

As viagens e suas películas: um brasileiro e a formação de professores 'nos países mais adiantados da Europa' (1880-1882)

José G. Gondra*

Resumo

Esse artigo analisa aspectos decisivos do debate relativo à profissionalização do magistério. Afinal, como se constroem e se afirmam as políticas de formação de professores, seu tempo de duração, caráter, métodos, recursos, gratuidade, liberdade, obrigatoriedade, saberes, modalidades, localização, arquitetura, distribuição das escolas, níveis, estratégias de recrutamento e qualificação dos quadros docentes, por exemplo? Para contribuir com essas reflexões, examina-se dois relatórios da viagem de um brasileiro a três países da Europa entre 1880-1882, nos quais o relator examina as escolas normais, tangenciando vários desses pontos. Ao final, o professor-bacharel propõe e sustenta que as escolas de formação de professores deveriam ser práticas, diurnas e com separação de sexos. Para compreender a eleição desses três pontos, procura-se considerar as condições e operações que conduzem a produção desse tipo de enunciado e a função que procuram cumprir nos processos de legitimação de determinados modelos de profissionalização do ofício de ser professor.

Palavras chave

Profissionalização do magistério, viagens pedagógicas, Escolas normais, Antonio Herculano Bandeira Filho

Recepció original: 17 de febrer de 2024

Acceptació: 22 de març de 2024

Publicació: 30 de juny de 2024

Embarque

Imagem 1. Prainha, Rio de Janeiro (1852)



Fonte: Brasileira Iconográfica da Biblioteca Nacional

O reconhecimento do limite das diferentes descrições de um lugar, a ser completada com as viagens, pode ser aproximado das preocupações compartilhadas pelos antropólogos que não renunciam ao trabalho de campo, como forma de apreender particularidades das culturas estudadas. No entanto, não é apenas a duração da viagem, do ponto de vista

(*) José G. Gondra é Professor de História da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ORCID: 0000-0002-0669-1661. Correio eletrônico: gondra.uerj@gmail.com

da antropologia, o que dificulta ou mesmo impede de ver certos aspectos na «viagem de descoberta». Para Sahlins (2001), ainda que o contato direto com uma dada realidade faça parte de uma disposição empírica disciplinada, um método ou condição para se promover uma reflexão sistemática e imaginativa sobre a experiência do Outro, sobre as propriedades e relações das coisas, apesar de tudo isso, o que daí se obtém não constitui a experiência em si, devido às «películas míticas» postas diante dos olhos dos viajantes, aspecto que procuro considerar neste estudo. Este outro norte-americano problematiza, nestes termos, *a força redentora da viagem* e sua capacidade de *desmanchar imagens mentais* (Bereday, 1972) previamente construídas acerca do *Outro*.

Um outro aspecto da literatura de viagem remete a um gênero literário que se popularizou no século XIX, deixando, inclusive de ser uma exclusividade das rodas dos homens de ciência ou negócios para se tornar um dos assuntos prediletos das conversas femininas, como assinala Turazzi (2003). Para esta autora, o Rio de Janeiro foi objeto de muitos «estudos de viagem», como de centena de outros artigos e livros de viajantes, constituindo-se, assim, em um gênero literário que institui determinadas regras para sua redação, sendo uma delas a observação cuidadosa do público a que se dirige, o que também supunha uma negociação com as lógicas do mundo e mercado editoriais. Em outras palavras, a narrativa sobre viagens deve considerar o lugar de produção desse tipo específico de enunciado, a posição social dos redatores e destinatários, bem como as mediações fluidas estabelecidas entre esses polos.

Desde os antigos, as viagens têm proliferado e esta prática pode ser compreendida com base em alguns vetores: motivações, itinerário, duração, produtos e efeitos¹. Nesta direção, tomando a viagem como dispositivo de conhecimento e comparação um gesto da razão e uma forma de se pensar e tornar o *eu* e o *outro* pensáveis, focalizo dois relatórios de viagem de um professor da Escola Normal da Corte ao *velho continente*, como forma de testar as hipóteses assinaladas².

A respeito dos relatórios de viagens, me aproximo dos cuidados assinalados por Leite (1997). No esforço de caracterização desse tipo de fonte, essa autora assinala que os livros de viagem apareceram sob diversas formas que variavam de acordo com o público a que se destinavam, com um conteúdo mais ou menos aprofundado, mais ou menos espontâneo ou autocensurados, sendo a maioria constituída de relatórios administrativos ou científicos. Para ela, um dos riscos mais regulares dos textos de viajantes consiste no procedimento de que os mesmos se baseavam no lado pequenino do fato, da ação do

-
- (1) Uma reflexão a respeito de viajantes estrangeiros no Brasil pode ser conferida no artigo de Leite (1997). Filho (1961) demonstra a larga tradição das viagens e seu impacto no desenvolvimento dos estudos comparados. Para ele, o interesse pela comparação vai se intensificar com as exposições internacionais, especialmente após a de Viena, realizada em 1873. A respeito da educação nas exposições internacionais, cf. Kuhlmann Júnior (2001).
 - (2) Outros professores brasileiros relataram suas viagens ao exterior. Cf., por exemplo, os relatos de Costa, Frazão, Macedo, Porto-Carrero e Reis, dentre outros. Um outro relatório do professor Frazão foi publicado na *Revista Pedagógica*, vol. 9, 1891. A professora Costa, também publica relatórios neste periódico, nos vol. 8, 9, 13, 14 e 15, a partir de 1891. Sobre este periódico, cf. os trabalhos de Gondra (1997) e Fernandes (2004). Sobre a viagem de outras mulheres, cf. Binzer (1994), Toussaint-Samson (1883) e Ritzkat (2003). Para o caso dos viajantes que fixam residência no Brasil, os imigrantes, cf. o trabalho de Kreutz (2003). Há também outro tipo de viagem: as que se desenvolvem dentro do país, mas que obedecem ao princípio assemelhado de procurar referências externas para orientar/legitimar mudanças no plano local. A esse respeito, cf., por exemplo, a viagem de Cavalcanti, inspetor de instrução pública da Província de Pernambuco, publicada em 1879. A esse respeito, cf. Schueler; Gondra, 2008.

homem, da obra que aparecia, em um relance, a seu olhar fugidio, fazendo com que, por um gesto, julgasse um caráter, por um caráter avaliasse um povo. Neste sentido, segundo ela, alguns críticos consideram que a literatura de viagem porta os pecados e vícios do jornalismo, caracterizável como «uma massa espumante de juízos ligeiros, sem estudo, nem documentação, sem certeza alguma» (Leite, 1997, p. 21). Um outro aspecto sublinhado por esta autora comparece no modo como procurei lidar com os relatórios do professor da Corte e diz respeito à tese de que as atividades exercidas, posição social e política funcionam como indicadores preciosos da percepção e da escrita do viajante. Começo, pois, com a tentativa de lançar alguma luz sobre o homem que escreve.

Um pernambucano na França, Áustria e Alemanha

Figura 1. Capa do relatório sobre as escolas normais primarias em França



Fonte: Arquivo Nacional, IE 5-30.1

Figura 2. Capa do relatório sobre as escolas normais primarias na Áustria e na Alemanha



Fonte: Arquivo Nacional, IE 5-30.1

Antônio Herculano de Souza Bandeira Filho (1854-1890), filho de Antônio Herculano de Souza Bandeira, nasceu na província de Pernambuco, onde fez sua formação escolar, finalizada com o grau de bacharel e doutor no campo das ciências sociais e jurídicas pelo

curso de Olinda, em 1873³. Foi diretor da segunda seção da Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça, sendo também nomeado professor de Filosofia e princípios do direito natural e público da Escola Normal. Em 1880, concorreu a uma cadeira de Economia Política da Escola Politécnica. Ao partir para a Europa, com licença do governo para tratar de sua saúde, foi encarregado de visitar os jardins de infância na França, Bélgica, Alemanha e Suíça e, mais tarde, de estudar as escolas normais primárias na França, Áustria e Alemanha. Ao retornar, foi nomeado diretor da Instrução Pública do Município Neutro em 2 de maio de 1882.

Como letrado típico, escreveu sobre matérias diversas, como o casamento de pessoas que não professam a religião do Estado; a legislação brasileira, abordando natureza e limites deste poder, dos efeitos do perdão, etc. Também escreveu sobre administração dos trabalhos e serviços de engenharia civil, minas, artes e manufaturas; a questão penitenciária no Brasil, por meio de uma série de artigos impressos na *Revista Brasileira*⁴, em que trata dos esclarecimentos indispensáveis a respeito das ideias de criminalidade e penalidade; fundamentos do direito de punir; em que consiste a questão penitenciária; esboço histórico do desenvolvimento da questão penitenciária; sistemas apresentados; resultados obtidos; penalidade do código brasileiro; execução das penas e estado das prisões; embaraços que encontra a reforma penitenciária; opiniões emitidas por estadistas brasileiros; medidas empregadas, exame dos trabalhos mais importantes escritos sobre a matéria, produzindo, inclusive o esboço de um plano de reforma do sistema penal.

No que se refere à educação, em um sentido mais preciso, abordou o tema dos jardins de infância, sua natureza, seu fim e seus meios de ação em um relatório apresentado ao governo. Do mesmo modo, na forma de relatórios, descreveu as escolas normais primárias em França, Áustria e Alemanha, apresentado em dois relatórios⁵; constituídos em base documental⁶ a partir da qual analiso as viagens do professor da Corte como dispositivo de comparação, trabalhando com a hipótese que, dos «escritos em viagem» emergem determinadas questões associadas à formação de professores e se delinea

-
- (3) Para matricular-se o estudante deveria apresentar certidões que comprovassem a idade de quinze anos completos e a aprovação em língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral e geometria, o que o habilitava a submeter-se ao exame de ingresso. O curso teria duração de cinco anos e sua conclusão garantiria o grau de bacharel formado; para obter o título de doutor, o aluno já formado deveria defender teses publicamente, escolhidas entre as matérias que aprendeu no curso jurídico.
 - (4) A revista teve frequência trimestral nas duas primeiras fases (1857 a 1881) e, a partir de 1898, passou a ser mensal. Foi dirigida por Candido Baptista de Oliveira e publicada pela Typ. Universal de Laemmert. Abordava mais regularmente temas ligados às ciências, artes e literatura. Na segunda fase há artigos voltados para a questão a educação, como os do Dr. Gama Rosa, *A educação intelectual*; Dr. Joaquim Teixeira de Macedo *Pestalozzi e a educação humana* e do Dr. José B. Leão *Reforma da ortografia portuguesa*.
 - (5) Dados biobibliográficos extraídos de Blake, 1883. Posteriormente, publica um artigo sobre as escolas normais no nº 15 da *Revista Pedagógica*.
 - (6) Trabalhei com a versão manuscrita dos dois relatórios. O da França, com 39 páginas e o da Áustria e Alemanha contém 43 páginas, ambos sob a guarda do Arquivo Nacional (IE 5– 30 - Instrução Pública – Ensino Primário/ 1883-84). Nos dois documentos, em sua capa, há uma recomendação para a publicação dos mesmos no Diário Oficial e para a tiragem de 160 cópias do relatório da França e 200 do da Áustria e Alemanha, ambas assinadas por Netto Machado. Ainda não foi possível localizar os impressos, tampouco a versão publicada no Diário Oficial. Do mesmo modo, o relatório sobre os jardins de infância a que o autor se refere no corpo desses dois documentos não foi encontrado. Contraí com Marina Natsume Uekane uma dívida impagável, já que foi ela a responsável pela localização, fotografia e reprodução em meio magnético deste material. A ela deixo registrado meu agradecimento afetuoso por mais este gesto de generosidade, algo cada vez mais raro.

uma fórmula para equacionar esse problema. Para isto, é necessário observar em que condições este homem viaja e escreve.

Adoentado, sob recomendação médica, o bacharel em ciências jurídicas e professor da Escola Normal da Corte, embarca para Paris, em 1880⁷, para cuidar da saúde, com a recomendação de evitar trabalhos intelectuais prolongados, como assinala no seu relatório. Esta condição não lhe impede de receber, por aviso de 2 de março de 1882, do Ministro dos Negócios do Império, a incumbência de visitar os jardins de infância e que, com brevidade, comunicasse os resultados das observações e estudos a respeito das escolas normais, conforme aviso anterior⁸.

Ao agradecer a «nova prova de confiança» do Ministério dos Negócios do Império, ele se compromete a «empregar todos os esforços para colher as melhores informações sobre os jardins de infância para satisfazer as expectativas» do Ministro Rodolpho Epiphânio de Souza Dantas⁹. Quanto ao relato sobre as escolas normais, assume que, por ora, os estudos se limitavam ao que havia observado na França¹⁰. A doença é posta como razão da viagem e, ao mesmo tempo, justificativa do atraso de seu relato. Provavelmente, em melhores condições de saúde e pressionado pelo segundo aviso ministerial, redige o relatório com o objetivo de fazer a *comparação* das escolas normais francesas com as que existiam no Império brasileiro, sem o compromisso de «apresentar trabalho definitivo», algo que, segundo ele, só seria possível com o *exame comparado* do que se passava nos demais países, condição para que pudesse emitir um *juízo completo* a respeito da matéria. No entanto, antecipa um receio, a ser confirmado no relatório que redige sobre as escolas normais na Áustria e Alemanha¹¹: «nutro o receio de ser posteriormente forçado a alterar minha opinião, depois que conhecer mais de perto as escolas normais alemães, com *justiça consideradas as modelos do gênero*». Eis um sinal de uma *película mítica* do professor da Corte que, em alguma medida, organiza o que lê, ouve, vê e escreve.

No que se refere às escolas normais primárias da França, assinala que as mesmas estavam passando por uma recente reforma¹², o que lhe impedia de perceber claramente

(7) De acordo com o relatório ministerial de 1881, Bandeira Filho chegara na Europa em 2 de agosto de 1880.

(8) Trata-se de aviso de 2 de agosto de 1881.

(9) Bacharel em ciências jurídicas pela Faculdade de Olinda e homem da política, filho do Conselheiro Dantas, atuou no Partido Liberal, integrou a câmara dos deputados, tendo sido ministro no Gabinete de Martinho de Campos (1882). Dentre outras atividades, atuou como jornalista, fundando inclusive, em 1891, o *Jornal do Brasil* juntamente com Joaquim Nabuco.

(10) Seu trabalho havia sido facilitado pelo «mais favorável acolhimento por parte dos diretores e professores» e «às obsequiosas recomendações de M. Gréard». Trata-se de Octave Gréard, à época vice-reitor da Academia de Paris, ex-aluno da Escola Normal e ex-diretor do ensino primário do Departamento do Senna. Autor de *L'Enseignement secondaire des Filles*, *L'Éducation des Femmes par les Femmes*, *Étude sur les Lettres d'Abélard et d'Héloïse* e *Éducation et instruction*. Esta referência pode ser um testemunho da oficialização da viagem e, provavelmente, de um roteiro que permitiu ver o que havia de melhor. Esse relatório data de 19 de abril de 1882, redigido em Viena, capital da Áustria. Trata-se de relatório redigido em 24 de julho de 1882 em Rheinfelden, localizada no norte da Suíça.

(11) Trata-se de relatório redigido em 24 de julho de 1882 em Rheinfelden, localizada no norte da Suíça.

(12) Trata-se da reforma de 9 de agosto de 1879. Para se ter uma ideia da «cultura da reforma» também evidenciável na França, de acordo do Durkheim (1995), apoiado em compilação realizada por Gréard, de 1802 a 1887 houve 75 modificações nos liceus e colégios, considerando-se decretos, circulares e portarias relativas ao ensino secundário. Destas, 64 foram anteriores a 1870. Provavelmente, este clima de reformas também se fez presente no ensino primário e nas escolas normais. Um outro sinal a ser reconhecido remete às viagens de franceses empenhados em conhecer outras realidades. Um caso conhecido no Brasil oitocentista é o de

seus efeitos. Destaca, contudo, a razão do Estado, que prescrevia a proliferação das escolas voltadas à formação de professores em todos os Departamentos, detalhando inclusive os aspectos orçamentários envolvidos nesta questão. Ainda que reconhecendo a curta experiência do modelo francês reformado, assinala três condições que o diferenciavam do que se praticava no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro. É, pois, operando nos estratos que distinguem as duas experiências que o professor da Escola Normal da Corte se fixa. Que condições seriam estas? O que faz com que tenham adquirido visibilidade no relato?

As condições ressaltadas apontam para o *caráter profissional*, o *regime de funcionamento* e a *questão de gênero*, cabendo observar cada uma separadamente, embora estivessem combinadas e ajudassem a forjar um modelo de formação docente que desejava ver implantado no Brasil. Ao mesmo tempo, estas condições funcionam como elemento que estrutura a própria narrativa e a comparação estabelecida pelo bacharel-professor, especialmente quando as mesmas condições são recuperadas e iluminadas na descrição que o pernambucano fez das escolas normais.

O regime de funcionamento – A tensão posta aqui se refere à adoção do tipo de instituição, se total¹³ ou parcial. No caso da França, o modelo adotado é o do internato, representado como consequência do caráter «inteiramente profissional das escolas normais francesas». Aqui, cabe acompanhar os argumentos do viajante:

A vocação dos professores não se forma na aula durante uma ou duas horas de lição. Aí quando muito se poderá pôr em jogo a inteligência dos alunos, mas o caráter fica fora da influência que a escola é chamada a exercer sobre ele. É, entretanto o caráter o que principalmente prevalece quando se procura o bom professor (...) O externato não se presta a semelhante regime. Não há tempo para todos os exercícios, a vocação do aluno não pode ser desenvolvida vantajosamente. (Bandeira Filho, 1882)¹⁴

Como se vê, ao polarizar os dois regimes, Dr. Bandeira Filho focaliza a dimensão moral ou o caráter do professor como argumento de defesa do internato. Este, isolando o futuro professor do mundo, poderia funcionar como forja eficiente no sentido de moldar o caráter dos mestres, qualidade primeira do «bom professor».

Outro aspecto relevante se refere à gratuidade, prevista nos casos francês e austríaco. Neste último, há inclusive a previsão de que os estudantes «indigentes» que revelassem «dotes intelectuais e aproveitamento» pudessem receber subsídio dos cofres públicos, com o compromisso de servir nas escolas públicas durante seis anos¹⁵. A presença desta regra dá sinais da origem social de parcela dos que buscavam se profissionalizar no ofício

Hippeau. Em linha um pouco distinta, a disposição francesa em conhecer o estrangeiro pode ser percebida no livro de Laveleye (1872), este também de circulação na Corte. Para saber mais sobre o primeiro, cf. Gondra (2002).

(13) A esse respeito dessa categorização, cf. Gofman, 1999.

(14) Os dois relatórios analisados se constituem em manuscritos custodiados no Arquivo Nacional, não numerados. Trabalhei com fotografias realizadas a partir dos originais, não sendo possível identificar, com precisão, a paginação nesse material, motivo pelo qual as remissões às citações não se encontram paginadas. Note-se que na citação aparece o ano diferente no capítulo de referências bibliográficas. O principal motivo deste desajuste é porque na citação decidimos manter o ano do documento, mas na bibliográfica consta o ano em que o Arquivo Nacional registrou este documento.

(15) Tal subsídio seria integralmente restituído no caso de o aluno deixar voluntariamente o Instituto antes do cumprimento das condições por ele assumidas. A concessão deste subsídio foi constituída como competência da Congregação, sendo o pedido do candidato dirigido ao diretor do Instituto.

da docência e das condições a que deveriam se submeter para ingressar na corporação docente.

Escola normal profissional – De acordo com este «escrito em viagem», a escola normal francesa tinha por fim exclusivo formar professores públicos¹⁶. Nesse sentido, era considerada uma escola profissional com todo o «vigor da expressão», o que se vê afirmado no grau superior concedido aos formados, o que fazia com que estes não fossem submetidos a concurso de acesso à carreira¹⁷. O traço da profissionalização também pode ser verificado nas políticas de acesso, ocasião em que se recrutava rigorosamente os candidatos ao magistério. O acesso era definido por um conjunto de medidas associadas, articulando o número de vagas com os saberes exigidos (caligrafia, ortografia, composição francesa, princípios gerais de aritmética, sistema métrico e sistema e geografia da França), por meio de provas orais e escritas, durante uma semana. Ao mesmo tempo, dos candidatos se exigia idade entre 15-18 anos, certificado de estudos primários, escola frequentada desde os 12 anos, declaração de compromisso de servir por 10 anos, no mínimo, ao ensino público, acompanhada de declaração do pai/tutor de que aceitava que o candidato assumisse o compromisso anterior, acrescentando que reconhecia a obrigação de ressarcir o Estado das despesas com os estudos do filho/pupilo, caso abandonasse voluntariamente a escola ou deixasse as funções escolares antes do cumprimento da cláusula da barreira de 10 anos prestados ao serviço público. No entanto, o cumprimento desse conjunto de exigências não se constituía em garantia da entrada no concurso. Havia ainda um exame prévio. Concluídas as inscrições, os inspetores da Academia e inspetores primários abriam um inquérito acerca dos antecedentes e conduta de cada candidato, sendo aceitos apenas aqueles sobre os quais se obtivesse informação que abonasse sua moralidade.

Podemos observar a política de acesso como parte inseparável de um programa de formação, tanto no modo como ela é definida para o caso francês, como no austríaco e alemão. Neste último, alçado a exemplar pelo Dr. Bandeira, os candidatos aos Seminários deveriam ter entre 17 e 24 anos, com escolarização anterior comprovada. O pedido de admissão se encontrava condicionado ao atendimento de uma quádrupla exigência:

1. Certidão de idade
2. Atestados de vacina e saúde, assinado pelo médico oficialmente incumbido deste serviço.
3. Para os transferidos de Institutos idênticos, o guia da direção, e para os outros, um atestado de conduta passado na forma legal.
4. Declaração do pai ou tutor, obrigando-se a fornecer os meios necessários para o pagamento da pensão e atestado da autoridade local, assegurando que pais/tutores tinham para isso os meios necessários.

(16) O «Instituto» austríaco previa que os alunos, sempre que possível, fossem instruídos sobre a organização e direção dos jardins e asilos da infância. Este é um aspecto a que Dr. Bandeira se compromete voltar, mas não teve acesso a este relatório, como assinalado.

(17) O relator assinala, em vários momentos, os «azares de um concurso» de acesso, problema eliminado com a profissionalização do magistério em nível superior, com consequente acesso direto à carreira pelos aí formados. No entanto, os «azares do concurso», neste sistema, são deslocados para o acesso. Para saber mais sobre as polémicas dos concursos de ingresso no magistério primário na Corte Imperial, cf. o trabalho de Garcia, 2005.

Atendidas essas exigências, os alunos seriam admitidos ao exame oral e escrito sobre religião, língua alemã, matemáticas, ciências naturais, história e música, ou seja, todas as disciplinas do curso de formação de mestres, com exceção de pedagogia. Equivalente ao caso austríaco, havia a previsão dos cursos preparatórios, com duas diferenças: não ser obrigatório, nem gratuito.

Não bastasse o rigor no acesso às escolas normais, uma vigilância contínua deveria ser exercida sobre os que ingressavam, de modo a efetuar um processo de depuração sucessiva, como afirma o próprio professor brasileiro. Em que termos essa depuração se processava? Um dos filtros da permanência era fixado no regime de passagem de ano, sendo que a repetição estava condicionada a um parecer do Conselho de Professores, sendo que a dupla reprovação impedia a continuidade dos estudos. Fixava-se, com isso, um filtro de camada menos porosa. Com esse sistema, esperava-se que o curso fosse concluído por alunos com inteligência e moralidade reconhecidas. Deste modo, o Departamento não mais teria dificuldade na escolha de mestres para suas escolas, nem de «recorrer as tristes experiências dos concursos, tantas vezes desmoralizados».

A depuração progressiva pode ser igualmente evidenciada no regime das penalidades, explicitado nas três experiências. Neste caso, a modulação das penas se vê associada à hierarquia institucional. No caso austríaco, por exemplo, competia à Congregação dos Lentes exercer rigorosa vigilância sobre a conduta dos alunos, dentro e fora do estabelecimento e, para isto, dispunha dos seguintes meios disciplinares: admoestação pelo lente, censura pelo chefe da classe, repreensão pelo diretor, repreensão por ocasião da Conferência semanal, diminuição dos estipêndios, perda dos estipêndios, expulsão do Instituto e, por fim, a expulsão de todos os Institutos do gênero. Como se vê, a relação ortogonal e proporcional entre infração e poder disciplinar, de larguíssima tradição, se vê apropriada e aplicada como política no ambiente de formação. Regra que, atualizada neste espaço, pretende ser mantida e capilarizada no tecido social, via malha escolar.

Ainda neste ponto, merece destaque uma particularidade na estrutura do sistema de formação austríaco. Trata-se da existência de cursos de formação de *mestras de costura* e de *mestras para as escolas infantis*. Previsão que assinala a existência de um mercado para ambas e a disposição do Estado em investir na profissionalização nestes dois domínios. O curso de *mestra de costura* durava um ano, capacitando teoricamente nos trabalhos manuais e aperfeiçoando o estudo iniciado nas escolas primárias, sendo o corpo docente o mesmo do Instituto principal. As candidatas deveriam ter idade mínima de 17 anos completos, idoneidade física e moral, atestado de conclusão da escola primária e alguma prática de trabalhos manuais¹⁸. Já o curso de *mestras para as escolas infantis* também durava um ano e tinha por fim dar às alunas os meios de «dirigirem com vantagem um jardim infantil». Das candidatas se exigia a mesma capacidade para ingresso no Instituto principal, idade de 17 anos, ouvido musical e boa voz para o canto.

Para concluir a defesa da profissionalização das escolas normais como se passava na França, o relator reconhece a necessidade das despesas avultadas, cuja recompensa decorreria da aquisição de bons professores. No exercício de *comparação* que desenvolve, assinala que a Escola Normal do Rio de Janeiro e as que em geral se tinha criado no Brasil

(18) O plano de estudos era constituído de: Pedagogia escolar (o essencial), língua alemã, desenho, matemática, economia doméstica, trabalhos manuais e exercícios práticos.

estavam «longe de corresponder ao serviço prestado nos estabelecimentos congêneres» na França, já que lá as escolas normais eram destinadas a formar professor para as escolas públicas, o aluno matriculava-se com tal intenção e seus estudos eram encaminhados para este fim. Note-se aqui uma espécie de agenda para o Estado no sentido de assumir a profissionalização da docência e, lateralmente, uma crítica ao chamado «ensino livre», sem controle do Estado.

A questão de gênero e os saberes de formação – Ao registrar que as escolas francesas são separadas em relação aos sexos, assinala que, no Brasil, prevalecia o princípio das escolas mistas, com alunos dos dois sexos. No caso francês, a criação de estabelecimentos distintos para ambos os sexos aparece como uma espécie de derivação forçada do princípio do internato.

Ao admitir e reconhecer uma espécie de popularização do princípio da co-educação nas escolas primárias, chama a atenção para as particularidades das escolas normais, lembrando que os argumentos invocados no primeiro caso produzem, no segundo, efeitos negativos. Quais seriam estes? Como aparecem representados no discurso do professor Bandeira Filho? O primeiro a ser levantado consiste no argumento das idades. Para ele, os alunos e alunas das escolas normais já passavam o limite da idade em que os dois sexos poderiam estar unidos diariamente nas escolas «sem grande receio para as famílias quanto aos abusos possíveis». Outro aspecto diz respeito aos conteúdos de ensino, já que a presença das alunas restringiria o professor, pois este trabalharia sobre o «fundado receio de incorrer em censura ou de ferir as suscetibilidades *femininas*», o que prejudicaria o aproveitamento dos dois sexos. Para ilustrar, cita o exemplo da fecundação nos vegetais e animais na cadeira de biologia, interrogando sobre as dificuldades de abordar este assunto de modo equivalente para os jovens e para as jovens.

Ao articular essas três condições, o letrado pernambucano delineia um modelo de formação de professores, realçando o cuidado com a profissionalização desta prática, que não se encontra despregada do regime misto e de internato das escolas normais.

Ao lado disto, prosseguindo em seu estudo comparado, o professor também se dedica a pensar a forma de administração dessa parte da malha escolar, destacando a centralização como um benefício¹⁹. Deste modo, o poder partia da existência de um Ministério específico para a Instrução Pública, responsável por todos os estabelecimentos de instrução superior e secundária do País, incluindo algumas escolas especiais. No caso das

(19) Sinais do governo centralizado são encontrados em algumas das competências atribuídas ao Ministro da Instrução como, por exemplo, a definição dos programas das matérias e tempo para o desenvolvimento de cada uma. Outro ponto diz respeito ao Regimento Interno. Cada Escola Normal deveria ter um, redigido pela Comissão de Sindicância. No entanto, as bases gerais para os mesmos foram definidas no decreto de 29/7/1881 e nas Instruções de 3/8/1881. Tais instrumentos definiam o papel do diretor, do ecônomo, professores e mestres, exercícios religiosos, dias de passeio, férias, uniformes, regime das penalidades e emprego diário do tempo. No caso das penalidades, elas devem ser aplicadas segundo a gravidade da infração, de acordo com uma palheta disciplinar que tem início com a privação da saída, seguida de repreensão perante os alunos reunidos, exclusão temporária até a exclusão definitiva. Esta seria imposta pelo Ministro, sobre proposta do Reitor. No caso do uso do tempo, a prescrição é de que 8 horas fossem consagradas ao sono, 6 destinadas ao asseio, alimentação, recreio e exercícios corporais e 10 horas ao trabalho, sendo 5 delas reservadas ao trabalho pessoal, leituras e ao estudo das lições. O grau de centralização também pode ser medido pela normalização do detalhe, como a previsão de que nos domingos e quartas-feiras, depois do meio dia, não houvesse aulas, competindo ao diretor regular o emprego do tempo nesses dias. A respeito das relações dessa tradição com as doutrinas médica e religiosa, cf. Gondra, 2004.

escolas normais, integradas às universidades, achavam-se na dependência do reitor da Academia a que pertenciam e, na extremidade da malha do poder, encontrava-se o diretor da escola²⁰, cabendo a cada um, isolada ou solidariamente, definir um conjunto de aspectos associados ao funcionamento ordinário da escola, tais como o número de vagas, aceitação de alunos externos ou meio-pensionistas, indenização de penas, exclusão dos alunos, calendário, férias, direção material e moral e conferências pedagógicas, por exemplo.

No que se refere aos planos de estudos para a boa formação do professor primário, para forçar o contraste e tornar perceptível os estratos homólogos e os distintos, de acordo com os relatórios do brasileiro, eles possuíam a seguinte estrutura nos três países visitados:

Quadro 1. Planos de estudos das Escolas Normais

FRANÇA ²¹	ÁUSTRIA ²²	ALEMANHA
Ensino Moral e Religioso	Religião (2, 2, 1, 1) ²³	Religião (4, 4, 2)
Instrução Moral e Cívica	-	-
Leitura	-	-
Escrita	Caligrafia (1, 0, 0, 0)	Caligrafia (2, 1, 0)
Língua e Elementos da literatura francesa (7, 5, 4)	Língua Alemã (4, 4, 5, 4)	Alemão (5, 5, 2)
História geral e particularmente da França até nossos dias (4, 3, 3)	História (2, 2, 2, 2)	História (2, 2, 2)
Cálculo, aritmética aplicada às operações práticas, noções de cálculo algébrico e de escrituração mercantil (2, 3, 3)	Matemáticas (5, 4, 3, 2)	Aritmética (3, 3, 1)
Geometria, agrimensura ²⁴	-	-
Elementos de Ciências Físicas com suas principais aplicações	Física e Química (2, 2, 3, 2)	Ciências Naturais, Física e Química (4, 4, 2)
Elementos de Ciências Naturais com suas principais aplicações	História Natural (2, 2, 2, 1)	-

(20) Afirma que entre o diretor e o reitor havia duas autoridades voltadas para a fiscalização. A primeira era o inspetor da Academia que, ao menos duas vezes por ano, fazia a inspeção das escolas. A segunda consiste na Comissão de Sindicância, a quem competia o regime de receitas e despesas das escolas.

(21) O autor afirma que uma ou duas horas semanais eram dedicadas ao desenvolvimento das demais disciplinas, variando conforme o ano, sem oferecer mais detalhes a esse respeito. Para ele, o fundamental é tornar perceptível a hierarquia dos saberes de formação nas Escolas Normais francesas.

(22) Para os Institutos de Mestras, o plano de estudos austríaco sofre uma pequena alteração quanto ao ensino de história, matemática, física e química, sendo o programa menos desenvolvido. Em compensação há o ensino especial de trabalhos manuais. O ensino da língua estrangeira não é obrigatório, conquanto houvesse em todos os Institutos uma cadeira de francês. (...)

(23) Os números indicam a carga horária semanal destinada ao ensino das diferentes matérias, ao longo dos 3 ou 4 anos do curso, conforme o caso.

(24) Para os alunos-mestres.

FRANÇA ²¹	ÁUSTRIA ²²	ALEMANHA
Agricultura ²⁵ , Economia Doméstica ²⁶ e Horticultura	Agricultura (0, 0, 2, 2)	-
Desenho (4, 4, 4)	Desenho (2, 2, 2, 1)	Desenho (2, 2, 1)
Canto (2, 2, 2)	Música (4, 4, 3, 3)	Música
Ginástica e Exercícios Militares ²⁷ (3, 3, 3)	Ginástica (2, 2, 1, 1)	Ginástica
Trabalhos Manuais (para alunos) e Trabalhos de Agulha (4, 4, 4 - para alunas)	-	-
Pedagogia	Pedagogia (0, 3, 4, 9)	Pedagogia (2, 2, 3)
Inglês ou Alemão (facultativo)	-	Línguas estrangeiras (latim, francês ou inglês) - facultativo
-	Geografia (2, 2, 2, 1)	Geografia (2, 2, 1)

Fonte: Organização do autor

O quadro dá a ver o conjunto de saberes considerados necessários à formação dos professores primários na França, Áustria e Alemanha e, ao mesmo tempo, a atribuição de importância dada a cada um. Serve, igualmente, para reforçar a tese da escolarização distinta em virtude do gênero, flagrável da repartição de determinados saberes. No entanto, este quadro mascara o modo como tais componentes são efetivamente desenvolvidos e perspectivados. Nesse sentido, cabe observar a maneira como o brasileiro descreve os procedimentos metodológicos empregados no velho mundo, com base no que leu, escutou e pôde ver.

Métodos de ensino e de formação – Aqui, há pelo menos três aspectos a serem considerados. Um deles se refere à institucionalização da formação de mestres e mestras para as escolas primárias. A designação distinta indicia políticas igualmente particulares nas formas das escolas de professores. Com isso, temos «Escolas Normais», «Institutos de Formação» ou «Seminários», respectivamente na França, Áustria e Alemanha.

Na França, as Escolas Normais ofereciam um curso de três anos, sob as condições administrativas assinaladas, a que o Dr. Bandeira acrescenta dois outros elementos. Um pedagógico e outro estrutural. No que se refere ao pedagógico, reforça o caráter prático do ensino, inexistência de compêndios e proibição do professor «ditar apostilas», ressaltando que as «preleções acadêmicas» haviam sido completamente banidas. Para sustentar essa «impressão», recorda as visitas feitas às duas escolas de Paris e a de Versailles, nas quais verificou o cumprimento rigoroso de cada programa. Nessa ótica, o professor deveria aspirar, sobretudo, a possibilidade de se fazer acompanhar pelos alunos e, ao mesmo tempo, lhes ensinar como deveriam transmitir às crianças o que lhes estava sendo fornecido. Para reforçar as películas que empregava, descreve episódios que testemunhara e conjunto de exercícios práticos empregados nas Escolas Normais e nos cursos superiores. Um único exemplo para ilustrar a técnica de ensino que tanto impressionou o professor brasileiro. Segundo ele, um dos exercícios práticos, consistia em fazer

(25) Para os alunos-mestres.

(26) Para as alunas-mestras.

(27) Para os alunos-mestres.

com que alunos do 2º ou 3º ano ficassem encarregados de falar perante uma classe escolhida de antemão, sobre matéria que lhe havia sido ensinada algumas horas antes, podendo versar sobre gramática, história, geografia ou aritmética. Esta lição era assistida pelo diretor e professores da Escola Normal, bem como pelos colegas do aluno sorteado. Iniciada a sessão, o aluno tomava conta da classe como se fosse o professor durante meia hora, procurando interessar as crianças o máximo possível. Concluída a lição, as crianças eram retiradas e os alunos-mestres eram chamados a apresentarem suas críticas ao trabalho do colega. A propósito de cada censura, o diretor declarava se procedia, terminando por emitir seu juízo, convidando os demais professores a manifestarem suas impressões. O autor da lição, contudo, tinha o direito de se defender das censuras e, ao final, a um dos professores cabia a tarefa de organizar uma ata, contendo o resumo dos debates, a fim de que fosse lida na sessão seguinte.

Deste modo, o professor participa do combate ao ensino baseado exclusivamente nas preleções, ditados, livros e apostilas, apostando no ensino prático²⁸, sinal de que a Escola Normal guardava, com este recurso, alguma herança da formação clássica dos diferentes ofícios, em que o ensino mútuo²⁹, transmutado em política de formação docente por meio da chamada classe dos *adjuntos*³⁰, se constitui em um bom exemplo. Sinal que fica reforçado na prescrição dos exercícios nos «Institutos» da Áustria. Estes seriam de dois tipos: a) três vezes por semana cada aluno deveria assistir aos trabalhos escolares de uma classe e, para este fim, os alunos eram divididos em turmas que se revezavam, de modo que um aluno, no correr do curso, tivesse estado em todas as classes da escola primária. b) o outro exercício é muito semelhante ao da Escola Normal francesa, destacando a antecedência de uma semana para a preparação da lição e a garantia de que todos os alunos se exercitariam em todas as classes.

O terceiro aspecto, com impacto na formação docente, remete a uma formação *dos mestres dos futuros mestres*. Afinal, quem poderia ensinar nas Escolas Normais? Explorando esta questão, o relator remete à experiência francesa da criação das «Escolas Normais Primárias Superiores», chamando atenção para a «Escola Normal Primária Superior de Professoras», que já se encontrava em funcionamento no Departamento de Fontanay-aux-Roses. A novidade da experiência não o impediu de assinalar sua «influência decisiva» na profissionalização. Tal estabelecimento era mantido sob a direção de «pessoas declaradas aptas» depois de serem submetidas a um exame especial, perante uma comissão de cinco membros nomeados pelo Ministro da Instrução, com provas escrita, oral e prática. A admissão ao exame de direção, estava condicionada à idade mínima de 25 anos, exercício da docência, posse de diploma de bacharel em letras ou ciências, ou título de capacidade para o ensino secundário especial ou, ainda, o título completo da instrução primária. Além disso, as certidões de residência e de atividades realizadas na úl-

(28) No caso austríaco, o modo como o regime é descrito funciona como reforço a uma política de formação pela prática: «Sobre o método de ensino são as seguintes regras particularmente recomendadas. Todo professor terá o mais assíduo cuidado na exata exposição metódica do seu assunto e atenderá particularmente às relações internas nas matérias. Devem ser evitadas as preleções puramente didáticas, as apostilas, bem como os exercícios de memória».

(29) A esse respeito, cf. Bastos & Faria Filho (1999) e Limeira & Gondra (2022), por exemplo.

(30) Dentre outros, cf. Garcia (2005), Uekane (2008, 2016) e Villela (2002).

tima década funcionavam como base para um inquérito a respeito da moralidade e reputação do candidato. O regime de nomeação de professores/as para estas Escolas, com ligeiras modificações, seguia o protocolo fixado para a nomeação dos diretores.

Na Áustria, em seus «Institutos de Formação», a descrição incide sobre o tempo de duração da formação dos/as mestres/as e o método empregado nas mesmas. Sobre este último ponto, o viajante tropical faz sobressair a camada homóloga ao que vira na França, isto é, a preocupação com o caráter prático da formação. No que se refere à duração do curso, o caso austríaco apresenta especificidades que são objeto de restrição da parte do relator. Ao lado dos quatro anos exigidos para conclusão do curso no Instituto Pedagógico, o acesso ao mesmo era condicionado ao curso de um ano nas chamadas «escolas preparatórias», tendo a nomeação definitiva, como mestre primário, a exigência adicional de, após ter obtido aprovação no exame de capacidade, serem obrigados a exercer o ofício pelo espaço de dois anos em alguma escola pública. Em suma, exclama o brasileiro, sete anos para se chegar a ser mestre-escola! Em menos tempo se fazia um doutor nas academias brasileiras, ironiza.

Duração e método não são tratados de modo isolados. No caso alemão, em que o curso dos «Seminários» durava três anos³¹, a eficácia era associada ao método. De acordo com o jurista-normalista, nos três anos do curso Normal, o aluno só não tinha exercícios práticos no primeiro ano. Já no segundo, dirigia, várias vezes na semana, por uma hora, algumas classes e, no terceiro, ocupava-se, diariamente, com tal serviço, reservando-se menos tempo para os estudos teóricos. Assim, aproveitava o dia inteiro para combinar as duas partes da instrução normal, de modo que o aluno-mestre, ao deixar o Instituto, poderia ser nomeado para dirigir uma escola. Em suas palavras:

Vê-se, pois que, na Áustria, procura-se suprir com demorado aprendizado teórico e por longos exercícios posteriores ao curso normal o que, na Alemanha, se obtém melhor e com menos tempo. Os resultados são conhecidos. (...) O mestre alemão é o que passa pelo melhor preparo na Europa, segundo o juízo dos próprios franceses. O que acabo de dizer não redundava em desabono dos Institutos austríacos, e principalmente dos de Viena, que tive ocasião de visitar muitas vezes, mas em todo o caso, são eles inferiores aos alemães. (Bandeira Filho, 1882)

Ao acenar para o estrato que distingue e desigualava o programa de formação nos três países comparados, isto é, a duração, o método e a estrutura do sistema de formação, o viajante oficial dedica uma parte significativa para descrever o estrato das semelhanças, ou, em suas palavras, «os muitos pontos de contato» entre os estabelecimentos austríacos e alemães que, a rigor, consistiam em quatro: o regime de internato das escolas de mestras, a liberdade de ensino, a inexistência dos concursos e o compromisso com o ensino de pedagogia e teoria do ensino, por parte dos diretores.

No programa de formação de professores, uma instituição se vê destacada e caracteriza uma ação junto aos professores que já se encontravam no exercício profissional. Trata-se do *Pedagogium* e merece algum comentário.

Pedagogium – Caracterizado como *sui generis*, o estabelecimento da capital austríaca merece um capítulo no relatório do bacharel-professor. Gratuito, o *Pedagogium* se destinava ao aperfeiçoamento da educação e instrução dos professores primários. A eles

(31) Poderia totalizar cinco anos, no caso dos alunos que tivessem cursado as «escolas preparatórias». Sobre este aspecto, o relatório não apresenta mais informações.

eram admitidos os indivíduos que obtiveram atestado de habilitação no exame de capacidade ou mesmo no de maturidade. Seu programa compreendia todas as matérias ensinadas nas escolas normais, dando-lhes, porém, mais desenvolvimento. O aluno poderia se matricular no curso completo de três classes ou simplesmente fazer uma disciplina isolada. Sem exigir frequência obrigatória, o brasileiro ainda assim reconhecia «as vantagens que nele podem colher os nossos professores», acompanhando os progressos das ciências e se atualizando nos meios pedagógicos. As aulas ocorriam das 17 às 21h e, nas quintas-feiras, duravam o dia inteiro, precisamente no horário em que as escolas primárias não estavam funcionando, de modo a facilitar a frequência dos mestres.

O *Pedagogium* possuía gabinete de química, física e história natural, perfeitamente montados e a parte pedagógica dispunha de uma escola pública para os exercícios da instrução primária. Outro aspecto destacado se refere ao fato de que este Instituto não dependia do Ministério, sendo uma iniciativa da municipalidade de Viena «para melhorar a condição intelectual dos mestres públicos e fornecer-lhes novos e seguros meios de se instruírem». Ainda que descrito nestes termos, o Dr. Bandeira incorpora a dúvida posta por alguns professores vienenses que lhe disseram que semelhante iniciativa não tinha mais razão de ser, pois as escolas normais do modo como estavam montadas atendiam perfeitamente sua finalidade. Deste modo, poder-se-ia dispensar o que se tornara «inútil e dispendioso». Se o quadro da formação docente, segundo os informantes do viajante brasileiro, tornara obsoleto o *Pedagogium*, o bacharel-professor assume posição cautelosa assinalando não estar habilitado para apoiar ou combater a posição dos colegas de Viena, porque não havia tido tempo para conhecer aprofundadamente as condições intelectuais do magistério primário vienense. No entanto, lhe parecia que os brasileiros poderiam utilizar a ideia de semelhante Instituto, com grande vantagem em benefícios de nossos professores primários, ao menos no Rio de Janeiro³², sublinha, de forma ainda mais prudente³³.

Como se pode ver, o poder público dilata ao máximo sua vontade de forjar bons mestres. O caso austríaco assume caráter exemplar, na medida em que a formação do professor primário assume caráter mais alongado, com ações que antecedem e sucedem as do Instituto Pedagógico. Dilatação que visa prolongar seu alcance, quando consideramos o recurso às Conferências Pedagógicas e à criação, em nível local, desse tipo de estabelecimento voltado para uma ação permanente junto ao professorado. Tais protocolos de formação atestam uma vontade de poder que atribui ao professor um lugar de falta ou de atraso, especialmente nas ações de formação que recobrem e deveriam se prolongar por todo o exercício profissional. Neste sentido, as críticas dos professores vienenses ao *Pedagogium* podem ser consideradas uma demonstração importante de como os próprios mestres estavam reagindo aos dispositivos de modelação do ofício.

(32) Para saber mais a respeito do *Pedagogium* no Rio de Janeiro, cf. Barbosa (1947), Fernandes (2004), Gondra (1997) e Mignot (2013).

(33) Fica de retornar a esse tema, o que não é feito nos relatórios aqui analisados.

Alemanha: fim de viagem e princípio da reforma

A viagem do letrado brasileiro se encerra na Alemanha, elevada à condição de experiência exemplar a ser seguida e disseminada, especialmente a da Prússia, instituída como modelo para os demais Estados do Império germânico:

Aí não se poupam esforços, nem despesas para elevar tais estabelecimentos à altura do fim a que são destinados. Os prussianos compreendem perfeitamente que é vão o esforço para desenvolver a Instrução Pública quando não se dispõe de bons professores. De nada serve más escolas por toda parte (...). É melhor nada saber do que frequentar tais escolas. (Bandeira Filho, 1882)

Ao combater a disseminação de qualquer escola, apoiado no modelo prussiano, Dr. Bandeira busca construir condições de adesão a um determinado modelo de escola de formação de professores: os Seminários alemães. Segundo ele, só na Prússia havia 96 Seminários, considerando os estabelecimentos para os dois sexos, internatos para homens e externatos para senhoras. Todos esses Institutos eram do Estado, havendo, além deles, um grande número de escolas livres que trabalhavam com a mesma finalidade dos oficiais, animadas e inspecionadas pelo Governo.

Ao assinalar que a legislação específica sobre os Seminários não estava codificada, o bacharel registra, curiosamente, dada sua formação inicial, que o segredo da boa organização dos Seminários não se encontrava nos regulamentos, mais ou menos suntuosamente escritos, atribuindo tal sucesso às qualidades de seus dirigentes e à centralização do poder decisório. Em sua percepção, a autoridade do Reitor era imensa, responsável pela regularização de quase todos os assuntos da escola. Sua responsabilidade não era repartida. Se não havia codificação, em que se baseou o brasileiro para descrever o funcionamento dos Seminários alemães? No que viu, ouviu e leu. Neste último caso, não os códigos formais, mas dois «trabalhos particulares»: «Ensino popular na Prússia» e «Ensino popular na Prússia e suas relações internas, conforme a legislação em vigor». O primeiro de autoria do Conselheiro Schneider³⁴ e, o segundo, do professor Karl Klaunig³⁵. Ao atribuir às pessoas a responsabilidade pela qualidade do trabalho, o jurista-normalista tece considerações sobre o rigor do processo de seleção e nomeação de professores e diretores, focando na experiência de dois Seminários berlinenses, cinquentenários à época, como modelos do ensino normal e das ideias dos cuidados que presidia a nomeação dos reitores e professores.

No que se refere aos saberes, ao lado do que já se encontra no quadro 1, o viajante tropical dá relevo ao modo como os alemães lidavam com o ensino religioso. Cumpre notar que o ensino de religião ocupava lugar proeminente na organização dos Seminários alemães, sendo o seu ensino obrigatório em todos, respeitando a diferença de crenças e a religião dominante na localidade em que se encontravam instalados. Na Prússia havia em quase todas as Províncias Seminários católicos e protestantes e, em diversas, também havia os judaicos, como em Berlin, Hannover e Westphalia. Em todos eles, o programa do ensino religioso era amplamente desenvolvido, com carga horária das mais expressivas, e obrigatório como o das outras disciplinas. Outro saber destacado consiste

(34) Posteriormente ocupou a direção do Seminário de Berlin e a direção da divisão do ensino primário e normal no Ministério da Instrução Pública.

(35) Karl August Klaunig (1824-1861) foi um educador alemão. Foi professor sênior na escola secundária municipal de Leipzig, com papel importante no desenvolvimento de regras oficiais para a ortografia alemã.

na ginástica, apoiando-se inclusive em um «sábio» pedagogo alemão, Du Bois-Reymond³⁶ que, diversas vezes, para públicos diferentes, vinha demonstrando a necessidade de se prestar o maior apreço a esta arte que ensinava a dar fortaleza ao corpo e concorria para o aperfeiçoamento da espécie.

O ensino não era gratuito e cada aluno deveria pagar uma pensão, cujo valor variava entre as Províncias, sendo menor nos Seminários de mestras, por serem todos eles externos. Ressalta, também no caso alemão, o compromisso com a formação prática que estava associada à existência das escolas anexas aos Seminários, ou então tornada viável com base em articulações com escolas primárias que asseguravam o exercício prático por parte dos alunos. Tal princípio também deveria presidir a ação dos mestres dos Seminários, sendo expressamente proibido o ditado e o registro estenográfico das palavras do professor durante a lição. A criação de qualquer Seminário ficava condicionada à existência de biblioteca, gabinete de ciências naturais e recursos pedagógicos para tornar possível o estudo prático.

Para concluir sua descrição do modelo alemão, o professor Bandeira toca na necessária articulação entre os diferentes níveis de formação. Em suas palavras:

É ao esforço dos mestres e não às fórmulas regulamentares, que os alemães obtêm a formação bons professores e, por isso, dão eles tanta atenção ao desenvolvimento do ensino superior. É nessa fonte que se formam os bons professores dos Seminários, e quando estes não correspondem à expectativa de quem os nomeia, não se conseguirão bons mestres, e sem este, as escolas primárias jamais colherão os bons frutos que são destinados a produzir. (Bandeira Filho, 1882)

Como se pode perceber, a retórica que deposita no indivíduo toda a responsabilidade pelo ensino é a mesma que fornece um conjunto de prescrições para o acesso, permanência, técnicas de ensino e de formação, por exemplo. Combinadas, tais prescrições adquirem uma tal força que termina por autorizar o mestre da Corte a profetizar o que poderia derivar da não observação das regras que termina por disseminar.

Regras que, ao fim e ao cabo, são condensadas em três pontos, ainda que afirme não estar manifestando seu «juízo completo» a respeito das reformas a serem introduzidas na Escola Normal da Corte. Para completar seu juízo, considerava necessário estender seu olhar, sua escuta e sua leitura ao que se passava em outros países, de modo a poder apreciar outros regimes e deles colher aquilo que poderia ser proveitoso para a jovem escola da Corte. No entanto, forçado pelas circunstâncias do encerramento do relatório, admite ter chegado a três conclusões:

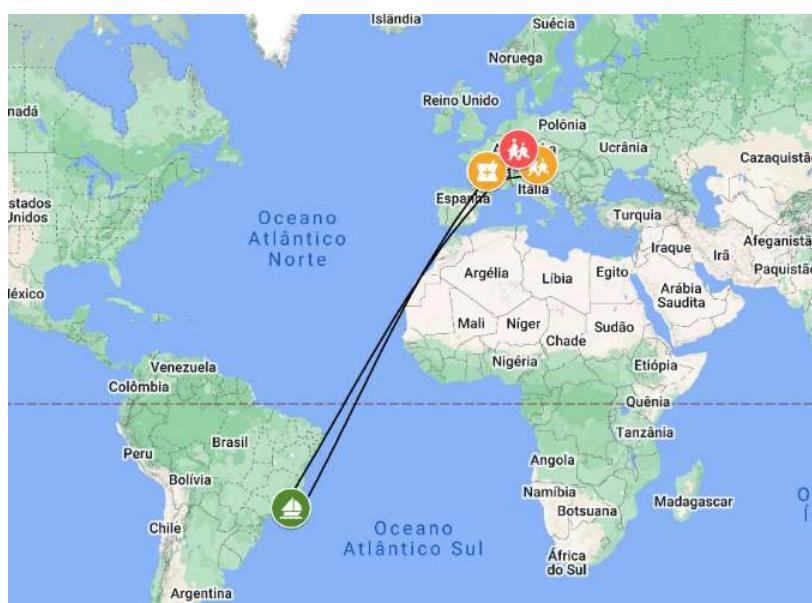
- Em parte nenhuma da Europa há Escola Normal de natureza mista. Cada sexo tem uma escola separada.
- Também em parte nenhuma as Escolas Normais funcionam à noite, precisamente nas horas mais impróprias para os exercícios práticos, que constituem o principal trabalho dos estabelecimentos desse gênero.
- O programa da Escola Normal da Corte é demasiadamente sobrecarregado da parte científica, em prejuízo da parte literária.

(36) Emil Heinrich du Bois-Reymond foi um fisiologista alemão. Irmão de Paul du Bois-Reymond. Nascido de uma família de protestantes franceses emigrados para a Alemanha, du Bois-Reymond é considerado uma das personalidades científicas mais importantes da segunda metade do século XIX.

Ramificada nestes três pontos aglutina os fundamentos da reforma que prescreve. Mesmo tendo visitado apenas três países europeus, ainda que marque a existência de contrastes e dissonâncias, o velho continente aparece unificado em torno de três pontos: contra a co-educação dos sexos, contra a escola noturna e contra a formação teórica no processo de formação escolar de professores. Esta parece ser a posição do mestre da Corte, ainda que venha sob a representação de exposição incompleta de suas ideias, contidas no relatório «escrito em viagem», inspirado pelo desejo de cumprir as ordens ministeriais.

Desembarque

Mapa 1. Roteiro da viagem de Antônio H. D. Filho (1880-1882)



Fonte: Organização do autor

Ao retornar da viagem, partindo, provavelmente da Alemanha para o porto do Rio de Janeiro, o viajante procurou cumprir uma das tarefas da viagem realizada. Viagem que, inicialmente, foi movida por questões de saúde e, posteriormente, transformada em atividade comissionada. Com isso, do professor é exigida a prestação de contas que, no caso, assume a forma relatório da viagem. Esse é um protocolo antigo, contínuo, existente até os dias atuais no Brasil. Afinal, houve emprego de recursos públicos, que necessitam de um mínimo de auditoria, para imprimir transparência às ações do poder público como vistas ao desenvolvimento das melhores práticas de gestão pública.

Ao ler os dois relatórios que o normalista-bacharel redigiu, procurei trabalhar com o argumento pelicular, isto é, os materiais produzidos não contêm toda a experiência da viagem. Trata-se de perceber a seleção, ordenação e ajuste ao gênero relatório de viagem, como assinalado. Adoentado, ao fazer a travessia do Atlântico e, posteriormente, longos trechos por via terrestre, já no «velho mundo», o que produz certamente apresenta elementos dos trechos percorridos e do que foi possível observar, ler e ouvir. São esses elementos que lhe permitem e autorizam a promover contrastes entre as experiências com que teve contato e com aquilo que conhecia do «novo mundo», especialmente de sua província natal, Pernambuco, e da capital do Império brasileiro. Jogo de contraste

que cumpre a função de denunciar o atraso e indicar as setas que apontavam para o progresso.

Ao encerrar sua prestação de contas ao Ministro do Estado, apelando para a benevolência do mesmo, o professor que estava há meses afastado do país, sela sua viagem optando por unificar o que é heterogêneo e simplificar o que é complexo, como se pode perceber no corpo de seu relatório. Não estava (e não está) encerrado o debate relativo às políticas de acesso aos cursos de formação de professores, seu tempo de duração, caráter, métodos, recursos, gratuidade, liberdade, obrigatoriedade, saberes, modalidades, localização, arquitetura e distribuição das escolas, níveis e estratégias de recrutamento e qualificação dos quadros docentes, por exemplo. Ainda que presente em vários momentos de seu relatório, esses itens desaparecem nas recomendações finais, as quais terminam por ceder lugar a uma escola prática, diurna e com separação de sexos. Torna-se, portanto, um desafio, extrair a «película mítica» que recobre as recomendações finais do Dr. Bandeira, como forma de assegurar que o longo debate acerca dos modelos de formação profissional dos/as professores/as permaneça instalado em uma zona de tensão. Uma forma de proceder à extração dessa película é considerar a viagem e as representações que a mesma assume como um dispositivo de comparação e de legitimação de determinados modelos de profissionalização do ofício de ser professor.

Por fim, o trabalho com esse tipo de documento deve levar em consideração as advertências de Marin (1979). Para ele, a análise do relatório de viagem, por meio de um inventário de suas táticas e operações discursivas, ajuda a descobrir a representação que o poder do narrador faz da viagem e de suas ações. Nesse caso, o viajante-narrador ocupa uma posição de discurso que busca, ficticiamente, alinhar-se ao poder político dos patrocinadores.

Para obter essa posição, a posição de viajante oficial, o autor deve descobrir no poder estatal que ele passa a representar e, em grande medida, incorpora o poder que a narrativa (que escreve) deverá exercer sobre leitores (contemporâneos e futuros), isto é, ao fim e ao cabo, termina por legitimar quem financia, o financiado e aquilo que descreve em seu relatório de viagem.

No caso das viagens comissionadas e de seus relatos constituídos em fonte se torna muito difícil escapar do exame das relações entre o poder supostamente neutro da narrativa e a narrativa pretensamente universal do poder. É esse tipo de exame que pode ajudar a compreender as películas das viagens, isto é, a massa espumante de juízos ligeiros, sem estudo, nem documentação, sem certeza alguma.

Referências

- Bandeira Filho, A. H. *Relatório sobre as escolas normaes primarias na Áustria e na Alemanha* (manuscrito). Arquivo Nacional (IE 5– 30 - Instrução Pública – Ensino Primário/ 1883-84).
- Bandeira Filho, A. H. *Relatório sobre as escolas normaes primarias em França*. (manuscrito). Arquivo Nacional (IE 5– 30 - Instrução Pública – Ensino Primário/ 1883-84).
- Barbosa, R. (1947) *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa.

- Bastos, M. H. C & Faria Filho, L. M. (Orgs.) (1999) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, EdUPF.
- Bereday, G. (1972) *Método comparado em educação*. São Paulo, Editora Nacional/EDUSP.
- Binzer, I. (1994) *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Blake, S. (1883-1902) *Dicionário bio-bibliográfico brasileiro*. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional [e] Imprensa Nacional.
- Cavalcanti, J. B. (1879) *Instrução pública. Estudo sobre o sistema de ensino primário e organização pedagógica das escolas da Corte, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco*. Recife, Typ. Faria & Filhos.
- Costa, A. F. da (1893) *O ensino público primário na Itália, França e Bélgica*. Rio de Janeiro, Typ. Nacional.
- Durkheim, É. (1995) *A evolução pedagógica*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Fernandes, A. L. (2004) *A santa causa da instrução e o progredimento da humanidade: revistas pedagógicas e a construção do conhecimento pedagógico no Brasil e em Portugal no final do século XIX*. Rio de Janeiro, PUC-Rio, Tese de doutorado.
- Filho, L. (1961) *Educação comparada*. São Paulo, Melhoramentos.
- Frazão, M. J. P. (1893) *O ensino público primário na Itália, Suíça, Suécia, Bélgica, Inglaterra e França*. Rio de Janeiro, Typ. Gazeta de Notícias.
- Garcia, I. (2005) *Certame de atletas vigorosos/as: Uma análise dos processos de seleção de professores no século XIX (1855-1863)*. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPEd, 2005. Dissertação de Mestrado.
- Gofmman, E. (1999) *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo, Perspectiva.
- Gondra, J. (1997) «O veículo de circulação da pedagogia oficial da República». *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 78, n. 188/189/190. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.78i188-89-90.1061>
- Gondra, J. (2002) «Olhos na América: uma leitura dos relatórios de Celéstin Hippeau». *Curitiba, Educar em Revista*, v. 1, p. 161-186. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.253>
- Gondra, J. (2004) *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro, EDUERJ.
- Hippeau, C. (1871) *A instrução pública nos Estados-Unidos: escolas públicas, colégios universidades, escolas especiais*. Rio de Janeiro, Typ. Nacional.
- Khulmann Jr., M. (2001) *As grandes festas didáticas: educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista, EDUSF.
- Kreutz, L. (2003) «A educação de imigrantes no Brasil». A Lopes, E. M. T., Veiga, C. G. & Faria Filho, L. M. (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica. p. 347-370
- Laveleye, É. de. (1872) *L'instruction du peuple*. Paris, Hachette.
- Leite, M. L. M. (1997) «A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem». A Freitas, M. (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Cortez/USF.
- Limeira, A. de M.; Gondra, J. (2022) *Educação e processos de emancipação no Brasil: novas abordagens 2022 e perspectivas (1815-1872)*. Curitiba, Appris.
- Macedo, J. T. (1871) *A instrução pública na Prússia*. Rio de Janeiro, Typ. Nacional.

- Marin, L. (1979) «Pouvoir du récit et récit du pouvoir». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 25, janvier, «Le pouvoir des mots», p. 23-43.
- Mignot, A. C. (org.) (2013) *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro, Editora Quartett.
- Porto-Carrero, L. (1896) *O ensino público primário em França, Espanha e Portugal*. Rio de Janeiro, Of. do Instituto Profissional.
- Reis, Luiz A. dos. (1891) *Relatório sobre a educação em Portugal e Hespanha*. Rio de Janeiro, *Revista Pedagógica*. vol. 11 e 12.
- Ritzkat, M. (2003) «Preceptoras alemãs no Brasil». A Lopes, E. M. T., Veiga, C. G. & Faria Filho, L. M. (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 269-290
- Sahlins, M. (2001) *Como pensam os nativos*. São Paulo, EDUSP.
- Schueler, A. F. M. de; Gondra, J. G. (2008) «Reformas educativas, viagem e comparação no Brasil oitocentista: o caso de Uchoa Cavalcanti (1879)». *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 437-448.
- Toussaint-Samson, A. (1883) *Une parisienne au Brésil*. Paris, Paul Ollenforf.
- Turazzi, Maria I. (2003) *Adèle Toussaint-Samson (1826-1911): um esboço biográfico*. A Toussaint-Samson, A., *Uma parisiense no Brasil*. Rio de Janeiro, Capivara.
- Uekane, M. (2008) «Instrutores da milícia cidadã». *A Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889)*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, PROPEd.
- Uekane, M. (2016) *Com o bom professor tudo está feito, sem elle nada se faz. A Escola Normal e a conformação do magistério primário no Distrito Federal (1892-1912)*. UFF (Universidade Federal Fluminense). Tese Doutorado em Educação.
- Villela, H. (2002) *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. USP, Faculdade de Educação, Tese de doutorado.

Els viatges i les seves pel·lícules: un brasiler i la formació dels mestres «als països més avançats d'Europa» (1880-1882)

Resum: En aquest article s'analitzen aspectes decisius del debat sobre la professionalització de la docència. Al cap i a la fi, per exemple, ens podem preguntar com es construeixen i s'afirmen les polítiques de formació del professorat, la seva durada, caràcter, mètodes, recursos, gratuïtat, llibertat, obligació, coneixements, modalitats, ubicació, arquitectura, distribució de centres, nivells, estratègies de contractació i qualificació del professorat? Per tal de contribuir a aquestes reflexions, s'examinen dos informes del viatge d'un autor brasiler a tres països europeus entre 1880-1882, en què el reporter examina les escoles normals, tot i abordant alguns d'aquests punts. Al final, l'autor proposa i sosté que les escoles de formació del professorat han de ser pràctiques, diürnes i amb separació de sexes. Per entendre la tria d'aquests tres punts, s'ha intentat plantejar les condicions i operacions que porten a l'elaboració d'aquests principis i el paper que pretenen complir en els processos de legitimació de determinats models de professionalització de l'ofici de professor.

Paraules clau: Professionalització de la docència, Viatges pedagògics, Escoles normals, Antonio Herculano Bandeira Filho

Travel and its films: a Brazilian and the training of teachers «in the most advanced countries of Europe» (1880–1882)

Abstract: This article analyses decisive aspects of the debate on the professionalization of teaching. For example, how teacher training policies are constructed and affirmed, their duration, character, methods, resources, gratuity, freedom, obligations, knowledge, modalities, location, architecture, distribution of schools, levels, recruitment strategies and qualifications of teaching staff. It analyses two reports of a trip made by a Brazilian to three European countries between 1880–1882, in which the author examined normal schools, touching on several of these points. At the end, the bachelor teacher concluded that teacher training schools should provide practical training, operate during the day and be gender-segregated. In order to understand these recommendations, we wanted to consider the conditions and operations that led to the production of these statements and the function they were intended to fulfill in the legitimization processes of certain models of professionalization of teaching.

Keywords: Professionalization of teaching, Pedagogical trips, Normal schools, Antonio Herculano Bandeira Filho

Le voyage et ses films: un Brésilien et la formation des enseignants «dans les pays les plus avancés d'Europe» (1880-1882)

Résumé: Dans cet article, j'analyse les principaux aspects du débat sur la professionnalisation des enseignants. En effet, comment se construisent et s'affirment les politiques de formation des enseignants, leur durée, leur caractère, leurs méthodes, leurs moyens, leur gratuité, leur liberté, leur caractère obligatoire, leurs savoirs, leurs modalités, leur localisation, leur architecture, la répartition des établissements, les niveaux, les stratégies de recrutement et la qualification du personnel enseignant, par exemple? Afin de contribuer à ces réflexions, je me penche sur deux rapports d'un Brésilien voyageant dans trois pays européens entre 1880-1882, dans lesquels le rédacteur examine les écoles normales, en abordant plusieurs de ces points. À la fin, le professeur bachelier propose et maintient que les écoles normales devraient être pratiques, diurnes et séparées en fonction du sexe. Pour comprendre le choix de ces trois aspects, j'ai cherché à examiner les conditions et les opérations qui conduisent à la production de ce type d'énoncés et la fonction qu'ils cherchent à remplir dans les processus de légitimation de certains modèles de professionnalisation du métier d'enseignant.

Mots-clés: Professionnalisation des enseignants, Voyages pédagogiques, Écoles normales, Antonio Herculano Bandeira Filho