion of those by the teachers of the city of Rio de Janeiro, considered in this paper as culture *mediators*. The approach used privileged the examination of the representations built about the educational law, schools and institutions visited, teaching work conditions and pedagogical practices observed in the Portuguese cities of Lisboa and Porto.

Keywords:

pedagogical journey; circulation of pedagogical models; history of education.

A viagem pedagógica na República

Comprometida com uma plataforma de modernização e atualização das estruturas do Império, a jovem República dos Estados Unidos do Brasil, proclamada por força do golpe militar de 15 de novembro de 1822, buscava apropriar-se de modelos europeus e norte-americanos, considerados exemplos de civilização. No afã modernizador, as elites políticas republicanas empenhavam-se em reduzir a complexidade social brasileira, procurando ajustá-la aos padrões abstratos de gestão social, hauridos de modelos estrangeiros.

A busca por novos símbolos políticos e pela invenção de novas tradições esteve presente também nas reformas educacionais nos primeiros anos de existência da jovem República. No âmbito das políticas educacionais, a ânsia em “acertar os ponteiros com o relógio global” aparecia com clareza nos primeiros textos legais, aliás, em franca continuidade com uma “cultura da reforma”, já evidente nas províncias e na Corte do Império, a partir da segunda metade do século XIX. Ainda em 1890, o governo provisório estabelecia os princípios gerais que informariam a reforma da instrução primária e secundária no Distrito Federal (Decreto..., 1891). Previa-se, por exemplo, a realização das viagens pedagógicas, ou seja, a designação de professores brasileiros, dos vários níveis e instituições de ensino, para examinarem durante dois anos os progressos da instrução e aperfeiçoar as suas habilitações profissionais nos países estrangeiros, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos da América¹.

A primeira comissão de professores, designada em 28 de outubro de 1890, contava com dois docentes da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, um da Escola Politécnica, um do Ginásio Nacional (designação republicana do Imperial Colégio de Pedro II), um do Instituto Benjamin

1. A iniciativa das viagens pedagógicas não era exatamente uma novidade implementada pela República. No decorrer do século XIX, professores, diretores de estabelecimentos educacionais e inspetores de instrução pública percorreram países estrangeiros, participando inclusive como representantes do Império do Brasil nas celebradas Exposições Internacionais, as vitrines do *progresso* e da *civilização*. Ver: Kuhlmann Jr. (2001) e Neves (1986).

Constant, um do Instituto Nacional de Música e, finalmente, quatro professores públicos do ensino primário da capital. Dentre esses, foram nomeados os professores Luiz Augusto dos Reis, Manoel José Pereira Frazão, Amélia Fernandes da Costa e Adelina Doyle e Silva, sendo que apenas os três primeiros seguiriam viagem para o Velho Mundo². Da viagem realizada pelos professores primários resultaram relatórios, apesar do incidente ocorrido com o corte das verbas e dos subsídios concedidos pelo governo em abril de 1891, o que ocasionou o retorno antecipado dos professores Luiz Augusto dos Reis e Amélia Fernandes da Costa³.

Assim, visando proceder à continuidade das reflexões já iniciadas sobre as viagens pedagógicas realizadas por alguns desses educadores (Mignot & Gondra, 2007), o presente trabalho analisa o relatório produzido pelo professor público primário da cidade do Rio de Janeiro, Luiz Augusto dos Reis, entre 1890 e 1892, ocasião em que visitou escolas e instituições educacionais em Portugal, Espanha, França e Bélgica. Esse relatório, publicado em 1892 pela Imprensa Nacional, constitui uma fonte significativa para análise não apenas da história da circulação de ideias, instituições e modelos educacionais internacionais no Brasil, mas, sobretudo, das práticas de difusão e apropriação desses mesmos modelos pelos professores da cidade do Rio de Janeiro, aqui considerados como *mediadores* de culturas.

Privilegiamos, neste momento, o exame das representações construídas a respeito da ação do Estado, formas escolares e condições de trabalho docentes observadas em Portugal. O enfoque recai sobre a viagem em si, percurso realizado, acolhidas, instituições visitadas e as impressões construídas sobre a educação portuguesa. No exercício da

-
2. A designação da Comissão de Professores estipulava a verba a ser concedida para financiar a viagem. Quanto aos professores primários designados, foi estipulado o montante de 200\$000 de vencimentos mensais, acrescido de gratificação no valor de 400\$000. Aviso de 28 de outubro de 1890 (Relatório..., 1982, p. 157).
 3. Os relatórios de viagem de Luiz Augusto dos Reis e Amélia Fernandes da Costa foram publicados na *Revista Pedagógica*, publicação oficial do *Pedagogium*, criado pelo Decreto n. 667, de 16 de agosto de 1890. Houve também publicação pela Imprensa Nacional. Consultar: Costa (1892) e Reis (1892).

função, o professor Reis, na “obrigação de dizer a verdade”, de modo franco e minucioso (Reis, 1892, p. 11) ajuíza o que vê, ancorado em sua experiência, nos documentos que acessa e recolhe e também nos projetos em que acredita. Com isso, é possível observar críticas e sugestões oferecidas pelo relator para a reforma da educação primária na jovem República brasileira, evidência das estratégias de apropriação dos modelos pedagógicos que lhe é permitido ver/ler. Esse duplo movimento da narrativa de viagem – o de *olhar o outro* e o de *ver a si* – permite-nos perceber os efeitos comparativos que o professor viajante produz em relação aos projetos de educação em curso e a sua própria experiência docente.

O professor viajante

A trajetória profissional de Luiz Augusto dos Reis foi semelhante ao percurso seguido por muitos de seus colegas, então professores e professoras primárias da cidade do Rio de Janeiro. No início da década de 1860, ingressou na escola pública de meninos da Glória, na qual obteve aprovação com distinção em exames públicos realizados no final de 1867. Na década seguinte, já tendo terminado os estudos elementares, Luiz Augusto dos Reis, alegando “pobreza dos pais e necessidade de trabalhar para garantir a subsistência”, solicitou ao governo imperial o cargo de professor adjunto das escolas públicas primárias da Corte (Arquivo..., s.d.), tendo sido nomeado efetivo em 1875 para a escola da freguesia da Gávea⁴.

Além das atividades docentes, Luiz Augusto dos Reis ficou conhecido pela sua produção escrita para a imprensa carioca e pela sua atuação

4. Os dados de movimentação de Luiz Augusto dos Reis indicam que esse professor atuou na escola pública da Gávea nos anos de 1870, tendo sido transferido, a pedido, em 1880, para a freguesia de São Cristóvão e, em 1886, para a freguesia de Santana. Conferir Borges (2008).

como redator do periódico pedagógico *O ensino primário*⁵, publicado na corte entre os anos de 1884 e 1885, por meio do qual dialogava e disputava com outros grupos de professores, intelectuais e autoridades a respeito das ideias, das reformas e das condições do ensino público na cidade (Martinez, 1997). O projeto de promover a reunião de professores e organizar movimentos de defesa dos interesses da classe, constituindo a docência em categoria profissional, esteve presente não somente pela sua atuação na imprensa⁶, mas também nas tentativas de criar associações e sociedades profissionais, como, por exemplo, quando da sua participação como secretário e professor voluntário do curso noturno de adultos da Sociedade de Beneficência e Instrução (Estatutos..., 1888) (antigo Congresso Operário de Beneficência) e, ainda, na Comissão Executiva dos Professores Públicos da Corte, fundada em 25 de abril de 1888⁷.

A visibilidade adquirida pelo professor Luiz Augusto dos Reis no campo educacional e na imprensa da capital do Império, provavelmente, contribuiu para a indicação de seu nome como integrante da comissão de professores primários, designada para realizar a viagem pedagógica aos países estrangeiros, já no início do governo republicano. Assim como,

-
5. Revista mensal consagrada aos interesses do ensino e redigida por professores primários. Rio de Janeiro; Typographia de Augusto dos Santos, 1884-1885.
 6. Em 1890, o professor colaborou na *Revista Brazil*, editada por Luiz Miguel Figueiró. Escreveu, também, para a oitava Conferência Pedagógica dos Professores Públicos da Corte, 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 discipulos*, publicado pela Imprensa Nacional em 1886. Além disso, foi autor dos livros *Compêndio de geografia* (s.d.) e *Gramática portuguesa* (1892) para uso das escolas primárias.
 7. A *Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte* era formada por cinco professores públicos primários: Gustavo José Alberto, Augusto Candido Xavier Cony, Luiz Augusto dos Reis, José da Silva Santos e Felipe 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, de seus representantes no Conselho de Instrução Publica, em substituição ao critério em vigor de nomeação pelo ministro do Império. Sobre o movimento associativo docente nos anos de 1870 e 1880, ver Lemos (2006)

aliás, também ocorreu com seu colega de ofício e de movimento docente, Manoel José Pereira Frazão, outro professor primário viajante ao Velho Mundo, nos idos de 1891 e 1892 (Schueler, 2007).

Primeiro Porto – Portugal

Dezembro de 1890. O inverno rigoroso no Velho Mundo era noticiado, com susto, nos jornais da capital da jovem República brasileira. Após as celebrações natalinas, no dia 30, o professor Luiz Augusto dos Reis embarcou no pacote inglês Magdalena rumo à cidade de Lisboa. A decisão de começar a viagem por Portugal, segundo ele, derivava da esperança de encontrar clima mais favorável para um professor acostumado com as altas temperaturas dos trópicos.

Vãs esperanças. Nos primeiros dias da estadia em Lisboa, em meados de janeiro de 1891, sofreu as consequências das baixas temperaturas e das chuvas, que prejudicavam o funcionamento das repartições públicas e das escolas, pouco frequentadas, mesmo nos dias menos gélidos. Justificando essas dificuldades iniciais ao desempenho da sua comissão, Luiz Reis descreveu as atividades às quais se dedicou nos momentos em que o clima impedia os passeios pelas ruas, escolas e repartições públicas: visitava museus, bibliotecas, monumentos históricos e arquitetônicos do Velho Mundo, signos da civilização e da ilustração tão sonhadas e almeçadas por aqueles que defendiam o ingresso do Brasil no concerto das nações ditas desenvolvidas. Tratava de “ilustrar o espírito”, prática inerente à experiência humana das viagens e aos objetivos da excursão em busca de modelos educacionais e novidades pedagógicas em circulação nos países europeus (Reis, 1982, p. 7-8).

Encantou-se com tudo o que viu na capital da antiga metrópole. Lisboa, com sua arquitetura, bibliotecas, museus, escolas e instituições educativas, desfez, aos olhos do viajante, a impressão negativa causada pelas representações generalizadas – “suspeitas e injustas”, segundo Reis –, que os brasileiros então nutriam a respeito do estado da educação em Portugal. Para o nosso professor, a rápida passagem pelas cidades

de Lisboa e Porto foi suficiente para causar-lhe a melhor impressão daquele país. De forma semelhante aos discursos oficiais, presentes nos relatórios e reformas legislativas que consultava para se informar sobre as instituições educacionais estrangeiras, Reis produziu uma representação que ocultava as diversidades e apagava as profundas desigualdades regionais do país. O “imenso Portugal”, ainda fortemente rural e agrário, sobretudo ao Norte, reduziu-se, no seu relato de viagem, à modernidade e ao cosmopolitismo dos mais importantes centros urbanos, portuários e comerciais no século XIX.

Em Lisboa e em Porto, as escolas visitadas e o corpo docente lhe valeram a viagem e serviram como filtros, espelhos por meio dos quais olhava *o outro*, numa operação complexa e permanente de estranhamento e familiaridade, na qual sobressaíam a reflexão sobre si mesmo, a comparação com a situação das escolas brasileiras e o confronto com a sua própria experiência.

Visões do Professor

a - Ações do Estado

É interessante observar a análise realizada pelo professor sobre a política educacional portuguesa, no que se refere às competências pela gestão do ensino público. Segundo ele, a lei de 2 de maio de 1882, que descentra o ensino, estabeleceu a responsabilidade das municipalidades na organização da instrução pública, primária e secundária, sob a supervisão do Ministério da Instrução Pública e das Bellas Artes e de acordo com as diretrizes gerais da legislação nacional. Para Reis, essa medida, ainda que estivesse de acordo com os princípios democráticos, não poderia servir de exemplo à República brasileira, tendo em vista a fragilidade política e as condições econômicas e tributárias precárias das Câmaras Municipais. Argumentando contra os defensores dessa ideia no Brasil, incluindo o compatriota Tavares Bastos, vice-cônsul do Brasil na cidade do Porto – a quem visitou e o acompanhou na excursão pelas escolas –, Reis, afirmando representar a opinião geral dos professores

primários, recusava o modelo de descentralização municipal do ensino público. A iniciativa, embora já existente no Brasil pela intervenção da Câmara Municipal do Rio de Janeiro que, desde os anos de 1870, construía e administrava prédios públicos para as escolas primárias, não poderia ser estendida a todo o país. Explicitando essa perspectiva, o relator dialogava com o inspetor geral de Instrução Pública da capital da República do Brasil:

Como sabeis, Sr. Inspector, a municipalidade desta capital possui hoje algumas escolas boas, funcionando em prédios regulares e tendo um pessoal docente distinctissimo. Essa corporação docente é cercada de certas garantias. Para isso, concorrem, em 1. lugar, o ser diminuto o numero de escolas que possui, pelo que se tornam alvo de todos os desvelos municipaes, e, em 2. lugar, uma certa emulação, um certo desejo louvável e patriótico de torna-los iguaes ou superiores as do governo. No dia, porém, em que todas as escolas fossem entregues na capital á municipalidade, sem que a essa entrega presdisse uma reforma radicalíssima, e que aliás é urgentemente reclamada, nas instituições municipaes; no dia em que não houvesse confronto possível, em que desaparecesse a emulação, a municipalidade, em vez de possuir 10 ou 12 escolas boas, passaria a possuir 150 ou 200 péssimas.

Não seria, portanto, sem o meu humilde protesto que se tomaria tal deliberação, pois nem tudo do estrangeiro se adapta ao nosso meio [Reis, 1892, p. 10].

No entanto, se havia aspectos a recusar, o modelo português oferecia ao Brasil várias iniciativas e exemplos de organização escolar a seguir. Uma delas, extremamente elogiada pelo professor como uma característica comum a toda a Europa, era a existência de um órgão competente especializado para os negócios da educação – o Ministério da Instrução. Criado no Brasil pelo governo provisório, tendo a sua frente o glorioso professor, educador e positivista, Benjamim Constant Botelho de Magalhães, o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos sofria a instabilidade e as vicissitudes do conturbado período da “invenção republicana”. O regozijo de Reis pelo Ministério português, no entanto,

duraria pouco. Poucos meses após o seu retorno ao Brasil, quando do encaminhamento de seu relatório ao prelo, recebeu um telegrama de Lisboa comunicando a extinção do Ministério da Instrução Pública e das Bellas Artes, passando a instrução para a pasta dos negócios do Reino. Em nota de rodapé acrescida ao texto, ironizava a semelhança entre ex-metrópole e colônia na “cultura da reforma”: “não há país na Europa que se pareça mais com o Brasil do que Portugal. Como aqui, não há nada lá que dure muito tempo” (idem, p. 99).

b - Formas Escolares

Conhecer e visitar instituições educacionais de Portugal produziu no viajante, como já salientamos, mudanças em algumas de suas expectativas e pré-concepções a respeito da educação portuguesa. Pelos menos nas cidades visitadas, impressionou-lhe a organização escolar e as reformas da instrução pública realizadas nas décadas de 1870 e 1880. Em Lisboa e Porto, com o auxílio de brasileiros a serviço do consulado e as cartas de recomendação do doutor Menezes Vieira, prestigiado educador e diretor de escolas particulares na Corte, Reis teve acesso às escolas públicas, incluindo as Escolas Normais, bem como pôde realizar consulta aos documentos, tais como boletins⁸, relatórios e à legislação oficial. Associando, e confrontando, a investigação *in loco* à análise das diretrizes, regulamentos e normas do Estado, o professor realizou o seu inquérito, pretendendo construir uma versão objetiva e *verdadeira* sobre *tudo o que viu*.

b.1- Em Lisboa

A organização das escolas em Lisboa surpreendeu o viajante. A obrigatoriedade da instrução primária para crianças entre 6 e 12 anos de

8. Consultou o boletim oficial da cidade de Lisboa referente ao ano de 1887 (idem, p. 12) e as Cartas de Lei de 11 de julho de 1880 (idem, p. 20), de 2 de maio de 1882 e os regulamentos das escolas centrais, paroquiais e especiais, todos reunidos na compilação *Legislação de Instrução Primária*, a qual noticiou ter encaminhado cópia ao Inspetor Geral da capital brasileira para destinar ao acervo do *Pedagogium*.

idade, estabelecida em Portugal desde 1878, embora ainda não tivesse sido absolutamente cumprida, aparecia como sinal da centralidade conferida pelo Estado à educação. Para as crianças pobres e sem recursos, os regulamentos incluíam dispositivos de assistência e compensação, como a distribuição de calçados, vestuário, livros e outros meios necessários para a frequência escolar, dispositivos que também se fizeram presentes nas normas de instrução primária da Corte, desde a reforma de Couto Ferraz, de 17 de fevereiro de 1854.

A instrução primária portuguesa dividia-se em dois graus, o elementar e o complementar, ambos contendo diferenças curriculares quanto ao sexo a que se destinavam⁹. Os exercícios escolares duravam de quatro a seis horas, distribuídas pela manhã e tarde, exceto às crianças menores de 8 anos, que só permaneciam na escola de duas a três horas diárias. Nesse ponto, a distribuição do tempo escolar em Lisboa parecia ao viajante mais adequada que a brasileira: entre nós as crianças menores permaneciam na escola “até uma hora da tarde!”, reclamava Reis (*idem*, p. 15). Os regulamentos previam ainda o estabelecimento de instituições e mecanismos de difusão da instrução primária, para além das escolas regulares, como os cursos noturnos de adultos, as escolas dominicais, os cursos temporários e os cursos livres, criando ainda as Comissões Promotoras da Beneficência e Ensino, que visavam gerir a distribuição de material escolar e fomentar a iniciativa particular. O pároco da loca-

9. O ensino primário elementar para o sexo masculino compreendia: leitura, escrita, quatro operações sobre números inteiros e fracionários, elementos de gramática portuguesa, sistema métrico decimal, princípios de desenho e doutrina cristã (dispensada para os não-cristãos); para o sexo feminino, as mesmas matérias e os “trabalhos de agulha necessários às classes menos abastadas”. O ensino primário complementar para o sexo masculino incluía: leitura e recitação de prosa e verso, caligrafia e exercício de escrita, aritmética, geometria elementar e suas aplicações mais usais, gramática e exercícios de língua portuguesa, desenho linear e suas aplicações mais comuns, moral e história sagrada, noções elementares de higiene, agricultura e ginástica, canto coral, direitos e deveres do cidadão. Para o sexo feminino: compreendia as mesmas disciplinas, acrescidas de “deveres de mães de família, prendas e bordas a cores, tomar medidas, tirar moldes e fazer rendas e flores” e excetuando-se as noções de agricultura, ginástica, canto e direitos e deveres do cidadão. Carta de Lei de 02/05/1882, p. 13-14.

lidade integrava cada comissão. Além disso, a prestação de contas das atividades e recursos, produtos da subscrição e da doação pública, deveria ser realizada anualmente perante os poderes municipais (*idem*, p. 17).

Classificadas em centrais (no centro da cidade), paroquiais (nos arrabaldes) e especiais (normais e profissionais), Lisboa contava, segundo dados de 1887, com 22 escolas públicas da primeira categoria, 36 da segunda e cinco escolas especiais, incluindo-se nesse número duas Escolas Normais, separadas por sexo.

No regulamento das escolas portuguesas, tudo era digno de nota e *de tudo* Reis procurava obter cópia para enviar ao governo brasileiro: a escrituração escolar, os boletins diários, os diários de classe, o livro de visita e as práticas de registro e controle das atividades cotidianas, dos alunos e dos professores, a partir de então centralizadas na direção e na secretaria escolar¹⁰. As atividades das escolas centrais deveriam ser relatadas, avaliadas e postas em discussão, pelo visitador, juntamente com o diretor e os professores, em conferências anuais. As possíveis sugestões de mudanças nas práticas pedagógicas, nos espaços, nos tempos escolares, ou no funcionamento geral das escolas centrais deveriam ser encaminhados pelo visitador às Câmaras Municipais, o que demonstrava o caráter inovador e experimental daquela *forma moderna* de escola na capital portuguesa.

No mesmo edifício da Escola Central Número 5 funcionava também outra instituição educativa, que foi bastante elogiada pelo relator. A Escola

10. “Os boletins diários indicam, por cada classe ou subdivisão de classe, o numero de alumnos que comporta, o numero de matriculados, a totalidade das presenças e faltas, a admissão ou sahida dos alumnos e todas as occurencias da escola, que mereçam ser mencionadas nas respectivas ephemerides, taes como: - visitas de pessoas revestidas de auctoridade official, ou particulares, faltas de professores etc., esse boletim é assignado por todos os professores presentes e enviado á secretaria de instrucção. Além deste obtive, e também remetti, exemplares dos seguintes mappas: - Boletim hebdomario do curso diurno; Boletim de faltas dos alumnos; nota do serviço dos monitores; Folha de despezas miúdas (mensal); mappas das requisições escolares; nota do serviço do pessoal menor; Guia de matricula, tendo appenso o attestado do regedor parochial e o attestado do facultativo em que se declara se o candidato á matricula teme moléstia contagiosa, se foi vaccinado ou teve bexigas” (Reis, 1892, p. 23).

Maria Pia, mantida pela Câmara Municipal, era uma das chamadas escolas especiais, destinada à instrução elementar e à formação profissional de meninas para serem “instruídas e boas donas de casa” (idem, p. 74). A formação profissional era realizada por meio da oferta de habilitação especial para o exercício de ofícios urbanos e comerciais, como os de caixeiras, modistas, guarda-livros, além de professoras particulares. As meninas da Casa Maria Pia, segundo a Lei Orgânica de 1891, poderiam ainda prestar os exames para os Liceus, adquirindo instrução secundária, chancelada pelo Estado e, com isso, a possibilidade de inserção no magistério público, sendo, nesse caso, dispensadas dos concursos. Além de professoras, as meninas poderiam obter os exames de preparatórios para seguir a profissão de telegrafistas, farmacêuticas ou mesmo prestar exames para a Faculdade de Medicina. Dirigida por uma mulher, a professora Ludmilla Matta Porto-Carreiro, a escola possuía também um diretor especial de estudos, além de dez professores ordinários (sete mulheres e três homens) e três professores especiais¹¹.

Outra escola especial visitada e elogiada pelo relator foi a Escola Primária Superior Rodrigues Sampaio, então dirigida pelo literato doutor Adolfo Coelho. Oferecia instrução primária complementar aos alunos que completaram o curso elementar e que desejavam seguir as carreiras comerciais e industriais. Com duração de três anos¹², a escola utilizava os métodos de ensino intuitivo, com exceção dos livros de leitura, os

11. Os estudos da Escola Maria Pia abrangiam: língua e literatura portuguesas, língua francesa e inglesa, geografia e história, especialmente de Portugal, princípios de química, física, história natural, noções de higiene, elementos de moral, deveres da mulher de família na sociedade, direito usual, economia doméstica e culinária, pedagogia, contabilidade, canto, trabalhos manuais, distribuídas conforme os cursos em que se habilitavam (curso geral, curso para o magistério primário ou curso comercial) (idem, p. 75-76).

12. O currículo da escola incluía: língua e literatura portuguesas, língua francesa e inglesa, geografia e história, elementos de história natural, física, química e fisiologia aplicadas à indústria e à higiene, matemáticas elementares aplicadas à indústria e à contabilidade comercial, desenho, caligrafia, tecnologia, trabalhos e carpintaria e torno para obras de madeira, trabalhos de forja, de bancada e torno mecânico para obras de ferro, modelação de gesso e barro, ginástica e exercícios militares (idem, p. 83).

livros escolares em uso eram “meros guias” para o ensino (p. 81). Havia oficinas de trabalhos manuais. Ao lado da escola, no prédio anexo, funcionava o Museu Pedagógico de Lisboa, ainda muito pequeno e acanhado, segundo o visitante.

Digna de nota foi a Escola Infantil Froebel, dirigida por dona Carlota Sophia de Brito Freire e situada em um dos mais belos Jardins de Lisboa, o Jardim da Estrella. Nessa escola, frequentavam crianças de 3 a 7 anos, de ambos os sexos. Na ocasião da visita, havia 139 meninos e 79 meninas matriculadas. Além da diretora, o jardim de crianças contava com quatro professoras (sendo uma substituta), um professor de canto coral e quatro jardineiras, como eram então chamadas as auxiliares ou ajudantes das professoras. Havia ainda senhoras responsáveis pela vigilância e um servente. Contando quatro salas de aula, a escola também possuía um enorme salão, em que as crianças se exercitavam com exercícios de marchas e contramarchas e lanchavam, em pequenas mesas apropriadas a seu tamanho, os alimentos que traziam de casa. Como depois observou, também, nas escolas belgas e francesas, todas as crianças usavam um avental. As atividades pedagógicas, os materiais e objetos de ensino (bancos do sistema Froebel, mesas e cadeiras baixas), as aulas de pouca duração (para não fatigar as crianças) e os exercícios de canto, música, as marchas e contramarchas pasmaram nosso viajante: “o espetáculo era encantador!” (idem, p. 88).

Se as Escolas Centrais, a Escola Maria Pia e a Escola Infantil Froebel causaram impacto positivo no professor Luiz Augusto dos Reis, nem todas as escolas lisboetas apresentavam tantas modernidades e avanços, aos seus olhos. As chamadas Escolas Paroquiais assemelhavam-se mais às escolas brasileiras, segundo ele “colocadas em casas sem as condições necessárias, anti-higiênicas, alugadas por preços exorbitantes”, nas quais se aglomeravam numerosas crianças para aprender um sem número de disciplinas, regidas apenas por um professor e um ou dois adjuntos, quando existiam! (idem, p. 79). As casas domésticas e os seus mestres, forma disseminada nos processos de escolarização no Brasil e em Portugal, ao longo do século XIX, lembravam ao viajante que nem tudo era moderno na capital portuguesa. A escola paroquial era uma típica “escola de arrabalde”, em edifício “acanhadíssimo”, contando 96

meninos. No mesmo prédio, por outra entrada, funcionava a escola de meninas. Os professores, curiosos a respeito da realidade brasileira, conversaram e receberam o professor Reis, sem deixar de fazer críticas à falta de espaço e às condições materiais em que exerciam o ofício. O modelo das Escolas Centrais, que progressivamente adquiriam estatuto de “escolas de verdade” (Vidal, 2005), apareciam, nas representações dos professores, como signos da qualidade da escola e da modernidade pedagógica.

A Escola Modelo Mista, uma modalidade de Escola Central em construção na Avenida da Liberdade, também foi destacada como exemplo dos defeitos que acometiam a instrução em Portugal. Iniciada a construção do edifício em maio de 1882, as obras, porém, estavam paradas por falta de verbas – uma outra semelhança com as “piores desgraças” que ocorriam no Brasil, segundo o professor¹³.

b.2 - No Porto

A curta estadia no Porto não lhe impediu de registrar métodos e livros escolares mais utilizados, programas e regulamentos escolares da cidade¹⁴. Administradas pela municipalidade, o professor notou a existência de 24 escolas elementares (12 de cada sexo), duas escolas complementares (uma para cada sexo) e uma Escola Normal masculina, além de instituições educativas mantidas pela iniciativa particular.

-
13. Em Lisboa, Reis visitou instituições científicas e culturais, com destaque para a Academia Real de Ciências de Lisboa e a Sociedade de Geografia, da qual se tornou sócio. Assistiu também a conferências pedagógicas proferidas pelo ilustre Adolfo Coelho, na Associação dos Professores de Lisboa, na qual foi nomeado para representar, na qualidade de sócio-correspondente, a associação na República Federativa do Brasil, constituindo uma rede de comunicação e de trocas sobre os interesses docentes nos dois países. Seguiu, então, para o Porto, para continuar sua missão.
 14. O programa das escolas oficiais do Porto dividia-se em: 1ª classe (língua materna, escrita, caligrafia, aritmética); 2ª classe (língua materna, gramática, aritmética, escrita, caligrafia, ortografia, desenho linear); 3ª classe: língua materna, gramática, ortografia, caligrafia e ortografia, lições educativas do ensino intuitivo, aritmética, sistema métrico, desenho linear; 4ª classe (língua materna, gramática, aritmética, história pátria, geografia, história, corografia, moral, ginástica, trabalhos de agulha e doutrina cristã) (Reis, 1892, p. 113).

Chamaram-lhe a atenção normas sobre o Conselho Escolar e a criação do cargo de visitador das escolas do município, espécie de inspetor, estabelecido pelo regulamento de 27 de outubro de 1887. Trata-se de função gratificada, a ser exercida por um professor primário que tivesse se distinguido.

A Oficina de São José, uma escola de artes e ofícios para “crianças pobres e abandonadas”, fundada pelo padre Sebastião Leite de Vasconcellos em 18 de abril de 1880 e mantida pela iniciativa particular de doadores e beneméritos, mereceu destaque no relatório de Reis¹⁵. Os alunos, além da instrução elementar, aprendiam uma arte ou ofício profissional, tais como sapateiro, marceneiro, alfaiate e encadernador. Organizada na forma de internato, com possibilidade de abrigar alunos externos em separado, a escola deveria atender, prioritariamente, “crianças expostas, as que não tinham família e proteção, e quando houvesse lugar, os filhos de pessoas miseráveis”, atendendo-se preferencialmente os menores “pervertidos” e “totalmente abandonados”. A entrada dos alunos deveria ser feita entre 12 e 17 anos de idade, e a saída, em regra, nunca antes dos 21, ressalvadas as prescrições legais (como a emancipação) ou a dispensa da instituição por *incurrigibilidade*. Ao tomar conhecimento da iniciativa e dos resultados obtidos pela instituição, o relator não deixou de salientar a necessidade dessa forma de intervenção educativa em seu próprio país: “Oxalá sejam eles criados para livrar as ruas de tantos infelizes que, recebendo por toda a parte as lições do vício, se preparam para povoar as nossas cadeias” (Reis, 1892, p. 119).

Aqui cabe sublinhar o silenciamento produzido pelo professor, na medida em que a comparação estabelecida assinala uma suposta ausência desse tipo de estabelecimento no Brasil e, sobretudo, na capital do Império, cidade em que residia e trabalhava. Ao lado de iniciativas de caráter filantrópico, o próprio Estado compareceu na organização dessa forma escolar, com empreendimentos vinculados a pelo menos dois ministérios: o dos Negócios do Império e o da Guerra¹⁶.

15. Reis também se referiu ao Asylo de Vilar, na cidade do Porto, outra instituição filantrópica.

16. A respeito de iniciativas asilares no Brasil, cf. Rizzini (2004), Souza (2008), Cunha (2006), Freitas (2002, 1997), dentre outros.

Na cidade do Porto, as escolas pareciam muito familiares ao professor Luiz Augusto dos Reis. Funcionando em espaços diversos e inapropriados (a sacristia da Igreja, como a Escola Marquês de Pombal, mantida por uma associação particular), lembravam-lhe um “pardieiro”. Sem uniformidade de métodos, embora fossem proibidos castigos corporais mais rigorosos, as *palmatoadas* eram permitidas, desde que aplicadas com moderação. Em uma escola paroquial, causou-lhe impressão ver a fêrula sobre a mesa do mestre, que, ao ser questionado sobre o fato, alegou a necessidade do uso em face dos meninos *mal educados e turbulentos*. Para o nosso viajante, o professor da Escola Paroquial Santo Ildefonso parecia-lhe áspero, não acostumado ainda à “temperança entre a brandura e a severidade, base primordial e única da autoridade do mestre” (idem, p. 123). Do mesmo modo, a Escola Municipal de Cedofeita, fundada em 1885, apesar do grande número de alunos e alunas, não possuía espaço e estrutura adequada para o funcionamento. Nas escolas do Porto, o professor foi acompanhado de seu compatriota, então vice-cônsul em Portugal, o republicano Aureliano Tavares Bastos.

c - Trabalho Docente

As condições materiais do trabalho docente, tanto em relação aos salários, às condições de vida, à estrutura física e espacial das escolas quanto em relação à formação, aos recursos e aos métodos pedagógicos disponíveis, foram aspectos destacados na construção da narrativa do viajante. Nesse ponto, tanto na capital, como no Porto, Reis observou a dedicação e a “máxima competência e inteligência do professorado”, proporcionais às lutas e às dificuldades encontradas para o exercício da profissão (idem, p. 9). Segundo ele, a baixa remuneração dos professores públicos do ensino primário impunha-lhes a necessidade de lecionar particularmente, sobretudo aos filhos das classes média e alta das cidades, que não costumavam mandar suas crianças às escolas oficiais. Embora as condições de trabalho docente tivessem apresentado melhora nas duas últimas décadas – fato que lhe foi informado pelos próprios professores –, em razão das reformas legislativas e do incremento dos investimentos das

municipalidades, o relator denunciava os prejuízos que a dupla jornada e as lições particulares causavam à atuação do magistério nas escolas públicas. Na opinião de Reis, esse constituía um dos maiores defeitos da organização escolar portuguesa.

A realização de viagens de estudo na Europa pelos professores primários e secundários portugueses, com licença remunerada e algumas vezes com bolsas e subsídios concedidos pelo governo, aparecia como uma grande vantagem do professorado de Lisboa e Porto ante os colegas brasileiros. Segundo ele, o que seria uma exceção no Brasil, o incentivo do Estado à formação permanente do professor em exercício, por meio da experiência das viagens de estudo, era comum entre os portugueses. Dentre aqueles professores e professoras que conheceu na sua estadia, muitos tiveram a oportunidade de percorrer a Espanha, a França, a Bélgica, a Itália, a Suíça e a Suécia, o que era facilitado pelo moderno sistema de transportes ferroviários, que encurtava ainda mais as distâncias espaciais e temporais entre Portugal e os “centros ilustrados” (idem, p. 11). Quanto a esse ponto, Luiz Augusto dos Reis tinha consciência de que a experiência da viagem em missão de estudo oficial, financiada pelos cofres públicos, ainda mais ao exterior, era um privilégio vivenciado por poucos professores primários.

No entanto, um dos pontos mais ressaltados por Reis foi o estatuto e as condições do trabalho docente, aspecto presente em todo o relatório. Neste, a operação de comparação, a estratégia de *olhar o outro*, observá-lo, descrevê-lo, como uma forma de *ver a si*, de espelhar e confrontar a própria experiência (estranhamento/familiaridade), aparecia com clareza. Segundo ele, os professores das escolas centrais diferiam bastante dos mestres-escolas de outrora: dividiam-se em duas categorias, *ordinários* e *auxiliares* ou *especiais*. Os professores *ordinários* tinham a seu cargo as matérias de ensino literário e científico. Os *auxiliares* ou *especiais* lecionavam saberes especializados, como ginástica, exercícios militares, canto coral, desenho, caligrafia e trabalhos manuais. Entre os professores ordinários, incluía-se o diretor ou regente da escola. A hierarquia entre os saberes escolares, as funções e as posições de poder na *forma escolar moderna* eram demarcadas nas normas regimentais:

Cada um dos professores das escolas centrais é o único responsável pela disciplina, boa ordem e educação moral e intelectual dos alunos dentro da sua respectiva aula. Os professores não podem patentear as aulas e outras dependências da escola, sem auctorisação previa do respectivo regente a quaesquer pessoas extranhas ao serviço escolar.

Os professores devem pelo seu comportamento exemplar, pela doçura do trato ou pela severidade serena e paternal, preparar a formação futura de um bom caracter moral nos seus alumnos, creando-lhes o respeito pela auctoridade do mestre, os amor da escola, da ordem e do trabalho [idem, p. 26].

Práticas ditas modernas (tais como, o ensino seriado, os novos saberes, os museus pedagógicos, os laboratórios, as excursões e passeios) conviviam e negociavam, porém, com a tradição. Nas escolas centrais, os castigos corporais, se eram condenáveis, eram permitidos nos casos indispensáveis e se aplicados unicamente pelos próprios professores, tendo em vista a prevenção de prejuízos à índole e à posição social de cada criança. O tratamento dispensado pelos professores às crianças deveria seguir o princípio da igualdade entre elas, sem prejuízo do exercício da autoridade e do respeito às normas e à hierarquia. Cumprir a hierarquia e efetivar a concretização das normas eram também deveres dos professores: seu trabalho docente, as atividades cotidianas de ensino, o registro de cada aluno de suas classes, deveriam ser documentados, passando por escrituração minuciosa, que era entregue à avaliação do diretor e arquivado nas escolas (idem, ibidem).

O diretor escolar, figura particular nessa nova forma de organização escolar, centralizava a administração do ensino, mantendo sob a sua autoridade e gestão os professores, alunos e demais funcionários da instituição. Representava e respondia, ainda, pela escola, perante as autoridades, a comunidade e as famílias. A experiência prévia como professor e regente de classe era uma exigência a ser cumprida, sempre que possível, para que o indivíduo alçasse essa função, indicando o desdobramento e a ampliação dos sentidos do trabalho docente, que poderia incluir então a gestão de não mais apenas uma classe ou casa de escola, mas de todo grupo escolar.

Professores e diretores das escolas centrais eram também responsáveis pela fiscalização da higiene, do asseio, da limpeza do vestuário e das condições de apresentação do corpo e da aparência das crianças, o que eram considerados nos regulamentos como indicativos de “boa educação”. Programas curriculares, livros escolares e métodos de ensino foram minuciosamente relatados por Luiz Augusto dos Reis (p. 29-69).

Para exercer bem os seus afazeres, uma vez mais, modernidade e tradição se interpenetram: os regulamentos das escolas centrais previam a moradia do diretor e de sua família nas escolas centrais (idem, p. 27). Casa de escola/casa de família, professor/diretor/pai, permaneciam como representações e signos idealizados no projeto de escola seriada moderna, apesar das significativas transformações nos espaços, nos tempos, nas práticas pedagógicas e nos sujeitos educativos (Faria Filho, 2003a). A família escolar, mais extensa, formava-se pelo conjunto de professores ordinários e especiais, funcionários e alunos, submetidos à autoridade do diretor, todos eles responsáveis pelo cumprimento das regras estabelecidas pela lei para o funcionamento da maquinaria escolar. Nessa máquina, as posições eram previamente delineadas: professores ordinários e o diretor compunham o Conselho Escolar, com direito a voto deliberativo, permitida, quando necessário, a participação dos professores auxiliares, apenas com direito a voto consultivo, exceto no caso de premiação e recompensa aos seus próprios alunos (Reis, 1892, p. 28).

d - Formação de Professores

As escolas normais de Lisboa ocupam um pequeno espaço no relato, chamando atenção para existência de duas: uma masculina e outra feminina. Também sublinha a existência de Liceus de Ensino Superior, igualmente separados por sexo.

A Escola Normal do Porto mereceu um espaço mais generoso na narrativa. A do sexo masculino fora instalada num *vasto e elegante* palacete. Reis viu naquela escola tudo o que “vai de ordem, de asseio, de um verdadeiro luxo” (idem, p. 125). A arquitetura e a planta foram muito elogiadas, sobretudo, porque contaram com a participação dos profes-

res, que desenharam as salas de aula, os gabinetes, opinando sobre o “risco do edifício”. Segundo ele, a “engenharia oficial pedantesca” não havia por ali feito exigências, julgando-se em tudo “sabida e competente” e “enchendo a cidade de aleijões arquitetônicos” – referindo-se, uma vez mais, aos palácios escolares construídos na capital do Brasil, entre os anos de 1870 e 1880. Para construção da Escola Normal Masculina do Porto, os saberes e os especialistas de cada campo, *pedagogia* e *engenharia*, andaram de mãos dadas:

O visitante não sabe o que mais 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 aparelhos, 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 magnifica 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. [idem, p. 126].

Os exercícios práticos dos *alunos-mestres* da escola normal eram realizados na Escola Anexa, incluindo prática de ensino, aplicação de exames e escrituração escolar. Os alunos-mestres tomavam para si a responsabilidade pelas classes e pelo andamento da escola anexa, sob a supervisão do professor regente, ficando as atividades práticas e as notas de desempenho obtidas no estágio registradas em livro especial, separadas por aluno¹⁷.

17. O professor da escola anexa deveria registrar no livro especial, no nome de cada aluno-mestre, a indicação do dia, hora e atividade, registrando os erros e os progressos, notadamente no que se refere às questões pedagógicas. O livro deveria ser apresentado ao Conselho da Escola Normal pelo Diretor da Escola Anexa, ao fim de cada mês (Reis, p. 128).

Para o viajante, esses procedimentos pareceram úteis para a Escola Normal da capital federal.

A Escola Anexa, criada pela lei de 2 de maio de 1878, era então dirigida pelo professor João Clemente Carvalho Saavedra, que visitara juntamente com sua esposa, Carlota de Carvalho Saavedra, vários países europeus, como a Espanha, a França e a Suíça, viagens das quais deixaram memórias escritas (Pintassilgo, 2007). A sua escola era um verdadeiro laboratório para os alunos-mestres, posto que ali se exercitavam na arte de ensinar e conviviam com os recursos e métodos de ensino considerados inovadores: a caixa econômica escolar, a biblioteca, os gabinetes de física, química, as técnicas de escrituração escolar (diários, boletins), o ensino seriado, a divisão das classes de idade, os passeios e as excursões escolares, que já se realizavam por toda a Europa, segundo Reis.

Considerações finais

Para concluir sua narrativa sobre Portugal, o viajante reiterou a necessidade de rever-se os preconceitos e as representações dominantes no Brasil sobre a educação portuguesa:

Portugal, se não occupa o primeiro logar em questões de ensino primário, se o ensino popular não disse ainda nelle a ultima palavra, se elle ainda está longe de hombraer 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. Pelos documentos officiaes se vê, é verdade, que não está longe o tempo do seu atrazo; que em epochas não muito remotas, que 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].

Os quatro pontos aqui destacados não recobrem o relato da viagem e estadia do professor brasileiro no velho mundo. Sequer dão conta de

seu empreendimento nas terras portuguesas. Provavelmente viu mais do que escreveu. E nós recortamos ainda mais seu relato, iluminando o sujeito, a viagem e suas impressões acerca da ação do Estado, heterogeneidade das formas escolares, trabalho e formação docente. No entanto, a narrativa também lança luz sobre os problemas da obrigatoriedade, tempo escolar, gênero, ensino noturno, liberdade de ensino, recrutamento docente, livros, orçamento, museus escolares, prêmios, saberes e programas de ensino, materiais e métodos, por exemplo. Nesses outros pontos, a que fizemos breves referências, a narrativa do professor da corte mantém o movimento de estranhamento e familiaridade, base para ordenar a descrição do que pôde ver nos diferentes países e projetar uma nova ordem escolar para sua terra natal.

Referências bibliográficas

ARQUIVO Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Códice 11.1.25, ofício às fls. 25.

BORGES, Angélica. *Ordem no ensino: a inspeção de professores primários na Capital do Império Brasileiro (1854-1865)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2008.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

COSTA, Amélia F. *O ensino público na Itália, França e Bélgica*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892.

CUNHA, Beatriz Costa e. *Assistência e profissionalização no Exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

DECRETO n. 981, de 8 de novembro de 1890. Reforma da Instrução Primária e Secundária. *Relatório do Inspetor Geral de Instrução do Distrito Federal*, Dr. Ramiz Galvão, 1891.

ESTATUTOS do Congresso de Beneficência e Instrução (antigo Operário de Beneficência), sob a Alta Proteção de Sua Majestade Imperial, Rio de Ja-

neiro, Typographia Cosmopolita, em 22 de setembro de 1888. Biblioteca Nacional (III - 301, 3, 12, n. 17).

FARIA FILHO, Luciano. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia; FONSECA, Thaís (orgs.). *Historiografia e história da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

FREITAS, Marcos (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.; KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). *Os intelectuais e a história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR., Moysés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

LEMONS, Daniel. *O Discurso da Ordem: a constituição do campo docente na Corte Imperial*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

_____.; GONDRA, José. Um governo para si. In: GONDRA, José (org.). *Emergência da escola*. (no prelo)

MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial (1870-1889)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, 1997.

MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, José (orgs.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Margarida de Souza. *As vitrines do progresso: o conceito de trabalho na sociedade brasileira na passagem do século XIX ao século XX*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1986. Mimeografado (Relatório de Pesquisa).

_____. Os cenários da República. O Brasil na virada do século XIX para o século XX. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília (orgs.). *O Brasil Republicano. O tempo do liberalismo excludente – da Proclamação da República à Revolução de 1930*. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 13-45, 2003.

NÓVOA, Antonio. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique. *Revista Brasileira de História da Educação*, jan./jun. n. 1. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 161-186.

NUNES, Clarice. *A escola redescobre a cidade. Reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca/1910-1933*. Tese (Concurso para Professor Titular) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1993.

_____. (Des)encantos da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, Eliane M.; FARIA FILHO, Luciano (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

PINTASSILGO, Joaquim. Imagens e leituras da educação nova em Portugal: os relatórios de bolseiros portugueses em visita a instituições educativas (1907-1909). In: MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, José (orgs.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMINNELLI, Ronald. Viajantes. In: VAINFAS, Ronaldo (org.). *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, p. 711-713, 2002.

REIS, Luiz A. *O Ensino Público em Portugal, Hespanha, França e Bélgica*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892.

RELATÓRIO do Inspetor Geral de Instrução do Distrito Federal, Imprensa Nacional, 1892.

REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas*. A experiência da micro-análise. FGV, 1998.

RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto*. A educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SCHUELER, Alessandra. *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, práticas e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias*. 300 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

_____. A longa peregrinação de um professor da roça pela Europa. In: MIGNOT, Ana; GONDRA, José (orgs.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 90-113.

SOUZA, Maria Zélia. *Educar, civilizar, trabalhar no Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894): caminhos possíveis*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima; SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane; VALDEMARIN, Vera. *O legado educacional do século XIX*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

VIDAL, Diana. *Culturas escolares*. Estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária. (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005 (coleção Memória da Educação).

_____. (org.). *Grupos escolares*. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). São Paulo: Mercado de Letras/ FAPESP, 2006.

Endereço para correspondência:
Alessandra Frota Martinez de Schueler
Universidade Federal Fluminense, Departamento de Fundamentos
Pedagógicos/Faculdade de Educação
Rua Visconde do Rio Branco, 882, *Campus* do Gragoatá, Bloco
D, sala 446
Gragoatá – Niterói-RJ
CEP 24210-350
E-mail: alefrotaschueler@gmail.com

José Gonçalves Gondra
Rua Olegário Mariano, 276
Tijuca – Rio de Janeiro-RJ
CEP 20510-210
E-mail: gondra@oi.com.br

Recebido em: 13 ago. 2008

Aprovado em: 10 jul. 2009