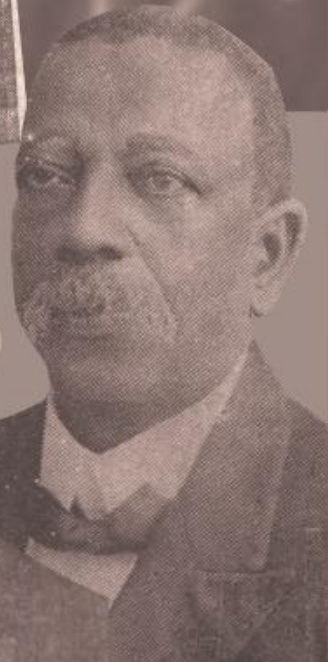
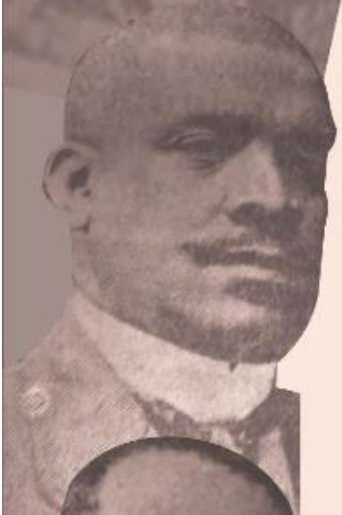




ANTONIETA MIGUEL

O PROFESSORADO
PRIMÁRIO DA
BAHIA:
Formação
acadêmica,
normatização
legal e atuação
política
(1889-1930)





**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC**



ANTONIETA MIGUEL

**O PROFESSORADO PRIMÁRIO DA BAHIA: FORMAÇÃO
ACADÊMICA, NORMATIZAÇÃO LEGAL E ATUAÇÃO
POLÍTICA (1889-1930)**

**RIO DE CONTAS - BAHIA
2021**

ANTONIETA MIGUEL

**O PROFESSORADO PRIMÁRIO DA BAHIA: formação
acadêmica, normatização legal e atuação política (1889-1930)**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – UNEB para defesa, na categoria Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural

Orientadora: Jaci Maria Ferraz de Menezes
Coorientadora: Elizabete Conceição Santana

**RIO DE CONTAS - BAHIA
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

M636o	Miguel, Antonieta O professorado primário da Bahia: formação acadêmica, normatização legal e atuação política (1889 – 1930) / Antonieta Miguel – Salvador, 2021. 401 fs. Orientadora: Jaci Maria Ferraz de Menezes Coorientadora: Elizabete Conceição Santana Inclui Referências Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2021. 1. História do professorado primário da Bahia. 2. Profissionalização docente na Primeira República. 3. Atuação política de professores intelectuais. CDD: 370

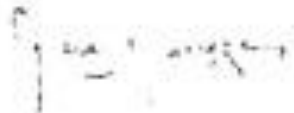
Autorizo a reprodução parcial ou total desta Tese para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

O PROFESSORADO PRIMÁRIO DA BAHIA: FORMAÇÃO ACADÊMICA, NORMATIZAÇÃO LEGAL E ATUAÇÃO POLÍTICA (1889-1930)

ANTONIETA MIGUEL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 16 de abril de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



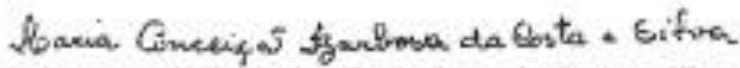
Profa. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciencias de La Educación
Universidade Católica de Córdoba, UCC, Argentina



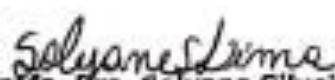
Profa. Dra. Elizabeth Conceição Santana
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educación Moral y Democracia
Universidade de Barcelona, UB, Espanha



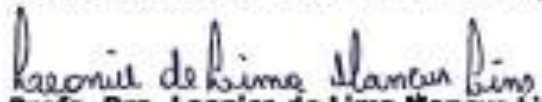
Prof. Dr. José Augusto Ramos da Luz
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em História Social
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Maria Conceição Barbosa da Costa e Silva
Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural do Estado da Bahia - IPAC
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Solyane Silveira Lima
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil



Profa. Dra. Leonice de Lima Mançur Lins
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

Às brasileiras e brasileiros, em especial às professoras e professores, vítimas deste estado pandêmico que trouxe à tona processos históricos traumáticos que precisam ser enfrentados. Esta tese é uma tentativa de expor passados necessários.

À minha mãe, Ana Maria Soares, que me deu régua e compasso nos caminhos da vida.

AGRADECIMENTOS

Enquanto professora sempre acreditei que a construção do conhecimento constitui exercício coletivo. Meu nome figura no topo da folha de rosto desta tese em posição que configura um requisito formal em que assumo a responsabilidade intelectual e as consequências das ideias lançadas nas páginas que se seguem. A autoria, o exercício de pensar, de refletir e de inventar, ao contrário, nunca foi ato solitário.

Formar uma doutora neste país não é fácil, principalmente se ela tem origem humilde e exerce a docência como profissão. Muitas mãos se entrelaçaram nesta empreitada em diferentes âmbitos de minha vida.

Dialoguei com a escrita de pesquisadoras e pesquisadores que se debruçaram sobre a história da educação de nosso estado, buscando seguir as pistas deixadas.

Debati com colegas e professores em sala de aula, sempre muito solícitos em me auxiliar. O convívio com a turma também foi um alento: Lígia, Expedito, Priscila, Luís, Adson, Fernanda, Francis, Edemilson, Otto, Joara, Rosilene, Inaiá, Luciana, Antonio e Tarcis, companheiros de jornada e pessoas que valem a pena manter na minha vida.

Escutei os generosos conselhos dos membros da banca. As palavras experientes de José Augusto Ramos da Luz, Maria Conceição Barbosa Costa e Silva, Solyane Silveira Lima e Alfredo da Matta foram essenciais no processo de reflexão e decisão dos caminhos a percorrer e a abandonar. Sinceros agradecimentos.

Tentei ficar atenta às indagações das minhas orientadoras. As professoras Jaci Maria Ferraz de Menezes e Elizabete Conceição Santana foram nessa trajetória meu porto seguro; sempre me senti acolhida e especial por contar com autoridades tão competentes intelectualmente, generosas academicamente e humanas em todos os sentidos. A inspiração da “pró” Jaci e a plenitude da “pró” Bete tranquilizaram minha caminhada. Que todos os orixás cubram de axé suas vidas!

Em todos os arquivos consultados eu e minhas assistentes de pesquisa fomos bem recepcionadas e atendidas com presteza. No APEB, Nelson Braga dos Santos e Marcelo de Melo Pita. Na Biblioteca Central, todos os(as) servidores(as) que gentilmente me atenderam, em especial, Arlete, Ailton Freitas e Célia Santana do Setor de Obras Raras. No IGHB, Fernanda e seu Fernando. No Arquivo de Rio de Contas, Vanila, Daniela e Gardênia. No Centro de Referência de Memória da Educação da Bahia, o sempre dedicado e gentil Antônio. A todos(as) os(as) funcionários(as) de arquivos públicos da Bahia obrigada pela dedicação.

Reunir o volume de documentos usados na elaboração desta tese necessitou de seis braços, somados aos meus, os de duas pessoas imprescindíveis para que eu concretizasse a pesquisa; meus agradecimentos especiais às assistentes de pesquisa Heloisa Helena Libório Martins, amiga, irmã, comadre e Graciela Castro de Matos, ex-aluna e ex-orientanda.

Agradeço aos funcionários da Secretaria Acadêmica do PPGEduC, Sônia, Aline, Dionísio. Sempre atenciosos, gentis e cuidadosos com as necessidades dos discentes.

À colega Edna, também discente do PPGEduC, agradeço sua gentileza.

Família e amigas sustentaram-me emocionalmente e me ampararam nos momentos mais pedregosos. Fábio, Mariana e Miguel, sentidos de meu viver, agradeço o amor incondicional que me alimentou e me fortaleceu. Meus irmãos Marcelo, Fernando e Ricardo, companheiros de útero e de vida, agradeço a cumplicidade em momentos difíceis de nossa família. Antigas e novas amigas confortaram meu coração: à Neyde, Mari, Silvinha, Luciana, Paula, Helô, Polane, Juliane, Gilmara e Glauber minha gratidão por não largarem minha mão.

Como uma pessoa do candomblé, agradeço a todos os encantados, guias e orixás que me forneceram axé para manter o equilíbrio emocional e físico necessário na leitura de tantos documentos do passado e conviver com tantos sofrimentos presenciados e vividos no nosso tempo. Mojubá Tranca Rua. Ainda no âmbito espiritual, agradeço ao zelo de Pai Jorge de Logunedé e do Caboclo Sete Flechas que estiveram ao meu lado no momento mais desolador de minha vida, a morte de minha mãe, em seus corações encontrei aconchego para seguir em frente.

Por fim, agradeço a minha mãe por ter me trazido até aqui e por continuar sendo minha principal referência de vida.

RESUMO

MIGUEL, Antonieta. **O professorado primário da Bahia: formação acadêmica, normatização legal e atuação política (1889 – 1930)**. 401 p. 2021. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

Este trabalho propõe-se a compreender a trajetória do professorado primário da Bahia durante a primeira República, situa-se no campo da História da Educação e se filia a uma perspectiva historiográfica (GINZBURG, 1989; RAGAZZINI, 2001) para investigar a profissão do professor(a) primário(a) a partir de três aspectos: formação acadêmica, normatização legal e atuação política. No percurso da pesquisa os(as) professores(as) primários(as) mostraram-se intelectuais (SIRINELLE, 2003; VIEIRA, 2011, 2015) atuantes na defesa do estado republicano e seus princípios de gestão, de políticas educacionais que incluíam a estrutura e o funcionamento das escolas, a democratização do acesso e sua própria formação com base na autonomia e no reconhecimento de sua autoridade profissional e da aplicação da Pedagogia Moderna (de base científica e regeneradora) como forma de progresso da nação e de sua introdução no mundo civilizado. A documentação usada nesta pesquisa consistiu na seleção de escritos de autoria de professores e professoras em jornais, revistas pedagógicas, teses, debates parlamentares e relatórios; e escritos que se referiam à educação e ao professorado, como falas dos governadores, relatórios de inspetores/diretores de instrução e de instituições escolares e imprensa em geral. O tratamento documental considerou a leitura e a análise de diferentes fontes em um movimento de cruzamento de informações e de exame de seus elementos e das pistas encontradas. Em sua conclusão aponta que a profissionalização docente na Bahia republicana ocorreu em um contexto de disputas em que o professorado atuou na esfera política através de discursos públicos (SANTANA, 2009; BAKHTIN, 2013) para interferir nos projetos de educação e de formação docente, demarcando tensões com os governos, em especial o executivo, articulando a organização da categoria e dialogando com a base epistemológica da pedagogia científica. Por outro lado, diferentes setores da elite baiana que se revezaram na direção do executivo conduziram a instrução pública em um movimento ora de mitigação do acesso popular sob a alegação de falta de recursos, ora de centralização e de afastamento do professorado primário de seus espaços de atuação política e de desvalorização de sua autoridade profissional.

Palavras-chave: profissionalização docente; Bahia republicana; trajetórias docentes

ABSTRACT

MIGUEL, Antonieta. The primary teachers of Bahia: academic training, legal regulation and political performance (1889 - 1930). 401 p. 2021. Doctoral thesis. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

This work aims to understand the trajectory of primary education in Bahia during the first Republic, located in the field of History of Education and is affiliated to a historiographical perspective (GINZBURG, 1989; RAGAZZINI, 2001) to investigate the teacher's profession primary based on three aspects: academic training, legal regulation and political performance. In the course of the research, the primary teachers showed themselves to be intellectuals (SIRINELLE, 2003; VIEIRA, 2011, 2015) active in the defense of the republican state and its management principles, of educational policies that included the structure and the functioning of schools, the democratization of access and their own training based on the autonomy and recognition of their professional authority and the application of Modern Pedagogy (of scientific and regenerative basis) as a way of progress for the nation and its introduction into the civilized world. The documentation used in this research consisted of the selection of writings authored by teachers in newspapers, pedagogical magazines, theses, parliamentary debates and reports; and writings referring to education and teaching, such as speeches by governors, reports by inspectors / directors of instruction and by school institutions and the press in general. The documentary treatment considered the reading and analysis of different sources in a movement of crossing information and examining its elements and the clues found. In conclusion, it points out that the professionalization of teaching in the republican Bahia occurred in a context of disputes in which the professors acted in the political sphere through public speeches (SANTANA, 2009; BAKHTIN, 2013) to interfere in the education and teacher training projects, demarcating tensions with governments, especially the executive, articulating the organization of the category and dialoguing with the epistemological basis of scientific pedagogy. On the other hand, different sectors of the Bahian elite that took turns in the direction of the Bahian executive led public instruction in a movement at times to mitigating popular access on the allegation of lack of resources, at times of centralization and removal of primary teachers from their spaces of political activity and devaluation of their professional authority.

Keywords: teaching professionalization; Republican Bahia; teaching trajectories

RESUMEN

MIGUEL, Antonieta. El profesorado de Bahía: formación académica, legislación y actuación política (1889 – 1930). 401 p. Tesis doctoral. Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

La tesis es resultado de la investigación sobre la trayectoria del profesorado primario de Bahía durante la primera República, está situada en el campo de la Historia de la Educación y adscribe a una perspectiva historiográfica (GINZBURG, 1989; RAGAZZINI, 2001) para conocer la trayectoria profesional de los/las maestros/as desde tres aspectos: formación académica, el conjunto de normas y leyes reguladores para la profesión y la acciones políticas de estos sujetos. En la investigación los/las maestros/as aparecen como intelectuales (SIRINELLE, 2003; VIEIRA, 2011, 2015) activos en la defensa del estado republicano y sus principios de gestión, de políticas educativas que incluyan la estructura y el funcionamiento de las instituciones escolares, la democratización del acceso a la educación y su propia formación académica basada en la autonomía y en el reconocimiento de su autoridad profesional, y la aplicación de la Pedagogía Moderna (de base científica y regenerativa) como forma de promocionar el progreso de la nación y su marcha hacia el mundo civilizado. Las fuentes documentales analizadas en esta investigación consistió en la selección de textos de autoría de maestros y maestras en periódicos, prensa pedagógica, tesis, debates parlamentarios e informes; y otros textos que se referían a la educación y al profesorado, como declaraciones de gobernadores de la provincia, informes de inspectores/directores de instrucción y de instituciones escolares y prensa en general. La operación hermenéutica consideró el análisis el cruce de las informaciones procedentes de los distintos documentos catalogados a lo largo de la investigación. La conclusión señala que la profesionalización de la docencia en la Bahía republicana transcurrió en un contexto de disputas en que el profesorado actuó en el ámbito político a través de discursos públicos (SANTANA, 2009; BAKHTIN, 2013) para interferir en proyectos de educación y de formación docente, enmarcando tensiones con los gobiernos, especialmente con el poder ejecutivo, articulando la organización de la categoría docente y dialogando con la base epistemológica de la pedagogía científica. Por otra parte, diferentes sectores de la elite bahiana que turnaban el poder en la esfera estatal conducían la instrucción pública en un movimiento en ocasiones para mitigar el acceso popular a la escuela, con la justificación de la insuficiencia de recursos, en momentos de centralización y de remoción del profesorado primario de sus espacios de actuación política de desvalorización de su autoridad profesional.

Palabras-claves: Profesionalización docente. Bahía republicana. Trayectorias docentes

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH-BA	Associação Nacional de Professores de História – Seção Bahia
AHMS	Arquivo Histórico Municipal de Salvador
APEB	Arquivo Público do Estado da Bahia
APMC	Arquivo Público do Município de Caetité
APMRC	Arquivo Público Municipal de Rio de Contas
AMEDOC	Acervo de Memória e Documentação Clemente Mariani
BPEB	Biblioteca Pública do Estado da Bahia
CRMEMO	Centro de Referência e Memória da Educação na Bahia
CEDIC-BA	Centro de Documentação e Informação Cultural sobre a Bahia
CDPPB	Centro de Defesa do Professorado Primário Baiano
GPEC	Grupo de Pesquisas em Educação e Currículo
IGHB	Instituto Geográfico e Histórico da Bahia
IEAT	Instituto de Educação Anísio Teixeira
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PRB	Partido Republicano da Bahia
PROMEBA	Grupo de Pesquisa em Memória da Educação na Bahia
SEPLANTEC	Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia do Estado da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE IMAGENS/FIGURAS

Imagem 1	<i>Outdoor</i> sobre fala do governador Cid Gomes	23
Imagem 2	Verbas aplicadas na instrução pública na Bahia (1895 a 1927)	105
Imagem 3	Receita municipal e índice de aplicação na instrução pública – 1919	106
Imagem 4	Quadro de matrícula por sexo na Escola Normal da Bahia (1848-1868)	157
Imagem 5	Charge Jornal A Hora – 1918	284
Imagem 6	Quadro do número de escolas por estado segundo o Censo de 1920	286
Imagem 7	Quadro População segundo grau de instrução e sexo na Bahia (1872-1920)	287
Imagem 8	Quadro com Relação nominal de professores e professoras que apresentaram teses nas Conferências Pedagógicas de 1913, 1914 e 1915	310

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Instrumentos Jurídicos relacionados à Educação Baiana (1890-1929)	63
Quadro 02	Governadores da Bahia e Dirigentes da Pasta de Educação durante a Primeira República	70
Quadro 03	Vencimentos de professores secundários e primários durante a Primeira República	98
Quadro 04	Relação de conferencistas e temáticas das conferências por dia do Curso de Férias, em janeiro de 1927	128
Quadro 05	Estabelecimentos de Ensino Médio, Especial e Técnico nos Decretos de 1889	168
Quadro 06	Ambientes para Ensino Prático na Escola Normal (1890-1925)	176
Quadro 07	Denominação das escolas primárias para atuação dos(as) normalistas	198
Quadro 08	Programas das Escolas Normais de França e St. Louis (1880-1882)	200
Quadro 09	Relação de livros de Psicologia da biblioteca pessoal do professor Alfredo José dos Santos	241
Quadro 10	Número de Escolas e de Professores da rede pública na Primeira República	275
Quadro 11	Temáticas abordadas em matérias da Revista de Educação de Caetité – Ano de 1927	295
Quadro 12	Respostas das professoras primárias da capital sobre o método aplicado na escola – 1913	324

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Temáticas das teses apresentadas nas Conferências Pedagógicas 1914-1916	129

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 01	Fluxograma administrativo do serviço de ensino da Bahia – 1925	136
Esquema 02	Cadeiras inseridas pela primeira vez no programa da Escola Normal (1890 -1914)	228
Esquema 03	Cadeiras inseridas pela primeira vez no programa da Escola Normal (1918 – 1929)	238
Esquema 04	Cadeiras que abrigavam Higiene nas legislações educacionais da Primeira República	268

LISTA DE CAIXAS BIOGRÁFICAS

CAIXA BIOGRÁFICA 01	Leopoldo dos Reis	55
CAIXA BIOGRÁFICA 02	Presciliano José Leal	67
CAIXA BIOGRÁFICA 03	Manoel Theotimo d’Almeida	74
CAIXA BIOGRÁFICA 04	Francisco José Santana	145
CAIXA BIOGRÁFICA 05	Alípio Correia Franca	163
CAIXA BIOGRÁFICA 06	Diogo de Andrade Vallasques	169
CAIXA BIOGRÁFICA 07	Argemiro Plácido Cavalcante	182
CAIXA BIOGRÁFICA 08	Elias de Figueiredo Nazareth	190
CAIXA BIOGRÁFICA 09	Emília de Oliveira Lobo Vianna	219
CAIXA BIOGRÁFICA 10	Luís Xavier Leal	272
CAIXA BIOGRÁFICA 11	Alfredo José da Silva	279
CAIXA BIOGRÁFICA 12	Anna Moreira Bahiense	301
CAIXA BIOGRÁFICA 13	Vicente Ferreira Café	319
CAIXA BIOGRÁFICA 14	Francellino do Espírito S. P. de Andrade	331

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: AGÔ!	21
1.1	A caça aos indícios: percurso teórico-metodológico	22
1.2	Os caminhos da caçadora	31
1.3	Os saberes necessários para a caça	37
1.3.1	A escolha das armas ou como decifrar rastros	37
1ª PARTE	O PROFESSORADO PRIMÁRIO BAIANO E AS DISPUTAS EM TORNO DA NORMATIZAÇÃO LEGAL REPUBLICANA	41
2	RÉ...PÚBLICA, (RES)PÚBLICA... REPUBLICÍDIO: OS DA (IN)CIVILIZAÇÃO BAIANA	42
2.1	A confusa Proclamação da República na Bahia	42
2.2	O professorado baiano e a defesa dos princípios da República e da Educação	47
3	O ESPÍRITO DAS LEIS: AS RELAÇÕES DE PODER NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BAIANA	60
3.1	Legislação educacional, um campo de possibilidades e disputas	62
3.1.1	Autoridades em conflito: as proposições de professorado e do governo para a educação baiana	72
3.1.2	O salário do professorado primário e os embates pela valorização profissional da categoria	96
4	A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E OS ELEMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE	109
4.1	Formas de recrutamento e ascensão na carreira no magistério público na Bahia	110
4.2	Acesso e composição do magistério público na Bahia	117
4.3	Formas de acompanhamento e formação em serviço no magistério público	121
4.4	Penalidades e processo disciplinar no exercício do magistério na Bahia	130
4.5	Deveres e obrigações no exercício profissional para o magistério público	137
2ª PARTE	A ESCOLA NORMAL E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO(A) PROFESSOR(A) DO ENSINO PRIMÁRIO	148
5	ESCOLAS NORMAIS, EMBRIÕES DA PROFISSÃO DOCENTE	149
5.1	A história da Escola Normal da Bahia e seu molde francês	151
6	A ESCOLA NORMAL REPUBLICANA E AS DISPUTAS POR UMA “FEIÇÃO PROFISSIONAL” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA O ENSINO PRIMÁRIO	166
6.1	Os aspectos práticos da “feição profissional” e sua “processiologia moderna” no ensino da Escola Normal e na escola primária	175
6.2	Os formatos da prática profissional nos programas da Escola Normal	185
7	O QUE FORMA UM(A) PROFESSOR(A)?: AS DISCIPLINAS ESCOLARES E SEUS USOS NO CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL DA BAHIA	198
7.1	O que um professor primário deveria aprender e ensinar?	200
7.2	As cadeiras e disciplinas criadas na legislação republicana	228

7.3	As novíssimas disciplinas do saber médico no currículo do magistério	237
3 ^a	POLIFONIA DOCENTE: DISCURSOS E FORMAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSORADO BAIANO	270
PARTE 8	O AGIR INTELLECTUAL DO PROFESSORADO PRIMÁRIO BAIANO: VOZES ENGAJADAS EM DEFESA DO ESTADO REPUBLICANO E DA EDUCAÇÃO MODERNA	271
8.1	O movimento de organizações coletivas do professorado baiano e as reivindicações da categoria	288
8.2	O enfraquecimento do <i>Nos etiam pro causa nostra pugnamus</i> : deslocamentos de discursos, mudanças de posturas, esvaziamentos de espaços políticos de formação	292
9	AS CONCEPÇÕES DO PROFESSORADO PRIMÁRIO BAIANO SOBRE SI E SOBRE SUA PROFISSÃO	308
9.1	Intelectuais em movimento: o Discurso de Autoridade, o Discurso Republicano de Educação e o Discurso de Autorrepresentação nas teses das Conferências Pedagógicas	308
9.1.1	O discurso de autoridade do professorado primário baiano e sua visão sobre a educação e o ensino	310
9.1.2	A questão dos métodos e seus usos, um direito de autonomia no exercício profissional	320
9.1.3	O discurso republicano de educação e o desenvolvimento nacional	328
9.1.4	As bases teóricas do discurso científico-pedagógico do professorado baiano	333
9.1.5	O discurso de autorrepresentação do professorado baiano: funcionários públicos republicanos	337
10	CONCLUSÕES: O QUE FAZER COM O PASSADO?	342
11	REFERÊNCIAS	347
12	APÊNDICES	371
13	ANEXOS	390

INTRODUÇÃO
**A CAÇA AOS INDÍCIOS: PERCURSO TEÓRICO-
METODOLÓGICO**

1

INTRODUÇÃO: AGÔ!

Para Julio Aróstegui (2006), um tema de pesquisa surge de “achados” ou de “insatisfações”. Este trabalho se movimenta sob esses dois pretextos.

Por um lado, o interesse pela constituição profissional do professor advém da insatisfação com a representação que a sociedade tem da docência. Como professora de um curso de Licenciatura e pertencente à cadeira de Estágio Supervisionado, responsável pelo acompanhamento dos graduandos em seu futuro campo profissional, convivo diariamente com ideias sobre a profissão docente permeadas de imagens conflitantes, por vezes empolgantes, por vezes negativas. Vale ressaltar que as tintas mais desfavoráveis que ilustram o retrato da docência saem dos pincéis dos meus colegas¹ da escola e da universidade. O desencanto com a profissão ou com a condição de exercício da profissão é real e precisa ser considerado.

Por outro lado, pela ausência (não achados) de explicações ancoradas na ciência sobre a formação histórica da profissão na Bahia. O desprezo social vivenciado pelos professores no presente, sob o olhar de uma historiadora, precisaria ser investigado para se buscar as raízes históricas do processo de profissionalização da docência. Refletir em que medida se repetem, inclusive pelos próprios professores, as visões estigmatizadas e carregadas de intenções sobre a função do magistério, com suas hierarquias internas, escalas de importância e julgamentos apressados; ou conhecer como caminhos originais foram abertos por professores ao longo do tempo demarcando resistências e soerguendo os pilares da profissão.

Investigações atuais que tomam a profissão docente como objeto no sentido da reflexão sobre o estado e as condições de sua formação e exercício profissional, como afirma António Nóvoa (2017), são inúmeras. Sendo que uma parcela significativa dessas pesquisas reafirma a

¹ A pesquisa “Profissão Docente”, iniciativa da organização Todos pela Educação e Itaú Social, divulgada no segundo semestre de 2018, afirma que metade dos professores não recomenda a sua profissão aos jovens, entre outros dados. Por mais que haja questionamentos quanto à metodologia usada, à ausência de instituições superiores de ensino e, para os mais críticos, ao apoio e manutenção de empresas do setor financeiro e de comunicação, os dados não estão tão destoantes da realidade escolar e da expectativa do professor em relação a sua própria profissão.

necessidade do conhecimento histórico como parte importante no/do processo analítico que persegue uma recondução da formação de professores. Esse é o caso do presente trabalho.

Os conhecimentos que podem ser/que foram construídos sobre o passado da profissão, segundo alguns pesquisadores, contribuem significativamente para um (auto)posicionamento do ser professor. Esse “voltar-se” para a trajetória (pessoal e coletiva) implica recriar “el sentido de la experiencia escolar y, em el mismo movimiento, reconstruyen su identidad como colectivo profesional y laboral (BULLOUGH, 2000 apud SUÁREZ, 2011, p. 392).

Nesse ponto conduzo a discussão para um debate contemporâneo sobre o direito ao passado (OLIVEIRA, 2011) ou aos passados, o direito à memória (PAOLI, 1992) ou às memórias e, no caso em questão, o direito às várias possibilidades interpretativas da história dos professores e professoras baianos(as).

Este trabalho pretende contribuir com a ampliação do conhecimento sobre a história da profissão docente na Bahia durante a constituição do regime republicano. Tarefa posta, tarefa a ser cumprida.

Agô, para iniciar o trabalho! Agô, para continuar...

1.1 A caça aos indícios: percurso teórico-metodológico

Em discurso na cidade de Itororó, em treze de junho de 2012, o governador em exercício na época, Jaques Wagner, apela para que os professores em greve há mais de 60 dias retornem ao trabalho. Em suas palavras:

“(...) quero me dirigir agora a vocês, que só fazem vaiar em vez de ouvir, eu já fiz muita greve, mas eu trabalhava no setor privado e quando eu fazia greve eu dava prejuízo ao patrão quando eu queria reclamar por melhores salários e ele para não ter prejuízo acabava sentando na mesa de negociação e fazendo um pagamento melhor. Aqui vocês não estão parando fábrica de nenhum patrão, vocês estão sonhando o direito de nossas crianças aprenderem. (...) Não pensem que me intimidam, porque eu sei o que estou fazendo, sei onde quero chegar e o arrugo de vocês não vai me tirar da proposta. Agora vocês deviam ter bom senso e criatividade e ir dar aula para não fazer um maltrato aos alunos (...) agora é covarde da parte de vocês usar as crianças indefesas pra conseguir os salários de vocês.” (Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=MaubD_K9q3k)

No ano anterior, outro governador, Cid Gomes, também diante de outra greve de professores, afirmou que dar aula era um ato de amor não interessado em dinheiro (leia-se salário). A repercussão de sua opinião provocou reações em todo o Brasil e alguns *outdoors* mostravam o sarcasmo diante de tais declarações.

Imagem 1: Outdoor sobre fala do governador Cid Gomes



Fonte: site <http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/educacao>.

E mais recentemente o atual ocupante do Ministério da Educação, Milton Ribeiro, confessou em entrevista a visão negativa sobre o magistério que prevalece na administração federal. “Ser um professor é ter quase uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa”², afirmou ele, expondo o desprezo pela profissão docente e pela educação pública.

Em que esses episódios da política se articulam com minha proposta de investigação apresentada aqui, *O professorado primário da Bahia: formação acadêmica, normatização legal e atuação política (1889 – 1930)*? Por que a opinião de representantes do executivo sobre a profissão docente foi usada como mote para falar dos professores e professoras durante a Primeira República?

A tarefa de um(a) historiador(a) da educação é fazer perguntas ao passado sobre questões do presente. Algumas vezes são antigas perguntas frente a novos inquéritos, outras vezes são novas perguntas diante de antigas certezas.

No caso das falas dos governadores, poderíamos interrogar sob quais bases se sustenta a ideia de que a devoção, o sacrifício e o espírito de entrega são próprios da atuação do professor, a ponto de ele abrir mão do salário para salvar da ignorância as crianças. Em outras palavras, houve um consenso entre os chefes do executivo estadual (Bahia e Ceará) de que reivindicar melhorias profissionais significaria “sonegar o direito de nossas crianças aprenderem”. No caso do ministro, a questão posta permite inquirir sobre quais interesses estão ocultos em sua desqualificação da educação pública e de seu agente direto, o(a) professor(a).

² O Estado de São Paulo, 24 de setembro de 2020.

Quais as origens desse pensamento que autoriza a associação entre o ato de ensinar ao ato de amor abnegado? Por que o representante do poder público transfere tão facilmente para o(a) professor(a) a exclusiva responsabilidade de aprendizagem das crianças e exime o poder público da obrigação de garantir o constitucional direito à educação? Ou por que ataca a docência e a educação pública, desvalorizando uma das profissões mais importantes de uma sociedade democrática?

Em contrapartida, a greve dos professores da Bahia e os inúmeros manifestos emitidos por associações docentes em todo o Brasil contra a fala do ministro também revelam uma voz coletiva, que produz/produziu um discurso em defesa de sua profissão como merecedora de melhores condições de trabalho e de remuneração digna diante de uma “nobre missão”: educar a mocidade; e uma prática, ainda pouco investigada, mas que remonta a sua gênese profissional: a participação ativa nas conquistas socioprofissionais e na defesa da educação pública e do Estado republicano.

Convido o(a) leitor(a) para movermo-nos no tempo.

Na edição de outubro de 1927 da Revista de Educação – Orgam da Escola Normal de Caetité³, os redatores **Alfredo José da Silva, Dulce da Silva Araújo, Helena Lima e Salvador da Rocha Passos**, professores da instituição normalista, abrem o periódico com uma matéria intitulada “Um século de ensino primário”. No texto, os mestres fazem um balanço dos cem anos de instrução pública primária no Brasil⁴ e enaltecem o papel do professor como “sustentáculo da República” e “desbravador dos ínvios caminhos da ignorância”⁵. Na narrativa construída pelos professores do magistério, a ideia de professor defendida, e que acreditam ser a condizente com sua função profissional na sociedade, se funde com a de “alentadores das reservas de civilização”. Os objetivos republicanos para a educação agregam os professores primários como “salvadores da pátria” (LUZ, 2012).

Reparem na força das suas palavras:

“Sentimos, sim, a felicidade, o contentamento de prepararmos com amor, dedicação e carinho essas esperanças do futuro; cheios de fé, de perseverança, animados pela sinceridade do nosso apostolado, vamos pelo caminho mais árduo da vida, sem tergiversação, sem desfalecimento, sem queixas, cumprindo com affecto a tarefa que nos cabe de educadores da infância.”⁶

³ BPEB. Periódicos. Revista de Educação da Escola Normal de Caetité, ano 01, n. 05, outubro de 1927.

⁴ O Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827 manda criar escolas de primeiras letras no Brasil. O dia do professor, comemorado nacionalmente, faz referência a essa data.

⁵ BPEB. Periódicos. Revista de Educação da Escola Normal de Caetité, ano 01, n. 05, outubro de 1927, p. 161.

⁶ Idem, ibidem.

Se essas palavras já soam um pouco deslocadas diante das atuais opiniões sobre a carreira docente e o próprio sentido da educação, ofereço mais uma fala ao(à) leitor(a) para que possa imergir no imaginário republicano sobre educação e docência do final do século XIX e início do XX.

No mesmo mês da publicação da Revista de Educação, especificamente no dia 15 de outubro, em comemoração ao centenário da escola primária, a professora **Maria José da Silva**, conferencista oficial do ato, dirige suas palavras ao diretor do estabelecimento, às autoridades eclesiásticas e leigas, aos colegas e à mocidade (alunos e alunas da Escola Normal de Caetité) presentes. Em longa preleção reforçou a importância da data fazendo três questionamentos que, para mim, foram reveladores do que atravessava a formação da profissão docente na República.

Sua primeira pergunta foi “O que é a escola primária contemporânea e qual o seu fim?” A oradora elenca uma série de significados do que acreditava definir a escola, mas elejo um deles para usar como argumento em meu raciocínio. Afirmou ela que “a escola é a igreja de onde irradia para os pequeninos fieis, por intermédio do sacerdote – o mestre – a torrente de fé, a caudal do entusiasmo, a larga canalização das boas ideias dos exemplos benéficos”⁷. A imagem escolhida pela professora de uma igreja para representar o espaço escolar reflete o valor desta instituição na/para a República. A escola assume, com a Modernidade, o lugar específico onde se realiza a educação, em que se retira a prerrogativa da família de ensinar e se estabelece como um lugar-tempo de aprender. A autoridade pedagógica produz um discurso sobre a criança e sua aprendizagem (NUNES, 2007) o qual institui saberes necessários para a sociedade e, indiretamente, também define a formação do ser professor. Mas quem a professora definia como autoridade pedagógica?

Em sua segunda questão, um pouco mais espinhosa, indagou: “Quem, entretanto, encarregar-se-á de instruir, educando a criança pela acção e para a acção?”. A réplica não destoou da coerência do pronunciamento mostrado até aqui: “Ah, meus senhores e senhoras, vós o sabeis bem: é o professor primário, o mestre, o educador” e continua “um homem à parte, um homem que pela sua missão deve ser diferente dos demais homens, deve também pela sublimidade subir ao alto do Calvario, pois bem sabemos que esta sua missão não é simplesmente uma OCUPAÇÃO, mas um SACRIFICIO completo (...)”⁸ (grifo da autora).

Na própria pergunta da palestrante está posta uma condição para o exercício da profissão: servir de exemplo, educar por sua ação. É fato que a imagem de professor desenhada

⁷ Idem, p. 180.

⁸ BPEB. Periódicos. Revista de Educação da Escola Normal de Caetité, ano 01, n. 05, outubro de 1927, p. 182.

se aproxima do líder máximo do catolicismo, Jesus Cristo, que morreu pela humanidade, por isso, ao mesmo tempo, o coloca em uma posição de diferenciação dos demais seres humanos (e profissionais), um símbolo de sacrifício à civilização das luzes. Mas qual o entendimento da categoria de “sacrifício à civilização” durante a Primeira República?

Peço ao(à) leitor(a) que não se retorça com a inquirição final de nossa ilustre oradora. Perguntou ela ao público: “Quem é, portanto, o professor primário?”. Diante da relevância de suas palavras vou reproduzir fielmente a sua fala, visto que não conseguiria dizer com mais clareza que a autora:

“É quase sempre um homem⁹ pobre, vergado muitas vezes pelo sofrimento proveniente mesmo das dificuldades e reveses que a profissão lhe proporciona; é um homem ligado à vida pelo trabalho, pelas fadigas; é um homem que morre para viver na creança; é um homem que esquece a própria felicidade, o bem-estar próprio, para só cuidar dos triunfos da escola que dirige; é finalmente, o homem que faz cada aluno um filho, deixando seu coração fugir para outro corpo, o corpo da creança, ternura que muitos não compreendem! Oh! Como é sublime esta profissão do rico-pobre, que é o professor primário! Pobre, sim, porque os bens materiais lhe são escassos, e, infelizmente, vem dahi um bem imenso, pois que forçosamente essa falha fal-o-á humilde e abnegado, sem outras preocupações, sem cuidados outros que não os da escola; rico, porque por suas mãos passam todos os homens, que ele forma para o combate da vida, para a vida da família, a vida da sociedade, emfim, para a Patria.

Os luminares da igreja, as glórias da medicina, as fulgurâncias da engenharia, as refulgências do direito, todos esses homens, philophos, escriptores, poetas, oradores, todos eles passaram pelas mãos do modesto, do humilde professor primário.

E não é gloria, e não é ser rico trabalhar, assim, pela Patria, cultivando a inteligência e formando o caracter das creanças – primícias da vida?”¹⁰.

A fala da nossa professora oferece muitos pontos que remetem à discussão sobre a construção da profissão do professor primário republicano. O perfil apresentado, entendendo que ela se refere apenas ao magistério primário, traça uma silhueta de profissional masculino,

⁹ As pesquisas mais recentes sobre a feminização do magistério na Bahia (LIMA, 2006; VIEIRA, 2013; ANJOS, 2018) apontam que em 1860 as mulheres representavam 52% das matrículas da Escola Normal da Bahia. Marta Leone Lima (2006) demarca que a província baiana introduz o ensino feminino na escola normal trinta anos antes que a província de São Paulo. A Bahia foi a primeira no Brasil e na América Latina que permitiu que mulheres acessassem a carreira do magistério. No caso das duas revistas de educação citadas aqui, a publicada no século XIX, *Revista do Ensino Primário*, não tem entre seus editores ou assinando matérias representação feminina. Já na *Revista de Educação da Escola Normal de Caetité*, mesmo com o uso pela professora do gênero masculino para definir a profissão docente, a participação feminina era considerável. Em seu primeiro número, a revista apresentou três professoras em seu corpo redacional: uma redatora (**Dulce da Silva Araújo**), uma secretária (**Helena Lima**) e uma tesoureira (**Maria José da Silva**). Entre os autores de matérias (12 no total), seis textos foram assinados por mulheres (além das três citadas acima, **Zelinda Rodrigues Lima**, **Maria Angelina Sampaio Silva** e **Irma Pimenta Bastos**).

¹⁰ Idem, *ibidem*.

mal remunerado, que enfrenta “reveses” em sua função, mas posto em um lugar com *status*, nobre em seu fazer, de distinção na tarefa de solevar a pátria e formar “novos” homens.

A ideia de sacerdócio e de que a remuneração seja desnecessária para o exercício de ensinar, segundo a pesquisadora Marta Leone Lima (2006) e o pesquisador José Maria de Paiva (2015), remonta à tradição jesuítica no Brasil. A pedagogia jesuítica, da “prática das virtudes”, o “*Orbis Christianus*” em que se buscava a perfeição, a correção individual sem considerar as contradições e negar as mudanças estruturais, produziu uma ideia alicerçada no formalismo pedagógico da doação e do amor às virtudes. As ideias liberais e republicanas assimilaram esse pensamento e o reforçaram agregando mais atribuições político-ideológicas à profissão.

Ainda assim, cabe perguntar se essa imagem de abnegado e doador de amor cívico encontrou contraponto entre os colegas da professora. Os docentes que antecederam a nossa palestrante nos primórdios da República baiana tinham um posicionamento menos conformado. O texto-manifesto de abertura da Revista do Ensino Primário¹¹, em 1892, convocava o professorado para lutar por seus direitos, pois “como cidadão e como funcionário público (...) não é servo humilíssimo de ninguém.”¹²

Outros contrapontos interessantes podem ser percebidos em cotejo simples entre os dois escritos, distantes vinte e cinco anos. No entanto, muitas aproximações parecem ligar as falas quanto ao valor do professor e de sua missão na educação da criança, “forma embriogenica do cidadão”¹³. O importante a ressaltar são os elementos desses e de outros discursos que serão tratados neste estudo para se pensar as tensões que atravessaram o processo de profissionalização do magistério primário na Bahia durante a Primeira República.

Neste momento quero localizar na preleção proferida em ato comemorativo ao centenário da escola primária no Brasil, na Escola Normal de Caetité, o percurso do discurso, marcado pelas três perguntas, que ressaltam a **escola**, o **ensino** e o **professor**, ou seja, um espaço específico, um ordenamento de conteúdo, normas e práticas e um *corpus* profissional.

Dominique Julia (2001), em outra célebre palestra, situou historicamente a invenção desses elementos para a Europa. A partir do século XVI foi possível perceber a existência de *um espaço escolar*, *um mobiliário e material específico*. A esse *locus* foram agregados uma lógica de funcionamento em classes que atingem níveis de progressão e um conjunto de profissionais especializados em forma de corporação ou congregação. Para o Brasil, a

¹¹ BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano 01, n. 01, 1892.

¹² Idem, p. 03.

¹³ Idem, p. 01.

obrigatoriedade da oferta de escolas de primeiras letras ocorreu na década de 20 do século XIX, assim como as primeiras escolas normais nas duas décadas posteriores.

Para a Bahia, a construção de prédios escolares e a formação de um corpo mínimo de professores para assumir as classes encontraram maior vigor no século XX. Até então temos a condição de aluno-mestre que aprende a arte de ensinar com um professor em sua classe. Uma formação específica, profissionalizante, teoricamente, se iniciou em 1842 com o funcionamento da Escola Normal da Bahia.

No início dessa narrativa, ao tentar encadear discursos oriundos de diferentes momentos, mais que uma estratégia de persuasão ao(à) leitor(a), almejei criar inquietações em relação aos argumentos usados cotidianamente no presente os quais se apresentam quase irrefutáveis e que, para um historiador da educação, precisam ser revisitados. Nesse sentido, para mim, a construção da profissão docente na Bahia constitui um dos temas que ainda prescinde de estudos que ampliem o já conhecido e consigam trilhar as especificidades baianas desse processo.

Se temos uma produção de teses e dissertações que são referências para o estudo da escola e do ensino primário republicano na Bahia, o reverso desta moeda – a escola normal – não acompanhou o mesmo ritmo. O primeiro trabalho acadêmico que tomou a Escola Normal da Bahia como objeto foi a dissertação de Izabel Maria Villela Costa, em 1988. *Uma leitura sobre a história da política provincial baiana de formação de professores: a Escola Normal, 1836 – 1862* constitui-se uma dissertação densa, ainda sob o formato dos antigos mestrados de 4 anos. Já em sua introdução a autora ressalta a importância de pesquisas que considerem “as feições distintas que a mesma [História da Educação brasileira] adquiriu nas províncias do Império (...) por força do Ato Adicional de 1834” (COSTA, 1988, p. 2).

Marta Maria Leone Lima debruçou-se, também, sobre a escola Normal novamente em 1996, com sua dissertação, e em 2006 com sua tese de doutoramento. Na primeira obra, *Magistério e condição feminina: um estudo sobre a identidade de gênero no ICEIA*, apontou para a diferenciação do curso de magistério na província baiana por meio da Escola Normal da Bahia. Dez anos depois, na tese *Ingresso das mulheres no magistério da Bahia: o resgate de uma história*, a autora interroga a antecipação em trinta anos do ingresso de mulheres no magistério baiano em relação às outras escolas normais do país. Para ela a singularidade da sociedade e da educação baiana necessita de investigação mais aprofundada para se conhecer os caminhos baianos da formação de professores.

Em 2013, Débora Magali Miranda Vieira apresentou sua dissertação *A Escola Normal da Bahia: saberes vinculados na formação das mulheres para o magistério (1890-1914)* e

reafirmou a perspectiva de gênero nas pesquisas sobre a Escola Normal/formação dos professores e professoras, mas dilatou as possibilidades de interpretação inserindo a revista *A Paladina* como fonte para análise e estendeu o período de estudo de 1890 até 1914, considerando a história da Escola Normal para a República. Em seu trabalho analisou o processo histórico de constituição do corpo de saberes específicos à formação das mulheres para o magistério a cargo da Escola Normal.

Mais recentemente, o estudo de Tiane Melo dos Anjos, *A Escola Normal e a feminização do magistério primário na Bahia entre 1842 e 1889*, revisitou a discussão de gênero com uma abordagem historiográfica robusta. A pesquisadora analisou uma base documental considerável que evidenciou a inserção das mulheres na Escola Normal e sua trajetória na instituição.

Sobre a Escola Normal de Caetité e a Escola Normal de Barra que funcionaram entre 1897 a 1903, no início da República, não tenho conhecimento de pesquisas. Para a Escola Normal de Caetité de 1926 e a Escola Normal de Feira de Santana de 1927, se apresentam as dissertações de Ione Celeste de Souza, *Garotas tricolores, deusas fardadas: as normalistas em Feira de Santana, 1925-1945* e de Adriana de Oliveira Rocha, *Anísio Teixeira e a Escola Normal de Caetité/BA: um projeto de formação de professores primários (1926/1941)*. Ambas se reportam ao período republicano a partir da criação dessas instituições e da segunda tentativa de expansão das escolas de formação de magistério na Bahia.

Quanto a uma abordagem mais específica sobre os professores primários na Bahia, duas obras se destacam. A primeira a ser referenciada é a dissertação de autoria de Celma Borges Gomes, intitulada *Um estudo da formação dos professores primários*, de 1984. A autora realiza um apanhado histórico da educação na Bahia, abordando o contexto socioeconômico e político de criação da Escola Normal e do seu desenvolvimento ao longo da República, analisando o entrelaçamento dos Pareceres de Ruy Barbosa e os caminhos baianos do início da República, além de apresentar um panorama nacional e geral da evolução da educação primária dos Jesuítas até o final do século XX, pontuando a formação do professorado primário em cada conjuntura.

A pesquisa da professora Maria Conceição Barbosa da Costa e Silva (1997), por sua vez, fecha mais a lente sobre a educação baiana e se concentra na Primeira República. Com o título *O Ensino Primário na Bahia: 1889-1930*, a tese aborda pontos considerados fundamentais pela pesquisadora a partir do diálogo com as fontes; assim, a obrigatoriedade do ensino, a municipalização, o espaço escolar e o corpo docente foram analisados pela

pesquisadora, que destacou as relações contraditórias entre o idealismo republicano e a política oligárquica.

Com um recorte temporal menor, o pesquisador José Augusto Ramos da Luz em *Um olhar sobre a educação na Bahia: a salvação pelo ensino primário (1924-1928)*, tese de 2009, analisou o papel do ensino primário na década de 1920, em especial, no governo de Góis Calmon e sua relação com a educação primária, a formação de professores e os métodos em voga.

Esses importantes trabalhos ajudaram a sociedade do presente a entender melhor a história das escolas normais¹⁴ e dos professores na Bahia, no entanto, afirmam a diminuta incidência de pesquisas sobre o processo histórico de profissionalização do magistério primário, especificamente, sua dinâmica de constituição da carreira após a formação iniciada com as Escolas Normais e sua atuação intelectual no processo de implantação e consolidação da República na Bahia.

Pesquisas mais recentes começaram a destacar professores e professoras primários da Bahia que tiveram uma trajetória de engajamento político em prol do abolicionismo, da educação popular e dos direitos da categoria evidenciando um protagonismo docente pouco explorado pela historiografia baiana da educação. Homens e mulheres até agora quase desconhecidos tornam-se sujeitos centrais no processo histórico de construção da sociedade baiana. Os trabalhos de Ian Andrade Cavalcante (2020), *Educando libertos, escravizados e operários: a trajetória do professor Cincinato Franca, Bahia 1860-1934*; Fabiano Moreira da Silva (2017), *Professorado municipal de Salvador: queixas, crises e greve (1912-1918)*; Jucimar Cerqueira dos Santos (2017), *Escolas noturnas para trabalhadores na Bahia (1870-1889)*; Daiane Silva Oliveira (2016), *Instrução de pobres e negros em Feira de Santana: as Escolas do professor Geminiano Alves da Costa (1890 a 1920)*; Verônica de Jesus Brandão (2012), *Práticas curriculares nas escolas públicas primárias: um estudo das teses apresentadas nas Conferências Pedagógicas em Salvador (1913-1915)* seguiram pistas sobre a voz dos professores (SANTANA, 2009) e a escolarização de pobres (SOUSA, 2006) para apresentar um grupo de intelectuais atuantes na política e na educação.

Os caminhos traçados nesta pesquisa buscaram entender a dinâmica da formação profissional do professorado primário da Bahia durante a Primeira República, considerando o

¹⁴ Para conhecer outros trabalhos sobre o ensino do magistério baiano conferir a coletânea organizada por Ione Celeste Jesus de Souza e Antonio Roberto Seixas da Cruz (2012), *Escolas Normais da Bahia: olhares e abordagens*, da UEFS Editora.

investigado até o momento e agregando outros elementos importantes para perceber as contradições e acomodações desse processo.

A função de ensinar estava presente desde o cotidiano colonial. A ruptura com Portugal e a necessidade de organizar uma nação forçaram a criação de instituições governamentais que estruturaram o Estado Imperial e controlaram o seu processo de formação. As escolas normais surgiram nesse contexto de arrumação política das elites brasileiras que precisaram direcionar seus interesses político-econômicos e, ao mesmo tempo, torná-los comuns, aceitáveis para a maioria da sociedade.

Um fator decisivo, entretanto, separa a escola normal do Império e a da República: a condição servil. Inserir uma parte considerável da população significava reconhecer/oferecer minimamente alguns direitos como o acesso à escola para toda a sociedade. A partir de 1850 vários setores sociais entram em conflitos intensos em relação à escravidão. A mobilização social em prol da abolição envolveu a luta jurídica com muitas conquistas legais, inclusive a lei do Ventre Livre. Considerada por parte da historiografia da escravidão como ato da elite para retardar a abolição definitiva, apresentou-se para os historiadores sociais como uma forma de “mediação” para solucionar tensões presentes no cotidiano da sociedade.

Dessa forma, as classes dirigentes do Império procuraram reconfigurar a sociedade no sentido capitalista, da economia de mercado. Internamente iniciaram-se discussões e ações no sentido de abolir a escravidão e de construir novas bases para o disciplinamento social e uso de mão-de-obra adicionando a ideia de cidadania (FERREIRA, 2015).

Novos tempos exigiram instituições renovadas. A educação e suas instituições reafirmaram contornos civilizatórios para acomodar a população, principalmente a pobre, em alicerces republicanos. Compreendo, dessa forma, que a escola normal e os profissionais formados também deveriam se reformular sob esse contexto. Diante dos conflitos abertos com a mudança de regime político, o professorado primário da Bahia atuou para intervir na constituição legal de sua profissão e nos direcionamentos da educação e do Estado republicano.

1.2 Os caminhos da caçadora

Este trabalho situa-se no campo da História da Educação. Filia-se a uma perspectiva historiográfica para investigar a profissão de professor(a) primário(a) na Bahia a partir: i) da *formação acadêmica*, através da análise do currículo do magistério no período republicano, entendendo o desenho que foi composto com a formulação das disciplinas escolares e a apropriação que as Escolas Normais realizaram dessa prescrição. Nesta categoria trato

especificamente da importância da Escola Normal como embrião da formação no magistério a partir, principalmente, da análise das disciplinas escolares, da composição do currículo e das ideias sobre educação e pedagogia que circulavam no período, em especial os conhecimentos médicos sobre Higiene e Eugenia. Além das concepções que influenciaram o(s) formato(s) que as escolas tomaram no período; ii) da *normatização legal*, através do exame de um conjunto de textos institucionais, percebidos em seu processo dinâmico de formatação de regras resultantes de disputas entre os diferentes sujeitos atuantes no campo educacional. Nesta categoria considero não apenas as chamadas reformas, mas um conjunto de textos legais que foram acomodando uma ideia de professor através do estabelecimento de procedimentos, deveres, obrigações e formas de legitimação social; e iii) das *formas de atuação política do professorado*, ao compreender a atuação de professores e professoras por meio de discursos escritos e ações individuais ou coletivas no sentido de proteção e avanço de conquistas socioprofissionais. Nesta categoria analiso diferentes formas de ação do professorado em diferentes instâncias políticas, seja na escrita de artigos, seja em movimentos de reivindicação, bem como na atuação nas diretorias/inspetorias, conselhos, congregações, no parlamento estadual, nos processos abertos para aquisição de direitos, na escrita de teses sobre a educação. Mesmo sendo muitas vezes divergentes, expressando pontos de vista diferenciados, essas manifestações foram oriundas de um grupo de professores e professoras protagonistas na própria constituição de sua profissão e, por isso, abordados como intelectuais que mantinham uma voz independente.

Ao considerar esses três elementos para se pensar o professorado primário na República, intenciono ampliar o raio de análise por entender que eles se imbricam e constituem um mesmo processo, em que Estado, elite política e professores e professoras primários(as) confrontaram posicionamentos ora divergentes, ora convergentes para definir o modo de formação docente no regime que se instalava.

No percurso da pesquisa destaco os(as) professores(as) como intelectuais atuantes na defesa: da República e seus princípios de gestão do Estado; de políticas educacionais que incluíam a estrutura e o funcionamento das escolas, a democratização do acesso e sua própria formação com base na autonomia e no reconhecimento de sua autoridade profissional; da aplicação da Pedagogia Moderna (de base científica e regeneradora) como forma de progresso da nação e de sua introdução no mundo civilizado.

O recorte temporal, 1889-1930, conforma a cronologia da Primeira República estabelecendo como limites marcos políticos tradicionais, mas que se coadunam com minha

proposta de investigação. Apesar de definir a instalação do regime republicano na Bahia como primeiro limite cronológico, vou considerar em minha análise o *Parecer e Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, apresentados à Câmara de Deputados em 1882 pelo relator Ruy Barbosa, por entender que as bases da República brasileira se constituíram com antecedência e permearam vários projetos de grupos políticos envolvidos no processo.

As questões fulcrais que tencionaram a transição política do Império para a República (transição da escravidão para a mão-de-obra livre, critérios para acesso à cidadania, reorganização política dos interesses locais no Estado) foram pensadas e se anunciaram em projetos e reformas/legislações antes do 15 de novembro. Com a educação não foi diferente. Tanto a discussão sobre a instrução dos ingênuos como a necessidade da educação para *uma nação que se presume livre e civilizada* figuraram nos debates e discursos dos líderes políticos na segunda metade do século XIX. O *Parecer* de Ruy Barbosa, ao realizar um diagnóstico da educação no Império, comparar o estado das escolas em inúmeras outras nações e apontar, com base em estudiosos da época, as mudanças consideradas necessárias para o Brasil, serviu de referência para as futuras reformas que foram encetadas no pós-1889.

Para Maria Cristina Machado (2010), a importância dos *Pareceres* de Ruy Barbosa para a História da Educação é valiosa, pois seu teor aponta para a Escola Normal como *locus* da formação docente, alvo das reformas de ensino que visam à reforma dos métodos e à reforma dos mestres; mecanismos de efetivação das proposições impostas pela modernidade a uma sociedade que inicia suas novas bases de sustentação.

Nas palavras do próprio Ruy Barbosa (1883, p.117):

“O mais serio voto da reforma, portanto, deve se predispor as circunstancias para um sistema de ensino popular, em que o espirito da creança não seja contrariado e tolhido no seu desenvolvimento pelas lições mecânicas de mestres incapazes (*stupid*); em que a instrução, em vez de ser para o preceptor e o discípulo, um mutuo incommodo, seja um prazer commum, satisfazendo, na ordem appropriada, às faculdades, cada uma das quaes vehementemente aspira a uma instrucção apresentada sob a devida fórma.
A escola reformada ha de ser absolutamente a antithese da escola actual.”

Nesse sentido, entendo que o *Parecer* de 1883 condensou os princípios liberais que nortearam as reformas educacionais e constituiu um marco fundante das bases legais da profissão docente pensada pelo Estado republicano. Também o considerarei referência para analisar a especificidade baiana, visto que o conservadorismo político da terra do dendê configurou situações inusitadas como o primeiro governo republicano ser composto por

monarquistas e os Atos Educacionais baixados no Governo Manoel Victorino que, mesmo em sua brevidade, geraram embates de concepções e de ideias sobre o funcionamento do ensino, sendo “acusado” de muito moderno e científico (NUNES, 2003). A reação conservadora à proposta de Victorino retomou o Regulamento Bulcão de 1881, sob a iniciativa de Sátyro Dias. Esses impasses políticos evidenciaram os diferentes projetos de República e de sua importante expressão, a Educação.

Na outra ponta, o ano de 1930 representa o fechamento de um ciclo político e de condução da política educacional em que se consolidou, principalmente com as legislações de 1925 e 1929, uma gestão centralizadora com a diminuição da participação dos professores primários nos fóruns de decisão e o deslocamento do discurso de autoridade competente sobre a aprendizagem da criança dos pedagogos para os cientistas (médicos, psicólogos, pedólogos, entre outros). Por outro lado, temos a consolidação de uma representação de magistério em que o professor republicano, que se confronta com o governo em defesa de uma sociedade democrática, de amplo acesso da população pobre e que atua de maneira corporativa e coletiva para avançar em seus direitos, foi sendo confrontado por um professor burocrático, que se pautava pelo cumprimento das normas e das rotinas e que se distanciava da categoria por assumir postos de comando na administração governamental. Esse não foi um processo de substituição, mas de disputa de representatividade e que desaguou ao final da Primeira República no “fechamento” das ideias modernizantes sobre o magistério iniciadas com os professores defensores da República, ou seja, a formação de uma *“tradición social que se configura historicamente y que se compone de um conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas que legitiman la funcion educativa (...)”* (FERNANDEZ, 1998, p. 8).

Dessa forma, parto da hipótese de que a profissionalização do(a) professor(a) primário(a) foi resultante de um processo de disputas, confrontos, acomodações e arranjos entre os sujeitos envolvidos; da parte do poder público: intelectuais, políticos, administradores; e da escola: professores, diretores, normalistas. Apesar de existir uma concordância por parte de todos, inclusive da imprensa (personagem importante nesse processo), quanto à necessidade de mudanças na condução da educação durante a República, os embates revelam divergências na concretização das ideias. O número acentuado de leis, decretos e reformas indica que a própria legislação foi sendo elaborada à luz desses debates, permitindo que a mesma fosse tratada de maneira ativa, capaz de “romper com as representações mecanicistas que temos da legislação e visualizá-la na sua dinamicidade, na sua capacidade de atravessar várias dimensões do fazer pedagógico, da política educacional à sala de aula” (NUNES, 2007, p. 50).

Vale lembrar as recomendações de Dominique Juliá quando nos alerta de que “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p. 19).

O entendimento de que a legislação educacional se insere nas relações sociais e históricas coaduna com a perspectiva de *currículo* que tomo como referência, “artefato resultante de múltiplas demandas, pressões, interesses e saberes internos e externos à instituição escolar. É compreendê-lo como processo e como parte do ambiente situado, contingente e contraditório do universo escolar” (GASPARELLO, 2007, p. 7).

Enquanto meio utilizado pelo poder público para implantar mudanças consideradas decisivas no processo de gênese de novas condições na sociedade, a legislação educacional, em particular, intentou que uma ideia de educação se constituísse como aceita socialmente. Por outro lado, as leis também podem ser “vistas como uma forma de mediação e solução de conflitos já materializados no cotidiano” (FERREIRA, 2015, p. 26). Dessa forma, tomo a legislação como espaço de conflito, de pressão social e de disputas entre diferentes grupos.

E para o terceiro pilar que sustenta este trabalho, as formas de atuação política do professorado, considere a abordagem da pesquisadora Elizabete Conceição Santana sobre *vozes dos professores*¹⁵, ampliando para as formas de atuação política do professorado e de seu agir intelectual como contraponto às falas dos representantes governamentais, o qual, por vezes, atuou como consultor e elaborador das diretrizes educacionais, mobilizando a sociedade para a defesa de suas ideias de educação e legitimando suas conquistas socioprofissionais. Essas vozes foram analisadas considerando sua consciência independente, seu contexto de produção e seu aspecto coletivo, ou seja, a partir do conceito de *polifonia*.

Ao longo do trabalho, o(a) leitor(a) entrará em contato com textos de professores e professoras que pensaram sobre a sua constituição profissional, a condução do regime político republicano e a função e funcionamento da educação na sociedade baiana. Para essa pesquisa considere os escritos dos seguintes docentes: Henrique Catulino de Freitas, Presciliano Leal¹⁶,

¹⁵ Referência ao artigo *A voz dos professores baianos no início da República: a revista do ensino primário (1892-1893)*, da professora Elizabete Conceição Santana (2009) que, ao apresentar o Projeto “Mudanças curriculares na construção da escola primária na Bahia: Os currículos prescritos nas reformas do ensino e suas relações com o currículo em uso nas escolas (1889-1925)”, abriu o debate sobre os escritos dos professores baianos em veículos da imprensa.

¹⁶ Ver Caixa Biográfica 02, p. 67.

Leopoldo dos Reis¹⁷, Luís Leal¹⁸, Manoel Theotimo d'Almeida¹⁹, Rosa Chaves Ferreira Campos, Argemiro Plácido Cavalcante²⁰, Diogo de Andrade Vallasques²¹, Bernardina Siqueira da Silva, Bemvindo Alves Barbosa, Luperio Leopoldo da Costa Doria, Luiza Emília de Faria Motta, Elias de Figueiredo Nazareth²², Maria Júlia David, Justina Campos Villanuevo, Alberto Francisco de Assis, Alípio Franca²³, Cassiano França Gomes, Pedro Celestino da Silva, Edgard Pitangueiras, Emília Lobo Vianna²⁴, Virgínia Torres Lima, Irma Pimenta Passos, Maria José da Silva, Alfredo José da Silva²⁵, Adalgisa Bastos da Silva, Maria da Glória Gomes Moreira, Francellino do Espírito Santos Perreira de Andrade²⁶, Ascendino Bispo dos Anjos, Anna Moreira Bahiense²⁷, Hugo Balthazar, Francisca Amelia da Silva e Araujo, Severo Américo Pessoa da Silva, Ignez Borges, Laura da Cunha Macedo, Victoria Maria da Conceição Garrido, Eugenio Freitas, Vicente Café²⁸, João Gonçalves Pereira, Isauro Abson da Silva Coelho, Maria da Glória Gomes Moreira, Lúcia de Barros, Amélia Augusta dos Reis Silveira, Zulmira Doria d'Andrade e Cincinato Ricardo Franca. Esses sujeitos formaram na Primeira República uma elite letrada, com uma postura intelectual e intenções políticas. Para alguns (mas) deles (as) uma pequena biografia profissional foi realizada e disposta em forma de caixas biográficas.

A interrogação colocada como central para a investigação e que conduziu os caminhos da pesquisa foi: Como a profissionalização docente foi construída para atender as ideias modernizantes republicanas? Na busca de respostas, estavam postos os objetivos norteadores que consistiam em: compreender o processo de construção da profissão de professor primário a partir da formação acadêmica/normatização legal/formas de atuação durante a República; analisar a formação acadêmica do professor primário considerando os currículos prescritos no período; analisar as ações de professores e professoras manifestadas em jornais, revistas pedagógicas, discursos parlamentares, relatórios, documentos escolares, teses e processos como formas de atuação na política educacional e legitimação profissional; e problematizar a instalação da República na Bahia, apontando o papel que a Educação assumiu e sua formatação

¹⁷ Ver Caixa Biográfica 01, p. 55.

¹⁸ Ver Caixa Biográfica 10, p. 272.

¹⁹ Ver Caixa Biográfica 03, p. 74.

²⁰ Ver Caixa Biográfica 07, p. 182.

²¹ Ver Caixa Biográfica 06, p. 169.

²² Ver Caixa Biográfica 08, p. 190.

²³ Ver Caixa Biográfica 05, p. 163.

²⁴ Ver Caixa Biográfica 09, p. 219.

²⁵ Ver Caixa Biográfica 11, p. 279.

²⁶ Ver Caixa Biográfica 14, p. 331.

²⁷ Ver Caixa Biográfica 12, p. 301.

²⁸ Ver Caixa Biográfica 13, p. 319.

das normatizações legais a partir das disputas de projetos civilizatórios e da recepção do professorado ao novo regime.

1.3 Os saberes necessários para a caça

1.3.1. A escolha das armas ou como decifrar rastros

Conforme defendido acima, considero que a educação e o ensino são objetos que necessitam de procedimentos de análise documental oriundos da investigação histórica. A especificidade do campo traz algumas questões importantes para o pesquisador, pois

“(...) características da investigação histórico-educativa são relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Dentre as ideias mais difundidas entre os pesquisadores de História da Educação estão: (i) a necessidade de promover o cruzamento de fontes, a (ii) existência de documentos fora dos arquivos escolares e do acervo escolar e (iii) a dispersão das fontes em diferentes lugares, mesmo nos arquivos públicos, de modo geral, os documentos encontram-se em fundos variados (SANTOS; MIGUEL, 2015, p. 160).

Em relação aos aspectos apontados, a primeira situação constitui condição *sine qua non* para a pesquisa proposta por mim. Acredito em uma perspectiva investigativa ancorada na natureza indiciária da História (da Educação) (GINZBURG, 1989), ou seja, a partir de indícios decifráveis remontam-se realidades complexas não experienciáveis diretamente. Por esse estatuto se colocar no campo do qualitativo, sendo uma ciência que “tem por objeto casos, situações e documentos individuais (...) e por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade” (p. 156) e buscam as transformações na temporalidade.

A ideia implícita nesse tipo de abordagem historiográfica apoia-se em admitir que a realidade não é transparente, assim as fontes históricas (no caso desta pesquisa, fontes documentais escritas produzidas por instituições governamentais, pela imprensa, por professores e intelectuais) não *falam por si* e necessitam da atuação do pesquisador para encontrar os indícios e relacioná-los de forma que possam ser dispostos em uma “sequência narrativa” que garanta a inteligibilidade ao objeto e possibilite conhecer os eventos de maneira coerente e com sentido.

O tratamento teórico-metodológico dado ao documento aporta ao conceito *documento-monumento* (LE GOFF, 1990) em que o papel do pesquisador se projeta como essencial, pois o seu trabalho cria as condições para decifrar os sinais/signos da realidade estudada. A dessacralização do documento, rompendo com a ideia de verdade, o (re)colocou em seu tempo, produto da sociedade que o criou e, por isso, carregado de intencionalidades e que tende a impor

ao futuro/presente uma imagem sobre si e sobre sua época. Cabe ao investigador desestruturar o documento e evidenciar sua qualidade de monumento.

Esse processo requer, por um lado, múltiplas abordagens com a leitura e análise de diferentes fontes em um movimento de cruzamento de informações e de análise dos seus elementos, das pistas encontradas. Segundo Dario Ragazzini (2001, p. 14),

“As fontes permitem encontrar e reconhecer; encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao seu encontro: não basta olhar, é necessário atribuir significado, isto é, ler e indicar os signos e os vestígios como sinais”.

Por outro lado, a contextualização torna-se imprescindível para a leitura e análise documental. Enquanto produção do passado, com uma trajetória de preservação até o presente, as fontes formam camadas sobrepostas correlacionadas, cabendo ao pesquisador executar uma operação teórica para desvelar esses níveis de relação (RAGAZZINI, 2001).

Para o que esta pesquisa se propõe muitos acervos foram consultados, a Biblioteca Pública do Estado da Bahia – BPEB, na Seção de Periódicos (jornais, revistas pedagógicas e Anais da Câmara) e na Seção de Obras Raras; o Centro de Referência e Memória da Educação na Bahia CRMEMO/UNEB (teses e documentos digitalizados pelo GPEC); o Arquivo Público do Estado da Bahia – APEB (Falas, Mensagens e Relatórios, Livros de Petições e Abaixo-Assinados); o Arquivo Público Municipal de Caetité – APMC (jornais e acervo do professor Alfredo Silva); o Arquivo Histórico Municipal de Salvador – AHMS (documentos diversos); o Arquivo Público Municipal de Rio de Contas APMRC (jornais). E por meio digital o Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Centro de Educação); o Arquivo do Senado Federal; e a Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

Um dos conjuntos de documentos mais importantes para esta pesquisa consiste nas revistas pedagógicas. No caso específico das Revistas de Educação, despertou-me bastante interesse pelo fato de trazerem matérias escritas por professores que expressavam seu ponto de vista em relação ao estado do ensino, às reformas implantadas, além de possibilitarem a análise da dinâmica de algumas disciplinas escolares. A professora Elizabete Santana me forneceu, generosamente, a localização de todas as revistas de educação publicadas na Bahia, conhecidas até o momento.

Parte das informações que considero indispensável para a realização desta pesquisa, a legislação de ensino, em especial as reformas, já está publicada e é de fácil acesso através da rede interligada de computadores. Como auxílio no exame das peças jurídicas, pontuei

elementos que foram definidos por mim como constituintes da profissão docente; assim, organizei em tabelas as informações para tratá-las em separado e de forma dialógica.

* * *

A arquitetura adotada neste trabalho corresponde ao desenho exposto, ficando a tese disposta em três partes.

A primeira parte, *O professorado primário baiano e as disputas em torno da normatização legal republicana*, dedicada a entender a “chegada” da República na Bahia, a receptividade da categoria e seu envolvimento político na defesa de princípios republicanos e a *normatização legal*, construída a partir de sua implantação, e que envolvia o(a) professor(a) primário(a), em especial, as normas que definiram sua constituição como membro do magistério e suas condições de atuação, está composta por três capítulos. No capítulo 1, *Ré...ública, (Res)pública... Republicídio: os caminhos da (in)civilização baiana*, abordo a recepção da Proclamação da República na Bahia, em particular pelo professorado primário. No capítulo 2, *O espírito das leis: as relações de poder na legislação educacional baiana*, analiso os embates envolvendo professorado e dirigentes do governo e parlamento na elaboração das reformas educacionais. E no capítulo 3, *A legislação educacional e os elementos de constituição da profissão docente*, examino os elementos inseridos nas normas legais que moldaram a profissão docente.

Na segunda parte, *A escola normal e a formação acadêmica do(a) professor(a) do ensino primário*, dedico-me a discutir a *formação acadêmica* que lentamente foi se constituindo na Primeira República e suas indicações de como ensinar e o quê ensinar. Três capítulos compõem essa parte. No capítulo 4, *Escolas normais, embriões da profissão docente*, percorro a gênese do ensino normal a partir da referência francesa e sua implantação na Bahia. No capítulo 5, *A Escola Normal republicana e as disputas por uma “feição profissional” na formação de professores(as) para o ensino primário*, foco em analisar as formas assumidas na escola normal que definiram a prática de ensino como pilar formativo da docência. Para o capítulo 6, *O que forma um(a) professor(a)?: as disciplinas escolares e seus usos no currículo da Escola Normal da Bahia*, debruço-me sobre o currículo da escola normal e da escola elementar, perscrutando as intenções postas na seleção das disciplinas escolares e as formas de pensar educação e ensino que marcaram o percurso formativo do professorado.

Na terceira e última parte, *Polifonia docente: discursos e formas de atuação do professorado baiano*, analiso as diferentes formas de manifestação dos(as) professores(as) como intelectuais e protagonistas de sua própria formação enquanto membros do magistério

público, reconstituindo suas lutas gerais, enquanto categoria, e suas concepções. Essa parte foi tratada em dois capítulos. No capítulo 7, *O agir intelectual do professorado primário baiano: vozes engajadas em defesa do Estado Republicano e da Educação Moderna*, analiso a criação de organizações coletivas do professorado em seu processo de luta, os deslocamentos do discurso de autoridade e defesa do regime republicano durante a Primeira República, bem como os embates provenientes desse processo. E no capítulo 8, *As concepções do professorado primário baiano sobre si e sobre sua profissão*, discuto, a partir das teses apresentadas nas Conferências Pedagógicas, as ideias de docência, de ensino e de educação compartilhadas pela categoria, em que se evidenciam um *Discurso de Autoridade*, um *Discurso Republicano de Educação* e um *Discurso de Autorrepresentação*.

PARTE I
O PROFESSORADO PRIMÁRIO BAIANO E AS
DISPUTAS EM TORNO DA NORMATIZAÇÃO LEGAL
REPUBLICANA

PARTE I

O PROFESSORADO PRIMÁRIO BAIANO E AS DISPUTAS EM TORNO DA NORMATIZAÇÃO LEGAL REPUBLICANA

2

CAPÍTULO I: RÉ...PÚBLICA, (RES)PÚBLICA... REPUBLICÍDIO: OS CAMINHOS DA (IN)CIVILIZAÇÃO BAIANA

2.1 A confusa Proclamação da República na Bahia

Qualquer cidadão(ã) letrado(a), que abrisse o Diário da Bahia²⁹ no dia 16 de novembro de 1889 na Bahia, seria informado na seção *Noticiário* de que ocorreram “conflitos na corte” envolvendo o exército e de que o marechal Deodoro e Quintino Bocayuva proclamaram a República. Ao descer os olhos para o terceiro parágrafo poderia ficar em dúvida quanto à duração do episódio, pois a notícia afirmava que “grande numero de cidadãos” de diferentes partidos prometeu auxílio ao conselheiro Almeida Couto, então presidente da província, na “defesa da legalidade”. E arrematou, afirmando que não houve “sentimento de adesão” do público em relação ao “movimento militar”³⁰.

O(a) leitor(a) baiano(a), ao chegar no último parágrafo, ficaria quase certo(a) de que nada mudaria no país e na província baiana já que o Marechal Hermes Ernesto da Fonseca, comandante das armas da província da Bahia e irmão do citado na matéria, Deodoro da Fonseca, comunicou à corte que não aderiria àquele movimento.

No dia seguinte, se o(a) mesmo(a) leitor(a), interessado(a) em seguir os possíveis desdobramentos dos acontecimentos do dia 15 de novembro, recorresse ao mesmo jornal reafirmaria sua certeza de que a Monarquia continuava firme, ao menos na Bahia. Na coluna *Noticiário* teria acesso ao telegrama enviado pelo Dr. Almeida Couto ao Marechal Deodoro, depois de reunir-se com cidadãos no palácio, em que afirmou, na qualidade de presidente da

²⁹ Órgão do Partido Liberal, criado em 1854, funcionava nos primeiros anos da República como diário oficial do governo do estado.

³⁰ IGHB – Periódicos. Diário da Bahia, 16 de novembro de 1889.

província e em nome do povo, respeito à constituição e leis do império, inclusive com o apoio da Associação Comercial.

Seguindo o Executivo, o legislativo municipal em sessão extraordinária de 16 de novembro de 1889 reafirmou sua fidelidade ao governo monárquico “se manifestando contra a alteração da ordem de coisas estabelecidas pela constituição do império³¹”. A Câmara reunida julgou “anarchico e ilegítimo” o poder instalado da Corte e alertou para o perigo do regime republicano, visto as “constantes perturbações” pelas quais os vizinhos países passavam.

Assim, o(a) leitor(a) do Diário da Bahia no terceiro dia das movimentações no Rio de Janeiro teria a firme convicção de que em breve a normalidade imperial retornaria à política do país. O telegrama de Augusto Guimarães, presidente da Câmara, dirigido ao Jornal do Commercio do Rio de Janeiro, reafirmou a posição baiana. Disse ele:

“A câmara municipal da Bahia protesta contra a ditadura militar, que, sob o nome de governo provisório, se estabeleceu na corte, e afirma sua completa adesão as instituições e ao imperador. Província da Bahia não adere [ao] movimento ilegal e tumultuário, imposto pela força, e, ao que parece, aceito pelo terror. Pede que comunique todas as folhas³²”.

Um(a) outro(a) cidadão(ã), sem acesso à cultura escrita, mas leitor(a) da movimentação da cidade e dos burburinhos das pessoas, saberia que algo diferente estava ocorrendo na província e gerava alguma expectativa do que viria a acontecer. Em uma terra que sempre foi cenário de tantas revoltas e reivindicações, no mínimo, a apreensão estava posta.

O período em questão, no entanto, não pode ser compreendido apenas pelas informações de um único jornal. Um periódico de notícias, nessa época, era uma forma de manifestação político-partidária. A maioria dos jornais pertencia a renomados políticos ou eram órgãos oficiais de seus partidos. No entanto, as notícias selecionadas para a leitura podem ser alusivas ao contexto da institucionalização do regime republicano em terras baianas.

As ideias republicanas há tempos tinham morada na velha Bahia, mas sempre foram associadas pela elite no poder como oriundas das classes perigosas e a viam como ameaças à manutenção de seus privilégios³³. Os clubes republicanos existiam em algumas cidades e o Partido Republicano foi criado um ano antes do 15 de novembro.

³¹ IGHB – Periódicos. Diário da Bahia, 17 de novembro de 1889.

³² IGHB – Periódicos. Diário da Bahia, 17 de novembro de 1889.

³³ Para Dilton Oliveira Araújo (1992), o republicanismo baiano foi de classe média, ou seja, se afastava dos movimentos da primeira metade do século XIX que reivindicavam igualdade social, melhoria econômica, direito à propriedade. “Ao que tudo indica, os republicanos baianos não desejavam uma situação de igualdade socioeconômica entre os indivíduos. Não aspiravam a esse tipo de igualitarismo, mas sim aquele de tipo formal, relativo a uma situação onde todos fossem igualmente detentores de direitos, e por meio do qual pudesse perpetuar

Em seu estudo sobre os republicanos baianos, Mário Augusto da Silva Santos (1990) inventariou a origem social dos chamados republicanos históricos e afirmou que, em sua maioria, eram profissionais liberais, estudantes de medicina, professores e intelectuais. A elite baiana se acomodava nos dois partidos monárquicos, Liberal e Conservador, que exerciam considerável influência na política monárquica.

Por esses motivos, não nos causa estranhamento as informações do Diário da Bahia sobre o comportamento da elite baiana. Romper com o Império, regime tão bem aceito pelos políticos que exerciam sua posição na esfera central de poder, não parecia a escolha da oligarquia baiana. O titubear diante das notícias chegadas da capital, inclusive do irmão do Marechal Deodoro, não poderia ser visto como surpresa; apenas como demonstração de que os políticos baianos estavam à margem das movimentações políticas das oligarquias do sul e que a monarquia, de fato, estava imersa em sua falsa realidade.

A aproximação com outro tempo, nesse caso para o ambiente político do final do século XIX, que intencionalmente conduzo o(a) leitor(a), requer o exame de outro tabloide. O jornal República Federal, órgão oficial do Partido Republicano na Bahia, cujo redator-chefe era Virgílio de Lemos, enfatizou a movimentação de rua em Salvador, a qual refletia uma recepção diferente das notícias chegadas da capital federal.

No dia 17 de novembro, o jornal noticia que o coronel Francisco Christiano Buys, comandante do 16º Batalhão, e Virgílio Climaco Damásio³⁴ no dia anterior se dirigiram ao Forte São Pedro e proclamaram a República na Bahia, “em acto solemne” com “enorme multidão do povo”.³⁵

Como as diferentes narrativas expostas nos jornais revelam, a posição dos ocupantes dos postos de poder baiano não representava um monolítico, mesmo entre os membros da elite. Instalada a República, abriu-se uma disputa imediata pela condução do processo político, mesmo com uma posição de acatamento aparente à situação política anterior. Nota-se que Virgílio Damásio tomou posse dia 18 como vice-governador³⁶, respeitando as negociações, via

pela concorrência feita entre supostamente iguais, a ocupação dos lugares públicos e privados mais cobiçados na sociedade” (p. 104). Mesmo assim, segundo o autor, o movimento republicano na Bahia foi mais radical, com bandeiras mais democráticas e práticas de ações diretas (comícios, passeatas, divulgação em jornal) para aproximar os ideais republicanos da população, que o republicanismo oriundo do Partido Republicano Paulista.

³⁴ Virgílio Clímaco Damásio era médico e professor do Liceu Provincial da Bahia e da Faculdade de Medicina. Foi membro fundador do Partido Republicano da Bahia (PRB).

³⁵ IGHB – Periódicos. Diário da Bahia, 20 de novembro de 1889.

³⁶ Apesar de o jornal citado indicar a posse para o cargo de vice-governador nessa e em outras notas, em diferentes edições e periódicos o tratamento dado será de governador; o próprio Virgílio Damásio se autodenominou “governador provisório” em comunicado aos jornais de sua posse na Câmara Municipal. A aparente confusão

Ruy Barbosa, para a indicação do governador, ou seja, a perspectiva do Partido Liberal se manteve hegemônica e respeitada. Para o Partido Republicano, ser coadjuvante político foi suficiente.

Em um ponto convergiam todos. A doutrina liberal, construída durante o Império, descolada da ideia de igualdade e, principalmente, dos princípios democráticos, precisava ser defendida e assumida na retórica republicana como forma de defesa de interesses dos representantes da elite agrária e comercial baiana. Entre esses interesses estava o de manter as classes populares ou perigosas excluídas do acesso ao espaço político. Segundo Raymundo Faoro (2012), “Separa o liberal do democrata o problema da igualdade, crente o último na religião da quantidade, fiel o primeiro à religião da qualidade, das classes dirigentes, abertas e móveis, mas dirigentes e não dirigidas ou escravizadas à tirania do maior número” (p. 158).

A problematização posta por Faoro atravessou as disputas em torno das relações de poder que seriam estabelecidas no novo jogo político que se figurava com a República na Bahia. Os acontecimentos relatados acima mostram que os moldes usados para vazar o recém-regime se assentavam em pontos fixados pelo Império, no entanto, precisavam assumir novas formas, condizentes com as mudanças no quadro político, as quais abriam possibilidades para a manifestação e o direcionamento de outros grupos sociais.

Dentro dessa perspectiva, o liberal Ruy Barbosa havia garantido, ainda na Monarquia, que apenas os letrados pudessem participar da cidadania política. A Reforma Eleitoral de 1881 restringiu a maioria da população (mulheres, negros, pobres) de votar e ser votada e, ao mesmo tempo, deixou nas mãos dos governos oligárquicos o fator que qualificava o cidadão e o voto: a educação. Ou seja, investir na instrução pública para alfabetizar as pessoas representaria acelerar o acesso ao direito de votar e ser votado. Estava na contenda política o mecanismo que permitia ou não o ingresso na cidadania plena.

Essa questão, a despeito das divergências entre os partidos da elite, foi motivo de consenso durante a Primeira República nos governos republicanos baianos. Uma perversa escolha política. A imagem construída por Fábio Konder Comparato, no prefácio à obra de Faoro, talvez seja apropriada para representar o contexto do período na Bahia, mesmo se referindo ao Brasil. Afirmou ele,

A mudança de regime ocorreu, assim, entre nós, não pelas virtudes próprias daquele que passávamos a adotar, mas pelo fastio que suscitava a monarquia no seio da classe dirigente, com a ostentação de um estilo francamente

apenas reflete os bastidores da luta pelo poder, em que acordos estavam sendo realizados para decidir quem assumiria o governo baiano.

démodé. Éramos os únicos ‘atrasados’ nesse particular em todo o continente americano. O Império já nos havia dado tudo o que as classes dominantes dele podiam esperar: a unidade do território e a manutenção da escravatura até o seu natural esgotamento. Convinha, agora, trocar de traje e se apresentar no concerto das nações segundo os novos padrões da moda (FAORO, 2012, p. 11-12).

As grandes reformas perpetradas no final do Império (Reforma eleitoral, 1881; Reforma do ensino, 1882 e 1883; e Emancipação dos escravos, 1884) apontaram para os pontos nervais que estariam na base dos consensos e conflitos, e por isso passíveis de maior controle, no regime republicano. Educação, sistema eleitoral e trabalho escravo/livre receberam atenção da parte dos grupos em disputa e foram evidenciados nos discursos republicanos. Os três aspectos se interligavam e respondiam diretamente sobre a forma como o Estado republicano se tornaria: mais democrático, impessoal, laico e regulador de direitos ou autoritário/centralizador, personalista, reproduzidor de privilégios e excludente.

A disputa política, no entanto, estava aberta diante do alojamento de um regime novo e da situação posta pela vacância do cargo de governador. A segunda circunstância foi resolvida com a posse do liberal Manoel Victorino Pereira, no dia 23 de novembro, como governador do estado federado, sob rosários de elogios diante de sua competência, formação e patriotismo. Os galanteios duraram muito pouco, pois a lide em torno da formatação do regime republicano estava apenas começando.

Tornados todos republicanos, começaram os combates em torno dos projetos de República.

Os conflitos pelo curso a ser engendrado na edificação do Estado republicano no pós-15 de novembro foram, ao menos na Bahia, ferrenhos. Sujeitos e ideias tencionaram sentidos divergentes, por vezes antagônicos, para a montagem do arcabouço burocrático que o governo baiano foi assumindo ao longo da Primeira República.

Dentre esses sujeitos, além da elite política já incrustada no poder, parte da elite letrada, em especial os professores primários, tomaram lugar no debate franqueado. Desde o princípio, professores e professoras manifestaram sua posição quanto ao regime proclamado, apontando direções que entendiam mais apropriadas aos princípios republicanos.

De modo geral, a recepção de muitos cidadãos e cidadãs baianos(as) ao novo regime ocorreu de maneira calorosa. Destoando da imagem de passividade e bestialização, criticada

por César Zama³⁷, os jornais repercutiram muitos telegramas de adesão e entusiasmo à República.

A partir dos telegramas e notas publicados, apenas no Diário da Bahia³⁸, foi possível perceber que houve uma recepção positiva de vários setores da sociedade baiana quanto à mudança do regime político no Brasil e no estado da Bahia. A manifestação de artistas, operários, professores, funcionários públicos do baixo escalão, trabalhadores de estradas e mesmo a reação de moradores nas passeatas, nos movimentos de rua das categorias deixam entrever uma esperança popular com a República; mesmo que uma parcela considerável, sem acesso à cultura letrada, não tivesse sua opinião direta ecoada pelos órgãos de imprensa.

Os relatos da seção “A Pedido” sobre a repercussão da Proclamação da República em cidades do interior reforçaram essa ideia de que houve uma expectativa favorável ou “com indizível satisfação”³⁹.

2.2 O professorado baiano e a defesa dos princípios da República e da Educação

Entre os setores da população que se manifestaram de maneira incisiva em favor do regime republicano estava o professorado primário, que desde o Império atuava no cenário político. Ter acesso ao mundo letrado, mesmo com origem mais modesta, o alçava à condição de cidadania qualificada e capaz ao jogo político.

Alguns autores apontaram, inclusive, a participação de professores na Sabinada (LOPES, 2008) como um dos motivos de retardo na abertura da Escola Normal da Bahia, além de um recrudescimento nos critérios de admissão na carreira (LIMA, 2006). Apesar de considerar plausível essa interpretação, entendo que mais questões envolviam a instalação da Escola Normal, referentes à própria organização de uma política de formação de professores⁴⁰.

³⁷ Aristides Augusto César Espínola Zama, médico e político com mandato de deputado, defendia o aprofundamento dos princípios republicanos no governo baiano; foi fundador e redator-chefe do *Pequeno Jornal*, periódico de caráter político que exerceu oposição ao governo Manoel Victorino e serviu de veículo para expressar a defesa dos princípios republicanos.

³⁸ O Diário da Bahia fazia o serviço de diário oficial do governo até os primeiros dias da Proclamação, quando o governo provisório estabeleceu o jornal República Federal para essa finalidade. Retoma a função até 1912 quando o Diário Oficial começa a ser publicado.

³⁹ BPEB – Periódicos. Diário da Bahia, 10 de dezembro de 1889.

⁴⁰ Outras investigações, no campo da historiografia da educação, mostraram como os professores foram atuantes no movimento abolicionista e na educação da população mais pobre, incluindo libertos e escravos. Exemplares, nesse sentido, constituem as pesquisas de Ione C. J. Souza (2006), Daiane S. Oliveira (2016), Jucimar C. dos Santos (2017; 2019) e Ian A. Cavalcante (2016). Essas investigações analisam experiências de educação dos pobres em que se destacam as iniciativas de professores primários na implantação de escolas noturnas para ingênuos, libertos e trabalhadores de um modo geral.

As pistas encontradas na análise dos documentos apontaram que a conexão entre República e os sujeitos envolvidos com a educação ocorreu de forma intensa. Os escritos dos(as) professores(as) sugerem que os autores que trataram do regime republicano e que podiam ser lidos pelos sujeitos da época (Montesquieu, Rousseau, Platão etc.) foram acessados e embasavam suas análises sobre os princípios republicanos que se sustentavam na educação e na democracia.

Na Monarquia, a educação, apesar de posicionada como um privilégio de uma elite revestida de títulos de nobreza diante dos acanhados avanços que se alcançavam na instrução pública baiana, integrou os discursos dos representantes do governo imperial, os quais acenavam para o papel fundamental da instituição escolar “que permitia – ou deveria permitir – que o Império se colocasse ao lado das ‘Nações Civilizadas’. Instruir ‘todas as classes’ era, pois, o ato de difusão das Luzes que permitiam romper as trevas que caracterizavam o passado colonial” (MATTOS, 1994, p. 245). Dessa forma, a política de Estado para a instrução pública durante o Império vislumbrava instruir e educar a população no contexto da construção da nação.

Segundo Ione Celeste Souza (2006), a análise da legislação imperial baiana permitiu identificar dois projetos de educação: “o primeiro, de difundir uma instrução primária mais ampla e geral a toda a população; e o segundo, mais restrito, de âmbito secundário, a parcelas da sociedade” (p. 116). No bojo do primeiro, a instrução possibilitaria a formação do trabalhador nacional e sua inserção na economia.

A República, como visto, não inaugurou o discurso da civilização, da diferenciação entre instruir e educar, de progresso, das luzes da Razão. Ao ser posicionada, no entanto, como resultado do progresso social, de evolução da forma política do Estado, tornou-se responsável por aprofundar as questões postas pelo liberalismo na construção da nação no pós-independência e efetivá-las na sociedade. Uma nação republicana precisaria ampliar esse discurso e estabelecer a legitimação do governo, construindo uma “autoimagem” que espelhasse uma nação civilizada. O modelo de civilização a que se referia os sujeitos do século XIX e XX no Brasil era o mundo europeu.

Em seu estudo sobre o processo civilizador, Norbert Elias (1994), ao analisar a sociogênese das civilizações, afirma que “esse conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo” como “sociedade superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’” (p. 21). A construção histórica desse processo engendrou mudanças no comportamento e sentimentos humanos que acompanharam as mudanças na

estrutura de poder e de Estado, posicionando a sociedade burguesa e industrial europeia como modelo impositivo de padrões de civilização.

Nos dicionários usados no Brasil do século XIX é possível perceber as nuances desse processo, verificando o sentido do verbete *civilização*. Na edição de 1813 do *Dicionario da Lingua Portuguesa*, *civilidade* foi tomada em sua forma antiga como “Acção do homem do povo, de mechanico, vil”; e em seu uso presente como “cortesia, urbanidade, oposto a rusticidade e grosseria”⁴¹. Na edição de 1899 do *Novo Diccionario da Lingua Portuguesa*, o vocábulo *civilização* aparece e foi definido como “estado de adiantamento e cultura social; acto de civilizar”⁴². Observo, dessa forma, um deslocamento de sentido, se no início do século XIX a palavra *civilidade* definia uma característica atribuída inicialmente a um setor da sociedade, “homem do povo”; depois houve uma inversão com a ideia de um atributo do morador da cidade, do meio urbano, identificado como cortês em oposição ao que é grosseiro⁴³. Ao final desse século, o verbete *civilização*, introduzido nas entradas do dicionário, apresentou a ideia de estágios de desenvolvimento, incorporando a noção de linearidade e de hierarquia; outro acréscimo notado se refere à sua inflexão para uma função verbal, uma ação que se pratica em relação ao outro.

Esse pequeno exercício de análise permite afirmar

“(…) que a ideia de civilização havia se universalizado, entretanto, apropriada pelas elites não como um processo, mas enquanto evolução por estágios a partir de um referencial comum, a Europa onde, na consciência de sua civilização, estava embutida a consciência de superioridade de seu comportamento e sua corporificação na ciência, tecnologia e arte (ELIAS, 1994a). Dessa forma, constitui-se como um componente dessa imagem a referência ao outro, não civilizado” (VEIGA, 2017, p. 162).

A República, herdeira dessa concepção, gestaria um discurso em que a educação assumiu lugar central. A materialização desse discurso, no entanto, não apresentou a mesma força, enfrentando movimentos contraditórios, por vezes complementares, por vezes antagônicos, os quais revelaram disputas na criação de uma legislação, na efetivação das leis, na atuação dos sujeitos, no uso político dos discursos e na própria profissionalização docente.

⁴¹ BPEB – Seção Obras Raras. SILVA, Antonio de Moraes. Diccionario da Lingua Portuguesa. Lisboa: Typographia Lacerda, 1813.

⁴² BPEB – Seção Obras Raras. FIGUEIREDO, Cândido. Novo Diccionario da Lingua Portuguêsa. Lisboa: Livraria Editora Tavares Cardoso & Irmão, 1899.

⁴³ Coloca-se uma diferenciação a partir do lugar do sujeito, vinculada à ideia do urbano como um “modo de vida” (ADORNO, 1999).

Nas notícias publicadas no Diário da Bahia, pincei dois casos para se pensar nesse imbricamento entre República e professores na Bahia. O aluno-mestre **Pio Calixto Martins**, recém-formado, em seu discurso informou que “já se manifestava nos bancos escolares” pelo sistema que estava sendo ali aclamado, ou seja, havia uma discussão intramuros da Escola Normal de Homens sobre republicanismo e, evidente, sobre o papel da educação nesse cenário político.

O discurso do professor **Henrique Catulino de Freitas**, proferido no dia 07 de dezembro, no encerramento da escola do Povoado de Tartaruga⁴⁴ e publicado nas edições do Diário da Bahia de 10 e 11 de dezembro, revelou conhecimento formado sobre os sistemas políticos e uma defesa da República embasada em autores americanos e franceses.

O professor defendeu a ideia de que o regime republicano colocou a marcha da humanidade para frente; ele tornou a criança obediente à monarquia em homem pensante da República. Um pensamento positivista, que enxerga a mudança de regime como uma evolução social, um amadurecimento político “... uma evolução acaba de abrir uma nova senda, para a passagem do povo brasileiro”⁴⁵.

Em sua análise, “A morte de uma monarchia feudal, será a vida de uma democracia social cheia de idéas novas, que, congregadas com o direito racional, virão apagar os vestígios da passagem de uma geração antiga”⁴⁶. As expectativas estavam postas e não houve na fala do professor qualquer surpresa ou dúvida sobre o novo regime.

As opiniões do professor **Henrique Catulino** não eram de última hora e estavam sustentadas também em sua experiência pessoal com a administração monárquica. Percebo um certo deleite em suas palavras:

“Quanto a mim, meus senhores, pobre preceptor d’esta mocidade, posto que, o desgosto, o desanimo, os prazeres e descrença tenham invadido o meu coração, - o governo tyranno e déspota tivesse esmagado a minha consciência, despedaçado as minhas crenças, ferido os meus brios, submetendo-me às provas da mais dura e cruel perseguição, arrancando-me covarde, traiçoeira e despoticamente, em 1887, d’esta cadeira, onde, com dignidade, assentei-me sete longos anos, serei como sempre, meus senhores, um republicano leal e decidido; um apostolo da instrução e das liberdades publicas; - um soldado da democracia moderna; um simples cidadão nacional, ajudando-vos a carregar o pendão da nossa patria, para collocar ao nivel das nações civilisadas”⁴⁷.

⁴⁴ O Povoado de Tartaruga pertencia à Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa. Esse distrito foi criado e anexado à Amargosa em 1881 (disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/historico> e acessado em 16/03/2020).

⁴⁵ BPEB – Periódicos. Diário da Bahia, 10 de dezembro de 1889.

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Idem.

A educação assumiu posição central no discurso do professor e foi posta como elemento de esperança e, ao mesmo tempo, fator de mudança e de evolução humana. Em seus argumentos, “a educação será a base dos acontecimentos”⁴⁸, por isso o orgulho da profissão dirigente desse processo em um regime que se iniciava. Repare leitor(a) que o conceito de civilização expressado pelo professor se orienta a partir de uma perspectiva teleológica que toma determinadas nações como superiores e outras como inferiores.

A atitude desses professores em amparo ao regime político instalado representou uma tendência, observada desde os primeiros momentos da recém-República na sociedade baiana. O professorado, como um grupo que tinha acesso à cultura letrada, assumiu a defesa dos princípios republicanos e da educação, nesse caso, de maneira ampla, em conjunto com a elite política, como passagem para a civilização e para a construção da futura pátria.

Os discursos e ações dos professores manifestados nos jornais da época revelaram a pujança da classe do professorado na disputa pela condução do rumo que a República baiana deveria seguir. Mesmo, em alguns momentos, se referindo à educação, seus argumentos encontraram acolhida na defesa de uma República democrática, que considerasse o “elemento popular”.

A tribuna do Pequeno Jornal foi um espaço importante de manifestação política do professorado, anônimo ou não, por se tornar um observador atento, desde o início, das ações do governo provisório. Seu redator-chefe, Eduardo Carigé, fez parte do movimento abolicionista e defendeu os princípios republicanos, em trajetória comum a muitos professores que lutaram pela liberdade dos escravizados e por sua inserção na cultura letrada.

Além das opiniões manifestadas em palavras impressas, os clubes republicanos⁴⁹ e as aulas noturnas foram instrumentos políticos usados para a divulgação dos princípios do novo regime e de possibilidades de inserção social, como ficou evidente em uma nota que o jornal noticiou sobre a ação do Club Nacional Tiradentes na Primeira Escola Pública da Penha; uma palestra do dr. Izaías Guedes de Mello, bacharel em direito e promotor público, sobre “as vantagens do regimen republicano sobre o monarchico”⁵⁰. Essa foi a primeira de uma série de *palestras políticas* promovidas pelo clube.

⁴⁸ Idem.

⁴⁹ A professora Antonieta Nunes Aguiar (2003) trata dos clubes republicanos em sua tese e informa que estavam presentes em Salvador desde 1872 e, na década de 1880, existiram em várias cidades do interior. Os jornais de propaganda republicana reportam a 1869, “*Democrata* e *Horizonte* existiam, nos quais o dr. Frederico Lisboa, **Balthazar da Silveira**, Paulo Marques, Eduardo Carigé, cônego Rodrigo e Paulino Gil lutavam em favor da propaganda republicana” (p. 85).

⁵⁰ BPEB – Periódicos. Pequeno Jornal, 10 de março de 1890.

Um mês depois⁵¹, o Clube informou sobre uma reunião realizada no dia anterior na primeira escola pública da freguesia da Penha, com a participação de Cézar Zama, para homenagem a Tiradentes e para inauguração de uma escola noturna a ser dirigida pelo presidente do Clube **Antonio Henrique de Casaes**, bacharel formado pelo Gynásio da Bahia e lente substituto da cadeira de Metodologia na Escola Normal da Bahia⁵².

Nesse período, o professorado tinha autonomia considerável sobre a escola; era o professor ou a professora quem alugava a casa, cuidava da burocracia, decidia quais alunos estavam prontos para os exames finais e, em grande parte dos casos, a escola era sua residência. Dessa forma, as escolas, como a da Penha, foram postas a serviço da propaganda republicana, assim como outros estabelecimentos que abrigavam escolas noturnas para os trabalhadores.

Os autodenominados “republicanos modernos”, “republicanos verdadeiros” ou “republicanos históricos” intensificaram a propaganda dos princípios republicanos na sociedade. Em artigo de capa do Pequeno Jornal⁵³, o articulista, ao analisar a proposta de um plebiscito para a constituição republicana, afirmou que os republicanos precisavam “fazer activa, incessante e enérgica propaganda dos dogmas e princípios, que constituem o regimen republicano”. E alertava sobre a incompletude da República e a necessidade de efetivação do regime inaugurado a 15 de novembro, pois corria-se o risco de tornar-se “tudo quanto quiserem, menos o republicano.”⁵⁴

Em sua análise, o jornalista apresentou as fraturas do regime implantado, mostrando como diferentes posições se colocaram na arena política e se confrontaram cotidianamente através dos jornais, dos discursos e das ações. Em sua posição de reforçar os princípios republicanos vislumbrou a necessidade de criação e atuação dos clubes republicanos. Professores e escolas também foram protagonistas nessa tarefa.

Nesse sentido, os embates públicos envolvendo professores primários eram constantes. Em março de 1890, “Um professor primário” assinou a matéria “Infeliz Instrução Pública”, publicada após a abertura de espaço pelo jornal para que professores se expressassem sobre a condução da reforma de Manoel Victorino. O anônimo professor expôs sua opinião (que no texto colocou como do professorado, puxando para a ideia de coletivo) sobre o regime republicano, ao questionar se o tipo de sistema encontrado na Bahia poderia ser considerado de

⁵¹ BPEB – Periódicos. Pequeno Jornal, 24 de abril de 1890.

⁵² Biblioteca Nacional. Periódicos, Almanak Laemmert: administrativo, mercantil e industrial (RJ) – 1906.

⁵³ BPEB – Periódicos. Pequeno Jornal, 05 de abril de 1890.

⁵⁴ Idem.

fato republicano diante do regresso ao tornar a instrução um serviço *desorganizado*, com uma *precipitada* reforma, a ponto de gerar a sensação que antes do 15 de novembro a instrução era melhor.

Como exemplo, citou a suspensão dos trabalhos da repartição do ensino desde dezembro, as escolas, os serviços, a vida dos professores, todos paralisados aguardando o *completo aparecimento da reforma*. Afirmou ele que “...enfim o serviço do ensino hoje é de uma confusão completa, e tudo isto produzido pela só notícia dessa ostentosa reforma.”⁵⁵ Certificou-se de que não havia condição de aplicar tal reforma, visto que ela não atendia as *condições mesológicas* da sociedade. Seria necessário conhecer o meio, a realidade e não apenas copiar reformas de outros países civilizados. Para o professor, a reforma não teria eficácia prática, seria *lei para inglês ver*, mantendo-se “a desorganização, o prejuízo publico, o desrespeito aos direitos adquiridos e, por sobre tudo, o patronato.”⁵⁶

Outro professor que emitiu sua opinião logo nos primeiros ventos republicanos, **Presciliano Leal**, assinou uma matéria intitulada “Instrução Pública”, em que usando a metáfora dos rótulos de vinho (“Ah! – os rótulos estão com efeito mudados; mas o vinho é o mesmo!”⁵⁷) desenvolveu uma crítica ácida à condução dada pelo Império e pela República para a instrução pública. Escreveu:

“No regimen passado, houve tempo em que todos os presidentes que vinham para a nossa infeliz Bahia, mostravam-se logo desejos de reformar este importantíssimo ramo do publico serviço, entretanto, uns viam-se a braços com as suas incompetências, diante de matéria tão seriamente grave, que não tolera o desejo de reformar sem previos conhecimentos indispensáveis a uma legislação de ensino compatível com as nossas necessidades; outros, porém, comquanto não lhes faltassem os melhores requisitos, tinham que lutar seriamente com a opposição systematica dos seus adversários políticos (...) quando nos apparece, repentinamente, outro regimen, que promete mudar quase tudo de face, para apresentar-se em breve vestido de galas, acompanhando o progresso das cultas nações! Tinha, portanto, desaparecido a tibieza da monarchia, que se dizia que o que fazia era – centralizar – centralizar e – centralizar tudo! É nomeado governador do Estado da Bahia um dos seus filhos, o qual confessa se extremoso por ella, e promete dar-lhe uma reforma para a qual não deixaria de ter a precisa coragem ... promete melhorar a sorte do professorado, etc, etc.”⁵⁸

Segundo ele, apesar de um primeiro otimismo com os decretos da reforma, a força política do governador não acompanhou esse ritmo que se quis impor, além da falta de recursos,

⁵⁵ BPEB – Periódicos. Pequeno Jornal, 24 de março de 1890.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ BPEB – Periódicos. Pequeno Jornal, 14 de abril de 1890.

⁵⁸ Idem.

diante do envio de altas rendas para “caprichos de um centro, que na monarchia chamou-se corte”⁵⁹. Em sua análise, o professor retrocedeu ao contexto do Império e mostrou como a instrução pública permaneceu sem a devida atenção dos governantes, sendo mais um instrumento do discurso político para angariar simpatias. Apontou que a República, anunciadora de grandes mudanças, ao menos no que se refere à instrução pública, se manteve na incompetência dos gestores ou na falta de prioridade de investimentos por parte dos poderes públicos. Ao final, conclamou, provavelmente sem saber o que já estava em curso, que mesmo com a demora devida, o governador consiga realizar as modificações e não permita que a lei fique apenas configurando no papel.

Presciliano Leal deixou sua ideia de educação evidente ao apresentá-la como uma ferramenta de autonomia do povo, um meio de não permitir a dominação, mas de participação política. Escreveu ele, “Um povo ignorante, dizia Frase, pode ser governado, mas só um povo instruído é capaz de governar-se”⁶⁰. Sua opinião confrontou as práticas políticas das elites baianas e o colocou como referência para a discussão sobre a instrução pública na Bahia; demonstrou domínio da trajetória política que a instrução percorreu em diferentes governos e regimes, apontando os problemas políticos que interferiram na execução da educação popular. Sua postura e atitude correspondiam a de um intelectual, que acompanhava o desenvolvimento de sua área, inclusive no âmbito da política, sendo mais um exemplo de voz de professores que atuaram como “especialistas”, que questionavam e desejavam nortear a condução das políticas educacionais do Estado da Bahia.

O(a) cidadão(ã) baiano(a), letrado(a), que acompanhasse os jornais durante o primeiro ano do governo republicano, leria muitas dessas matérias de professores que se posicionaram como analistas e críticos do projeto de República que foi se instalando no Estado, em especial sobre o lugar que a educação assumiu nesse quadro estratégico.

⁵⁹ Idem.

⁶⁰ Idem.

CAIXA BIOGRÁFICA 01

LEOPOLDO DOS REIS

O professor Leopoldo dos Reis foi aluno da Escola Normal da Bahia e compôs o Grêmio Normalístico dos estudantes, sendo um dos redatores da Revista científica, literária e noticiosa *A Eschola*. Em 1897 lecionava para 64 alunos como professor da primeira cadeira da escola de meninos do distrito de Santo Antonio, depois dirigiu como professor a escola pública do sexo masculino do distrito da Conceição da Praia, sendo nomeado em 1902 para a comissão de organização da Exposição Escolar e em 1903 e 1904 para compor a comissão para exames de aproveitamento nas escolas da 1ª circunscrição. Desde a época da redação da revista *A Eschola* demonstrava engajamento político com a educação e manifestava posicionamento crítico sobre a formação do professorado, a organização do programa da Escola Normal e a relação entre educação e desenvolvimento da sociedade. Como editor da *Revista do Ensino Primário*, agora com mais experiência no exercício da profissão, escreveu sobre temas variados, os artigos foram: o editorial-manifesto de lançamento da revista, com Luís Xavier Leal (n.1 de 1892); *Classificação da cadeira* (n. 2 e 3 de 1892); *Secções escolares* (n. 4 de 1893); *O ensino municipal* (n. 5 de 1893); *Ainda o ensino municipal* (n. 6 de 1893); *Casa Escholar* (n. 7 de 1893); *Ainda Casa Escholar* (n. 8 de 1893); e *Documento Importante* (n. 9 de 1893). Participou ativamente do Grêmio Beneficente do professorado e compôs a comissão de redação de seus Estatutos e foi membro da Comissão Fiscal do Diretório da entidade. Cf. SANTANA, 2009; ANJOS, 2018; A Bahia, 30 de julho de 1904; Ofício de Leopoldo dos Reis para a Intendência Municipal da Capital, 21 de setembro de 1905.

popular.

Outro veículo de comunicação que sustentou a voz do professorado primário nesses anos iniciais do regime re

publicano foi a Revista do Ensino Primário que, criada sob a direção de professores primários, representou uma iniciativa importante do professorado e pode ajudar o(a) leitor(a) a entender um dos andamentos que a dinâmica da disputa pela educação apresentou na primeira década da República baiana. Lançada em novembro de 1892, a Revista do Ensino Primário⁶¹, desde sua primeira edição se empenhou “na causa do professorado, da criança e do ensino primário” (SANTANA, 2009). Os redatores **Leopoldo dos Reis**, **Luís Leal** e **Theotimo d’Almeida** eram professores do ensino primário e assumiram, em seus textos, uma defesa ferrenha da democracia e da educação

⁶¹ As revistas pedagógicas foram usadas ao longo do século XIX e XX como ferramentas de divulgação e desenvolvimento da instrução. “Na Bahia, a primeira notícia que se tem, até o momento, da existência e circulação desse tipo de periódico remonta a Reforma de 1870/Ato de 4 de março que, em seu artigo 47, estabeleceu a criação de uma revista ‘destinada ao desenvolvimento da instrução’. A *Revista da Instrução Pública* ficou sob a direção do professor do Lyceu Dr. Antonio Franco de Costa Meirelles e sua publicação era quinzenal. Sara Dick (2001) afirma que, de acordo com o relatório de 1871, os mais tratados nas edições até aquele momento foram: liberdade de ensino, organização do ensino com auxílio dos particulares, a intervenção da família na escola, entre outros” (MIGUEL; LUZ, 2019). Sobre a Revista do Ensino Primário, a professora Elizabete Conceição Santana (2009) informa que foram localizados números desse periódico na Biblioteca Pública do Estado da Bahia, não se tendo conhecimento de seu término e dos motivos que levaram à sua extinção. As onze edições encontradas correspondem ao período de novembro de 1892 a outubro de 1893.

No texto de abertura da revista *Nos etiam pro causa nostra pugnamos* o autor, **Leopoldo dos Reis**, explicou que esse era o lema da revista, pois “há nelle, para nós, uma synthese profunda e lata que vamos desdobrar”⁶², ou seja, um conjunto de ideias científicas que objetiva:

“autonomia e solidariedade do professorado primário, respeitado e forte pela justa reivindicação dos seus direitos, pela cultura cívica e pedagógica, pelo amor da pátria, reconstruindo a educação popular à moderna, - refundindo as leis genéricas e progressivas da sciencia pedagógica em moldes exclusivamente nacionais”⁶³.

Os esclarecimentos do autor para a “pugna” no lema afirmam que o campo de atuação do professorado seria para aprofundamento dos princípios republicanos e consolidação do regime, se afastando, dessa forma, das ideias socialistas e anarquistas próprias do período. Ao delimitar os objetivos da revista mostrou que a luta do professorado era: corporativa, no sentido da defesa da profissão e de seus membros e no sentido de consolidar o conhecimento pedagógico como discurso científico necessário à sociedade moderna; política, por se autorrepresentar como um “fator social”⁶⁴ de promoção do civismo e do amor à pátria; e social, ao compreender que a educação republicana significava uma educação popular, ou seja, direito de todas as classes (reforçando as ideias de igualdade).

Nessa segunda parte, **Leopoldo dos Reis** desdobrou os objetivos da revista, dando concretude às ideias dos editores quanto às lutas que seriam travadas. A primeira batalha se referia à formação do magistério, às orientações no ensino primário que provocam o regresso e a confusão; contra o retorno a uma metodologia mnemônica e uma formação artesanal, sem o profissionalismo que a pedagogia moderna solicitava, lembrando que a legislação em vigor não estabelecia obrigatoriedade de certificado emitido pela Escola Normal para os aspirantes à profissão.

A segunda bandeira de luta anunciada pelos editores foi contra as reformas antipedagógicas/anticientíficas que ora reproduziam realidades externas, ora atendiam a interesses contrários à autonomia do professor, ao desenvolvimento da inteligência da criança e ao progresso da pátria; ressaltando que a legislação em vigor (a Lei de 1890) foi uma espécie de reedição do Regulamento Bulcão de 1881, por isso o uso da palavra regresso das reformas, pois a República baiana manteve a legislação do Império numa clara demonstração de apego aos ideais vigentes na monarquia.

⁶² BPEB – Periódicos. Revista do Ensino Primário, Ano 1, nº 1, 1º de novembro de 1892.

⁶³ Idem, p. 01.

⁶⁴ Idem, p. 03.

As demandas colocadas pelo professorado acenaram a intenção em atuar na esfera macro da educação, política de formação do magistério e legislação educacional, demonstrando, além de sua autoridade profissional, a vontade política de interferir. As proposições posteriores estavam ligadas à oferta de condições de trabalho para desempenho satisfatório em sala: material técnico atualizado conforme “as exigências da civilização e do século”⁶⁵ e material de geografia e história para ensinar a cultura cívica.

Nesse aspecto, os editores colocaram o professorado como agentes da República e de sua ação civilizatória, “sinceros e devotados servidores”, trazendo para si a função de consolidar o regime e construir a nação brasileira. As lutas anunciadas, em todos os sentidos, foram de caráter político, pois estavam conectadas a uma sociedade desejada, em que os professores teriam relevância em suas funções.

Ao chamar para si a função estruturante do regime republicano, o professorado colidiu com os interesses da elite política baiana que “transbordaram” para a República as relações socioeconômicas vivenciadas no Império. Relações baseadas no escravismo, no patriarcado, na desigualdade social e no privilégio de famílias tradicionais. Os embates travados desde o primeiro momento de República entre o professorado e os representantes do governo giravam em torno da oferta de educação para a população pobre e preta, entendendo por oferta tanto a ampliação do número de escolas quanto as condições materiais para que ela se realizasse efetivamente; além da valorização do magistério, em relação a sua remuneração e no reconhecimento da sua autoridade na tomada de decisões sobre a educação.

Por outro lado, diversos objetivos da categoria anuíam aos discursos dos representantes dos governos, principalmente os que envolviam a construção da nação e a difusão de valores civilizatórios.

Em suas palavras, o professorado, na condição de funcionário público, deveria exercer a defesa do regime republicano e combater os laços oligárquicos que deterioravam as políticas da instrução pública na Bahia por interpor interesses de grupos acima do bem comum, além de ferir a autonomia profissional dos(as) professores(as) primários. Sobre esse ponto específico afirmou que “O professorado não deve mais viver à redonda de quem quer que seja, que se arvora, por méras conveniências partidárias, em seu *tutor*, fazendo leis que o deprimam, o junjam sob à pressão da prepotência e da vontade caprichosa das facções olygarquicas”⁶⁶.

⁶⁵ Idem, *ibidem*.

⁶⁶ Idem, *ibidem*.

Dessa forma, o teor dos artigos da Revista de Ensino, como anunciado no texto de abertura do periódico, apontava para a necessidade de o professorado primário, enquanto classe, (entendida como um grupo que desempenha a mesma função) se impor como “cidadão e funcionário público”, ou seja, membro do Estado Republicano com responsabilidades condizentes com o novo momento político brasileiro, em que o(a) professor(a) “como poderoso fator social”⁶⁷ teria sua legitimidade garantida pelo prestígio do dever de educar os filhos do povo.

As convicções republicanas, de um Estado garantidor do bem comum com ênfase no bem público e não em interesses particulares, da soberania da Constituição e da escolha dos governantes por vontade popular tomaram forma nas palavras dos editores da revista. A visão de que a educação, e consequentemente a autoridade responsável por sua efetivação, o professorado, era uma das bases sustentadoras do novo regime se confrontava com a velha prática política do patrimonialismo imperial. Abriu-se uma divergência quanto à condução das políticas educacionais pelo Estado, em que os(as) professores(as) assumiram o papel de questionadores de privilégios pessoais e de aparelhamento da máquina governamental em moldes oligárquicos.

Os conflitos quanto à autonomia dos professores e às investidas de práticas oligárquicas, principalmente de uso político-partidário da educação, ocorreram durante toda a primeira República com disputas de discursos, de controle de poder e de projetos de reforma, sendo a suspensão do funcionamento das escolas da capital pelos professores em 1918⁶⁸ um momento extremado dessas diferenças.

A imagem de docência refletida nas páginas da Revista de Ensino estava associada à condição de cidadão de direitos republicanos e buscava construir para a sociedade a representação de um(a) profissional com força moral, proveniente do cumprimento de seus deveres com a nação (reverso do direito das crianças) e da conquista, sem trégua, de seus direitos, de maneira coletiva, visando à promoção da “felicidade e engrandecimento” do professorado e “da prosperidade de sua terra!”, desejando, dessa forma, “o bem commum do

⁶⁷ Idem, p. 03.

⁶⁸ Em 1918 o professorado da capital da Bahia, diante do atraso de mais de 30 meses em seus vencimentos e da suspensão de um professor, Isauro Coelho, que criticou a intendência por permitir a situação vexatória da categoria, decidiu não abrir suas escolas em fevereiro daquele ano até a situação ser normalizada. O movimento se estendeu até o segundo semestre. Conferir Costa (1988), Luz (2012) e Silva (2017). Na terceira parte desta tese tratarei de maneira mais demorada desse tema.

professorado, sua autonomia, sua unificação e a florescência da república pela educação nacional de seus filhos”⁶⁹.

As intenções postas dizem respeito a uma organização da categoria, em uma luta coletiva para alcançar direitos e propor reivindicações que melhorassem a condição do ensino (autonomia do professor, bases científicas para o ensino, validação de uma formação profissional e científica, materiais apropriados, local condigno etc.). Em sua abordagem, a situação do professorado estava ligada diretamente à oferta de uma educação com qualidade, como se constituísse um único sistema, professor-ensino-criança, solidário e interdependente, entendido como fundamento de uma República democrática.

A luta de professores e professoras, portanto, estava proposta para o campo político, no entanto, se estabeleceu limites para essas ações. O professorado integrava o Estado, respeitava as autoridades e obedecia à Constituição, por isso se diferenciava de lutas que pregavam a ruptura com o *status quo*. O confronto ocorreria contra as permanências do império, contra a condição do professor na monarquia de “paralysis moral e indiferença criminosa”, longe de uma vontade apenas corporativa. Alertou que as lutas anunciadas estavam distantes de “ódios a saciar”, de molestar personalidades, de “recrimações pessoais” e sem “pretensões ocultas”⁷⁰.

Interessante ressaltar que esse texto-manifesto de lançamento da revista assumiu um papel de liderança dos professores, de quase associação ao encerrá-lo com a “inabalável” tentativa de “cuidar do bem de todos os colegas e da grandeza do Estado da Bahia sob a forma republicana federativa”⁷¹. Novamente colocou o professorado ao lado da República; uma luta comum, pois indissociável da condição de civilização, ao menos na visão desses professores.

As elites baianas teriam outras concepções de República, de educação e da função dos(as) professores(as) no regime que se iniciava. O confronto foi aberto e vigoroso!

Continuemos o próximo capítulo.

⁶⁹ Idem, *ibidem*.

⁷⁰ Idem, p. 02.

⁷¹ Idem, p. 04.

3

CAPÍTULO II: O ESPÍRITO DAS LEIS: AS RELAÇÕES DE PODER NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BAIANA

“É no governo republicano que se precisa de todo o poder da educação” (MONTESQUIEU, 2000, p. 46).

“Da concepção, que presentemente se adopta, das aptidões para o magistério, não se exclue, está claro, o requisito fundamental da moralidade; quer-se, porém, que à excellencia das qualidades moraes e das tendências nativas se associe o concurso do saber, de uma intelligência disciplinada e da pratica experimental do ensino” (Câmara dos Deputados. Parecer e projeto da Comissão de Instrução pública, 1883).

O(a) leitor(a) há de notar que as epígrafes escolhidas para abrir este capítulo não correspondem ao recorte temporal proposto nesta investigação, a Primeira República. Apesar de situadas em momentos diferentes, constituem a base teórico-política do regime republicano, na primeira, escrita no século XVIII; e as bases teórico-legais que sustentaram a República brasileira, em especial a legislação educacional baiana, na segunda, escrita no Império.

Ambas defendem a relação política entre República e educação. O caminho percorrido por mim, neste estudo, foi problematizar essa relação, apontando a forma legal como a educação foi revestida para atender os interesses dos grupos que gravitavam em torno do recém-instalado regime político. Relações de conflito, sem dúvida; relações de consenso, inúmeras vezes.

A epígrafe de 1883 corresponde ao Parecer da Comissão de Instrução Pública para o Ensino Primário que contou como relator o senador baiano Ruy Barbosa (1849-1923), filho de João José Barbosa de Oliveira (1818-1874), Diretor Geral de Estudos da Província da Bahia em 1858 e 1860 e membro do Partido Liberal. As ideias postas no referido documento, além de demonstrarem a erudição e rigor intelectual do autor, esboçam o pensamento de setores da elite política sobre o problema da instrução pública.

As diretrizes apresentadas e incansavelmente debatidas, à luz de experiências em diversos países na época, encontraram ressonância em toda a Primeira República na Bahia. Suas concepções se materializaram em normas legais, em leis editadas nos governos republicanos.

A escolha dos administradores republicanos em usá-las como referência demonstrou que os homens do poder político permaneceram fiéis aos ideais liberais do Império brasileiro, afinal, foram os membros da monarquia que assumiram o executivo baiano após o 15 de novembro⁷².

Importante ressaltar que a década de 1880 foi o período da produção dos Pareceres das principais propostas de Reformas que definiram os cursos políticos em jogo no país, uma das últimas nações da América que mantinha a escravidão⁷³ em suas bases de produção e a única monarquia do continente. Ruy Barbosa redigiu o parecer sobre a reforma eleitoral, a Lei Saraiva de 1881; os pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário e a Reforma sobre o Ensino Secundário e Superior, em 1882 e 1883; e o parecer sobre o Projeto de Emancipação dos Escravos, em 1884. Foi sobre esse tripé de proposições que a República se erigiu.

Segundo o pesquisador Leonardo da Costa Ferreira (2015), na segunda metade do século XIX as classes dirigentes do Império se movimentaram no sentido de reconfigurar a sociedade para uma economia de mercado e a questão do fim da escravidão, de novas bases para o disciplinamento social sob a ideia de cidadania, centralizava os debates da elite.

O Parecer e Projeto de Reforma do Ensino Primário de 1883 se situam nesse momento de transição, em que a educação assumiu nos discursos dos dirigentes lugar destacado por representar a possibilidade de “melhorar”, de “civilizar” uma população pobre, ignorante e miscigenada, composta inclusive por libertos e ingênuos, que formariam a nação brasileira e, ao mesmo tempo, sua mão-de-obra.

Para compreensão desse processo, ganhou relevância a análise do Barão de Montesquieu. Escrito em 1747, o *Espírito das Leis*, segundo Renato Janine Ribeiro⁷⁴, rompeu com a clássica divisão dos governos a partir do número de governantes (Monarquia, República e Oligarquia) para uma definição em que se considerou sua estrutura e funcionamento. Diverge dos contratualistas, como Rousseau, por não se interessar pelo que as leis e o poder deveriam ser, mas por desejar entender como elas são e se (re)constituem a cada momento em sua dinâmica de sustentação. Para ele, princípios específicos dão “vida a cada estrutura de governo (...) por isso mesmo, a educação terá papel notável” e importância correspondente às virtudes conferidas a cada regime (MONTESQUIEU, 2000).

⁷² Conferir capítulo anterior. Se, inicialmente, assume o governo da Bahia Virgílio Damásio, republicano histórico, só o fez por recusa de Manoel Victorino Pereira, membro do Partido Liberal que, constrangido, entendia que um monarquista não poderia assumir um Estado republicano. Sua resistência durou 5 dias, quando atendeu as solicitações de Ruy Barbosa e tomou posse do executivo baiano, sendo Virgílio Damásio seu vice.

⁷³ A outra nação escravocrata no período era Cuba, que aboliu o trabalho servil em 1886.

⁷⁴ Apresentação da edição do ano de 2000, da editora Martins Fontes.

Em seu Livro Quarto⁷⁵, o *Espírito das Leis*, discute as leis da educação e sua relação com os princípios dos governos. Para a República o objetivo das leis de educação seria a virtude, entendida para esse regime como “o amor às leis e à pátria”, traduzida na forma de interesse público ao invés do interesse particular. “Assim, tudo depende de introduzir este amor na República; e é em inspirá-lo que a educação deve estar atenta. Mas existe um meio seguro para que as crianças possam tê-lo: que também os pais o tenham” (MONTESQUIEU, 2000, p. 46).

Essa visão da educação como elemento basilar e constituinte do sistema republicano esteve presente nos discursos dos sujeitos que atuaram no púlpito da política baiana desde os representantes do executivo em suas falas e mensagens à Assembleia Legislativa, percorrendo os jornais que introduziram temáticas sobre o ensino, muitas vezes em séries de reportagens, e “especialistas” de diferentes áreas que tomaram a infância e sua formação como objeto de interesse, até as vozes dos(as) professores(as) que assumiram a competência e o lugar de autoridade se contrapondo/alinhando com o poder público.

A educação encontrou lugar nos discursos dos intelectuais, na pena de jornalistas e na fala dos representantes governamentais como uma maneira de convencer a sociedade de que a instrução seria condição de civilização e, por isso, “as reformas da Instrução e instituições visavam criar uma nova realidade e expressar o desejo de mudança e a necessidade de atingir metas” (LUZ, 2013, p. 199).

A República foi muito bem recebida e defendida pelos professores primários baianos. Além das manifestações citadas no capítulo anterior, os momentos de discussões e embates na formulação de leis, normas e regulamentos para a instrução contaram com a atuação firme de representantes do magistério primário. Os primeiros atos do governo provisório baiano sobre instrução foram acompanhados de críticas públicas por parte do professorado, não apenas quanto à situação da instrução, mas também em relação ao reconhecimento da autoridade do professorado sobre a matéria.

3.1 Legislação educacional, um campo de possibilidades e disputas

A normatização legal que compõe o que denomino de Reformas do Ensino no Estado da Bahia foi formada por diferentes instrumentos jurídicos que, de modo geral, objetivavam regulamentar a educação baiana em seus vários e diferentes aspectos. No caso da legislação em questão, encontramos as seguintes manifestações legais, dispostas no quadro 1 a seguir:

⁷⁵ A obra de Montesquieu foi organizada em 31 livros que tratam das estruturas e do funcionamento dos regimes políticos.

QUADRO 1: Instrumentos Jurídicos relacionados à Educação Baiana (1889-1929)

INTERVENÇÕES LEGAIS NA EDUCAÇÃO	ANO	INSTRUMENTOS JURÍDICOS	GOVERNO
1ª	1889/1890	Atos da Educação (30/12/1889; 31/12/1889; 10/01/1890; 15/01/1890)	Manoel Victorino Pereira
2ª	1890	Ato (Regulamentos da instrução primária e secundária)	Hermes da Fonseca
	1891	Ato (Regimento interno para as escolas públicas primárias)	José Gonçalves da Silva
3ª	1895	Lei n. 117	Rodrigues Lima
		Ato (Regulamento do ensino primário)	
4ª	1904	Lei n. 579 (Alteração da lei anterior)	Marcelino de Sousa
		Decreto n. 281 (Regulamento)	
5ª	1913	Lei n. 1006 (Reforma o ensino primário)	J. J. Seabra
	1914	Decreto n. 1354 (Regulamento da instrução pública)	
6ª	1918	Lei n. 1.293 (Reforma o ensino)	Antônio Muniz de Aragão
	1919	Decreto n. 1994 (Regulamenta a Lei de 1918)	
7ª	1925	Lei n. 1.846 (Reforma a instrução pública)	Francisco Marques de Góis Calmon
	1925	Decreto n. 4218 (Regulamento do Ensino Primário e Normal)	
8ª	1929	Lei n. 2232 (Reforma a lei de ensino)	Vital Henriques Baptista Soares

Fonte: Leis e Regulamentos da Instrução 1890-1929 (Coleção Memória da Educação da Bahia) e APEB – Biblioteca, Seção Legislativo)

Como se observa, cada governo ao assumir o executivo submeteu novas alterações para a sociedade quanto à educação. De fato, para a maioria dos políticos da República baiana a educação foi assumida em seus discursos como a força libertadora da sociedade, de sua ação emanava o progresso e a grandeza da nação (TAVARES, 1968, p. 37). Essa convicção não foi suficiente para transformar a realidade, ao menos torná-la coerente com os discursos. Mas por que tantas intervenções legais? Havia necessidade de aprimoramentos ou de inovações? Cada governo propôs um projeto diferente que rompia com o anterior ou a dinâmica social conferia situações que necessitavam de acomodações?

Foram oito intervenções legais amplas na educação baiana durante os 40 anos de República Velha, sem considerar o Regulamento Bulcão que vigeu de maio a agosto de 1890. As legislações que mais permaneceram sem alteração foram as de 1895 e 1904, com nove anos de vigor, sendo que em 1897 houve a promulgação da Lei n. 200 que modificou a legislação de 1895 quanto à fiscalização do ensino.

Cada reforma arregimentava muitos recursos, inclusive no legislativo com formação de comissões, debates, aprovações, além da exposição pública diante da cobertura da imprensa, o que sugere um movimento político calculado. Uma parte dessas reformas foi desaconselhada por seus inspetores e diretores de instrução, mas foram executadas assim mesmo pelo governo. Outro ponto que chama a atenção consiste na realização de alterações legais em governos com o mesmo alinhamento político-ideológico, como no caso de Joaquim Seabra e Antônio Muniz de Aragão que representavam o *seabrismo*, mas realizaram reformas em sequência. Ou o caso de Góis Calmon e Vital Soares, que eram chamados pela imprensa de *calmonistas* e também realizaram o mesmo movimento.

Essa prática similar dos governos indica a importância da educação como elemento de mobilização política e apelo popular. Segundo Silvia Noronha Sarmiento (2009), a configuração do novo regime produziu estratégias de projeção e visibilidade política além do parlamento, com a imprensa e os espaços públicos sendo ocupados como forma de manifestação. Entre os espaços públicos (associações, teatros, ruas), a escola e seus eventos foram ocupados com muita intencionalidade pelos governantes: exposições escolares, formaturas, congressos, conferências, desfiles cívicos, festas de encerramento de ano, exames finais, entre outros passaram a figurar na agenda dos governadores, intendentess e membros do parlamento, ou seja, compunham um “ritual político”⁷⁶.

Esse novo arranjo político nascido com a República se assentou, principalmente, no modelo de federalismo adotado, em que se aprofundou “uma tendência, visível desde o Ato Adicional (1934), de submissão do poder local a um arranjo político regionalizado”, em que o poder estadual era fortalecido e precisava controlar o processo eleitoral para se manter no poder e, com isso, por um lado, negociar com os poderes locais e, por outro, manter relações vantajosas com o governo federal.

Da parte do professorado, as constantes reformas possibilitavam negociações via parlamento e por dentro do Conselho Superior de Ensino, elaborando os artigos, ou mesmo

⁷⁶ A pesquisadora Silvia Noronha Sarmiento afirmou que na “nova dinâmica política” da República entre as usuais dos políticos baianos estavam o uso da retórica e a participação em rituais políticos. Segundo ela, “Ao lado da dimensão do ‘dizer’ há também a do ‘fazer’, dos rituais que afirmam solidariedades, que estabelecem publicamente a distinção entre quem está ‘dentro’ e quem está ‘fora’ de um grupo ou partido (KERTZER, 2000). (...) Eram momentos especiais do cotidiano em que certos aspectos da vida social e política eram dramatizados e ressignificados” (SARMENTO, 2009, p. 53). Entre eles estavam o comício ou *meeting*, as cerimônias de embarque e desembarque, os banquetes e as conferências públicas. Além desses rituais, havia a visita a instituições, inaugurações públicas, bailes oficiais, aniversários de governo, entre outros. Nesses momentos, “a participação popular se dava de uma forma que não contestava, antes legitimava a configuração do poder excludente vigente” (p. 56).

reivindicando direitos ou melhorias para o ensino através de textos publicados em órgãos de imprensa.

Dessa forma, os momentos de mudança na legislação de ensino se tornaram espaços de reivindicação para o professorado e de “ajustes” do poder executivo frente às suas intenções. As leis, atos e decretos estabelecidos para expressar os princípios gerais norteadores da educação e, ao mesmo tempo, organizá-la em seu cotidiano por meio dos Regulamentos e Regimentos, apesar de textos oficiais, precisam ser tratados pelo pesquisador como possibilidades de escuta dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, não apenas a partir do que não está posto, mas mirar na dinâmica que a legislação apresenta no tempo.

Entender os textos legais como eivados de porosidades dos grupos sociais, como parte integrante de processos de pressão social permite que a interpretação histórica alcance camadas mais profundas da realidade. Segundo Ragazzini (2001), os documentos nascem e se produzem nas relações entre os homens e mulheres em sociedade, dessa forma, os textos oficiais de expressão jurídica não podem ser entendidos como um elemento hermético, veículo exclusivo da elite para normatizar a sociedade.

Por outro lado, há que se ponderar a advertência da pesquisadora Elizabete Santana (2011), ao chamar a atenção para o fato de que “nem sempre as proposições legais se transformam em ações concretas” (p. 08). Como os(as) leitores(as) escutam no cotidiano, às vezes a lei “não pega”, ou seja, ocorre uma rejeição social daquela norma jurídica; outras vezes, como ocorreu no século XIX, o próprio governo cria leis “para inglês ver”⁷⁷. Em todas essas formas, a legislação se relaciona de maneira ativa com a sociedade.

Acolher esse aspecto relacional das leis, presente desde os primórdios do Estado Moderno como no pensamento de Montesquieu (2000) no livro que veio a lume há dois séculos e meio, *O Espírito das Leis*, consente que a ação da investigação histórica amplie as questões a serem postas diante desse tipo de documentação.

Retomemos a palavra do professorado.

⁷⁷ A expressão se refere à promulgação da Lei Feijó, de 7 de novembro de 1831, quando o governo imperial decretou a proibição do tráfico Atlântico de escravos para o Brasil e tanto os proprietários de escravos quanto o Estado a descumpriram. Ou seja, uma lei apenas para apaziguar os ingleses, sem intenção alguma de ser cumprida. Interessante notar que mesmo essa Lei, elaborada para apenas configurar no aparato legal do Estado, pôde ser usada por advogados abolicionistas em ações de liberdade que elegeram “como argumento básico para a qualificação da escravidão como um crime” o tráfico ilegal (COTA, 2011, p. 81). Esse é um exemplo de como a legislação adquire dinâmicas interessantes e imprevisíveis para seus autores, as quais precisam ser consideradas pelos pesquisadores em seu processo.

Na mesma matéria já citada e publicada em março de 1890, intitulada “Infeliz instrução pública”, em que o autor teceu críticas à desorganização da instrução com os Atos de Manoel Victorino, ficou expresso esse arrogo por parte do magistério primário. O autor abriu seu texto com uma frase atribuída a um “lutador pelas liberdades nossas”, afirmou ele: “Instrução pública não é roupa de francez ou toalha de hotel em que qualquer [um] póde limpar as mãos”⁷⁸. Sua postura, através do texto, e em específico no uso dessa frase, impõe a ideia de que a competência de falar e propor para a instrução pública deveria ser do professorado, especialista da área. Reivindicou abertamente que os professores pudessem atuar na formulação de proposições normativas, por entenderem mais que qualquer outro profissional da questão educacional. Da mesma forma, ao fechar o texto, em nome da *classe*, reitera que “tem o direito de dizer também: Bate porém, ouve”⁷⁹.

A crítica aguda do “professor primário” tinha alvo certo.

No dia 09 de dezembro de 1889, o governador se reuniu com a comissão encarregada de formular o texto da primeira reforma republicana na Bahia. Os presentes citados na nota do jornal foram denominados doutores, Dr. Amphilophio, Dr. Eduardo Ramos e Dr. Sátyro Dias. Naquele momento o governador, também doutor e professor da Faculdade de Medicina, apresentou as bases que deveriam conduzir o conjunto da legislação.

Segundo o jornalista responsável pela matéria, os participantes explanaram suas opiniões sobre as propostas do governador. O dr. Amphilophio explanou sua preocupação em organizar um relatório “notando todos os vícios nas mesmas encontrados e apresentando os correctivos” e enviar um representante do magistério secundário aos Estados Unidos para conhecer a instrução empregada antes de qualquer reforma.⁸⁰

O dr. Eduardo Ramos discordou do seu colega e afirmou a urgência de uma reforma para melhorar a instrução diante da “miséria em que se acha”, não sendo necessário qualquer relatório visto que “os vícios são muito conhecidos” e submete à comissão um trabalho de sua autoria para julgamento e melhorias.”⁸¹

⁷⁸ BPEB – Periódico. Pequeno Jornal, 24 de março de 1890.

⁷⁹ Idem.

⁸⁰ BPEB – Periódicos. Diário da Bahia, 13 de dezembro de 1889.

⁸¹ Idem.

Por sua vez, o dr. Sátyro Dias, com base nas observações do colega Eduardo Ramos, questionou qual seria o ponto de partida para se elaborar uma proposição normativa. O senhor Sátyro de Oliveira Dias ocupava o cargo de diretor de Instrução Pública desde o Império tendo sido mantido na função mesmo com a instalação do novo regime. Sua indagação revelou certa impaciência diante de um neófito em cargos do executivo como era o governador.

O primeiro ato do governo provisório sobre a Instrução Pública veio a público vinte dias após a reunião com a comissão, em 30 de dezembro de 1889⁸², e estabeleceu a base de sustentação

financeira para soerguer o sistema educacional pensado⁸³. O governo estabeleceu que os recursos para execução do serviço de instrução pública viriam de um fundo escolar do Estado e do Município. O primeiro seria constituído por donativos feitos ao Estado: 1/10 da venda de terras devolutas; 1/3 de heranças vagas que forem para o Estado; multas sem destino específico; emolumentos de títulos cobrados pelo Tesouro; impostos de heranças e legados; 5% da renda de corporação de mão morta; impostos cobrados de profissionais liberais e mecânicas; imposto anual de 2\$000 sobre "indivíduos varões residentes no Estado", maiores de 21 anos e que exercem profissão ou emprego ou vivem de bens ou rendas.

CAIXA BIOGRÁFICA 02

PRESCILIANO JOSÉ LEAL



Presciliano José Leal foi professor da segunda cadeira da escola de meninos, que funcionava na Calçada, no distrito dos Mares e possuía, em 1895, 50 alunos e, em 1897, 70 alunos. Assumiu a função de delegado interino em 1903 e logo depois, em 1905, exerceu a função de 1º delegado escolar da 1ª, 2ª e 6ª circunscrição. Participou ativamente das organizações coletivas e dos movimentos de classe do professorado primário; exerceu a função de segundo secretário do Grêmio Beneficente do Professorado Bahiano em 1890, atuando aguerridamente em defesa da instrução pública e dos direitos do professorado. Com esse fim, publicou alguns artigos na imprensa baiana, com destaque para a *Instrução Pública* no Pequeno Jornal em que critica a permanência de práticas oligárquicas na recém-República. Foi presidente do Diretório (1897-1898) e da Assembleia Geral da Sociedade Bolsa de Caridade entre 1911 e 1916. Faleceu em 18 de outubro de 1919; era morador da Cidade Baixa, Rua do Imperador, nº 61. Cf. LIMA, 2019; SANTANA, 2013; A reforma, 17 de julho de 1890; Pequeno Jornal, 14 de abril de 1890; Ofício de João Gonçalves Pereira para a Intendência Municipal em 16 de outubro de 1919.

⁸² APEB. Sessão Legislativa. Actos do Governo do Estado, cx. 55.

⁸³ Para aprofundamento sobre a política educacional do primeiro governo republicano na Bahia conferir o capítulo X da tese da professora Antonietta d'Aguiar Nunes (2003).

O fundo municipal se constituiria de: imposto de consumo de álcool, bebidas espirituais e fumo manufaturado; emolumentos de títulos; multas sem destino específico; donativos e legados.

O Ato considerou dois fundos, estadual e municipal, como forma de financiamento. Houve a preocupação em criar um lastro financeiro para sustentar o desenvolvimento da instrução em todo o Estado.

Nos dias seguintes outros atos foram decretados formando o corpo da legislação escolar instituída pelo governo provisório. Em 31 de dezembro de 1889⁸⁴ publicou-se o segundo Ato de governo com 53 artigos relativos à estrutura e funcionamento do ensino; em 10 de janeiro de 1890⁸⁵ publicaram-se mais dois Atos, um tratando da administração e inspeção de higiene escolar, com 24 artigos e outro que dispunha sobre recenseamento e frequência escolar, com 18 artigos; em 15 de janeiro de 1890⁸⁶, o último Ato de Governo, sobre os poderes das juntas alistadoras para o recenseamento escolar, com sete artigos.

Segundo Antonietta Nunes (2003), o governo de Manoel Victorino foi marcado pelos atos da educação que reformularam “as bases do ensino, fazendo uma reforma baseada em princípios renovadores, certamente bastante inspirado nos Pareceres de Ruy Barbosa de 1883, acrescidos de minuciosas recomendações higiênicas” (p. 122).

Como afirmou o professor **Presciliano Leal**, se houve uma empolgação inicial com a legislação educacional do recém-regime, essa foi superada pela falta de execução das medidas e uma enxurrada de críticas começaram a minar a estabilidade do governo. Como lembrou o professor Luiz Henrique Dias Tavares (1968), “continuavam muito fortes as forças conservadoras” e a “ousadia” não encontraria abrigo no mundo político. Nesse momento as reações giraram em torno da falta de recursos para implementar o que preconizava a lei, mesmo com o fundo escolar apontando os rumos para resolver a questão.

Do ponto de vista dos professores, muitas foram as críticas, que recaíram não sobre o conteúdo em si, mas se referiram à forma como foi realizada. “Um professor primário” fez expressa crítica pública ao governador por desprezar o conhecimento do professorado. Afirmou que a reforma foi considerada desorganizada, devido “a precipitação com que o honrado governador se meteu a reformar um serviço, que não conhece, firmado apenas em legislações

⁸⁴ APEB. Sessão Legislativa. Actos do Governo do Estado, cx. 55.

⁸⁵ Idem.

⁸⁶ Idem.

de ensino, que lhe mostraram e em informações apaixonadas, que lhe ministraram...”⁸⁷. O autor reforçou a ideia de que o professorado seria o especialista com competência para falar e apontar os caminhos da instrução pública; se referindo ao governador, escreveu:

“s. ex. é *hospede* em matéria de educação; desconhece o que sejam *metodos*, processos e meios de *didactica* elementar: demonstra-o a organização pratica que deu à escola do Lyceu de Artes; prova-o o juízo pedagógico que forma do ensino ali dado; evidencia-o a sua aparatosa e desorganizadora reforma.”⁸⁸

A voz do professor evocou a autoridade pedagógica própria dos formados no magistério para alertar que, sem ponderar essa premissa, o governo não poderia organizar o que ele desconhecia.

Os dias do governo provisório estavam contados, tanto os conservadores quanto os autodenominados “republicanos verdadeiros” se confrontaram com o isolado governador que em 25 de abril foi afastado. Derrubado o governo, o Ato de 30 de abril de 1890, “tendo atenção aos cofres públicos do Estado e às circunstancias atuais”⁸⁹, suspendeu todos os atos da educação do breve governo e reestabeleceu o Regulamento Bulcão de 1881. Apesar da negação da legislação educacional “republicana” e da redenção de uma legislação liberal da monarquia, os “homens do passado” se mantiveram no comando do executivo baiano.

A pauta governamental de educação foi conduzida durante a Primeira República por poucos homens. Mesmo existindo alternância de partidos no executivo, com disputas políticas acirradas, as pastas de educação mantiveram regularidade, conservando os inspetores/diretores de instrução em seus postos, independente do partido que ascendesse ao poder. O regime republicano na Bahia, em seus primeiros anos, se caracterizou pela instabilidade política e pela forte ação do governo federal. O primeiro governo eleito pelo voto popular (voto do cidadão qualificado: homem alfabetizado) ocorreu em 1892; anteriormente o Palácio Rio Branco abrigou sete chefes do executivo.

O Quadro 2, a seguir, demonstra como o movimento não foi o mesmo para o cargo de diretor de instrução. A queda do governador não era acompanhada da exoneração do Diretor de Instrução; Sátyro de Oliveira Dias, que compôs a comissão de elaboração da reforma e que foi o último Diretor de Instrução Pública do governo imperial, se manteve no cargo e atuou diretamente para a anulação dos Atos de Educação do governo provisório e reedição do Regulamento Bulcão.

⁸⁷ BPEB – Periódico. Pequeno Jornal, 16 de abril de 1890.

⁸⁸ Idem.

⁸⁹ APEB. Sessão Legislativa. Actos do Governo do Estado, cx. 55.

QUADRO 02: Governadores da Bahia e Dirigentes da Pasta de Educação durante a Primeira República

Nº	GOVERNADOR	PERÍODO	CONDIÇÃO	PASTA DE EDUCAÇÃO
01	Virgílio Clímaco Damásio	18 a 23/ 11/1889	Assumiu de forma interina até o acordo entre os partidos definirem o governador	Sátiro de Oliveira Dias
02	Manuel Victorino Pereira	23/11/1889 a 25/4/1890	Assumiu após acordo e foi afastado	Sátiro de Oliveira Dias
03	Hermes Ernesto da Fonseca	26/4 a 14/9/1890	Nomeado pelo presidente da República	Sátiro de Oliveira Dias
04	Virgílio Clímaco Damásio	15/9 a 31/10/1890	Assumiu enquanto vice-governador diante da enfermidade do governador	Assume interinamente Ernesto Carneiro Ribeiro (vice-presidente do Conselho Superior de Educação)
05	José Gonçalves da Silva	1º/11/1890 a 24/11/1891	Nomeado pelo presidente da República; foi deposto	Sátiro de Oliveira Dias
06	Tude Soares Neiva	24/11 a 23/12 /1891	Assumiu interinamente por nomeação do presidente da República	Sátiro de Oliveira Dias
07	Almirante Joaquim Leal Ferreira Júnior	24/12/1891 a 27/05/1892	Assumiu interinamente por nomeação do presidente da República	Sátiro de Oliveira Dias
08	Joaquim Manuel Rodrigues Lima	28/05/1892 a 27/05/1896	Eleito por voto popular	Secretário Interior: Antonio Pedro de Melo Diretor de Instrução: Sátiro de Oliveira Dias
09	Antonio Calmon de Araújo Góis	18/10 a 20/12/1895	Assumiu durante licença do governador (presidente do Senado)	Secretário Interior: Antonio Pedro de Melo Diretor de Instrução: Sátiro de Oliveira Dias
10	Luís Vianna	28/05/1896 a 27/05/1900	Eleito indiretamente pela Assembleia Legislativa	Secretário do Interior: Sátiro de Oliveira Dias Inspetor de Instrução: Emílio Lobo (1897) Inspetor de Instrução: Octaviano Muniz Barreto (1898) Secretário do Interior: Octaviano Muniz Barreto Inspetor de Ensino: Manuel Carlos Devoto
11	Severino dos Santos Vieira	28/05/1900 a 27/05/1904	Eleito indiretamente pela Assembleia Legislativa	Secretário Interior: Francisco Prisco Paraíso Inspetor Ensino: Octaviano Muniz Barreto
12	José Marcelino de Souza	28/05/1904 a 27/05/1908	Eleito indiretamente pela Assembleia Legislativa	Secretário do Interior: Pedro Vicente Viana Inspetor Ensino: Octaviano Muniz Barreto
13	João Ferreira de Araújo Pinho	28/05/1908 a 22/12/1911	Eleito indiretamente pela Assembleia Legislativa. Renunciou antes do término do mandato.	Secretário do Interior: José Carlos Junqueira Ayres de Almeida Inspetor Ensino: Octaviano Muniz Barreto
14	Aurélio Rodrigues Viana	22/12/1911 a 10/01/1912	Assumiu enquanto presidente do Tribunal de Justiça	Idem
15	Bráulio Xavier da Silva Pereira	11/1 a 28/3/1912		Idem
16	José Joaquim Seabra	29/03/1912 a 28/03/1916	Eleito indiretamente pela Assembleia Legislativa	Secretário Interior: Arlindo Fragozo Inspetor de Ensino: Octaviano Muniz Barreto
17	Antônio Ferrão Muniz de Aragão	29/03/1916 a 28/03/1920	Eleito indiretamente pela Assembleia Legislativa	Secretário Interior: Raul Alves de Souza / Gonçalo Muniz Sodré de Aragão/ Manoel Mattos Correia Diretor de Ensino: Manoel Carlos Devoto
18	José Joaquim Seabra	29/03/1920 a 28/03/1924	Eleito por voto popular	Secretário Interior: Landulfo Medrado Inspetor de Ensino: Octaviano Muniz Barreto
19	Francisco Marques de Góis Calmon	29/03/1924 a 28/03/1928	Eleito por voto popular	Secretário Interior: Bráulio Xavier da Silva Pereira Diretor Geral de Ensino: Anísio Spínola Teixeira
20	Vital Henrique Batista Soares	29/03/1928 a 21/02/1930	Eleito por voto popular	Secretário Interior: Francisco Prisco de Souza Paraíso Diretor Geral de Ensino: Anísio Spínola Teixeira

Fonte: NUNES, Antonietta d'Aguiar; disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/2_Pombalino/governadores_estado_bahia_republica.htm (Acesso em 01/04/2020); https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_governadores_da_Bahia (Acesso em 01/04/2020)

O Regulamento de 1881 ficou em vigência até a promulgação do Ato de 18 de agosto de 1890 - Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Estado da Bahia, sendo que algumas medidas e prescrições da legislação de 1881 foram conservadas no novo corpo de leis da educação.

Dois dias antes de oficialmente publicado o Ato de 18 de agosto de 1890, uma matéria intitulada “Instrução Pública” teceu críticas pontuais ao direcionamento que estava sendo dado à instrução. O texto lembrou que as proposições de Manoel Victorino foram rechaçadas pelo

novo governo, inclusive pelo diretor de instrução, alegando que não havia recurso financeiro para sua efetivação; sob essa justificativa as propostas para a instrução pública foram revogadas e reeditado o regulamento de 1881, sem protestos diante da situação exposta. O autor, em face da nova reforma, questionou se a informação oficial que sustentou a revogação das reformas de Manoel Victorino era verdadeira, pois “vemos em via de execução uma proposta de reforma que encerra todos os ônus pecuniários do decreto revogado, sem nenhuma de suas vantagens?!⁹⁰”

O questionamento levantado pela reportagem, ao colocar em dúvida os motivos apresentados para anular os atos da educação do governo provisório e afirmar que o novo regulamento não teria mantido qualquer forma de arrecadação específica para a educação, sugere outros fatores para explicar a movimentação de troca de legislação pelo governo. Deixava entrever implicações políticas para as medidas.

Dos dois fundos de financiamento, estadual e municipal, que estavam previstos na legislação anulada, o Ato de 1890 manteve “um fundo escolar tendo por base o imposto de capitação, segundo o plano de acto de 30 de Dezembro de 1889, com as modificações que o governo julgar conveniente”⁹¹, direcionado para a construção de prédios escolares.

Por que o governo não estabeleceu recursos para o setor que mais representava o espírito republicano, os quais “concorriam para o engrandecimento do paiz”⁹²? Por que se alegou falta de recursos para implantação da reforma Manoel Victorino e em 1892 o vice-governador anunciou “aumento progressivo das rendas do Estado, de modo realmente surpreendente”⁹³?

Ao continuar sua análise, a reportagem apelou para os dois professores que, segundo o jornalista, auxiliavam o diretor na elaboração da lei, para que tivessem “cuidado no modo porque colaboram em tal trabalho, visto que da actual reforma não se entrevedo nenhum beneficio à malfadada classe do professorado primário, há ahi, ao que se diz, simplesmente um plano eleitoral, que fará da *celebre* reforma um completo aleijão em matéria de ensino.”⁹⁴

Independente da especulação realizada pelo autor da matéria sobre um “plano eleitoral”, os indícios sugerem que o imbricamento entre educação e política esteve presente de forma explícita em toda a Primeira República. E talvez o melhor cenário para analisar esse

⁹⁰ BPEB – Periódicos. Pequeno Jornal, 14 de julho de 1890.

⁹¹ APEB – Sessão Legislativa. Actos do Governo do Estado, cx. 55. Ato de 18 de agosto de 1890, art. 63.

⁹² APEB – Biblioteca. Fallas e Mensagens, doc. 95. Relatórios apresentados ao Exm Sr. Governador Dr. José Gonsalves da Silva pelas diversas repartições do Estado, 1891.

⁹³ APEB – Biblioteca. Fallas e Mensagens, doc. 96. Mensagem e Relatórios apresentados a Assembleia Geral Legislativa pelo chefe de divisão reformado Joaquim Leal Ferreira, vice-governador do Estado, 1892.

⁹⁴ BPEB – Periódicos. Pequeno Jornal, 14 de julho de 1890.

imbricamento e o protagonismo dos professores primários seja o das disputas em torno da legislação que deu sustentação e estrutura à política educacional baiana, incluindo a constituição legal da profissão do magistério.

Quando a Constituição do Estado da Bahia de 2 de julho de 1891 determinou que o setor de ensino se organizasse legalmente à luz da carta magna, alguns professores se prepararam coletivamente para iniciar um debate público sobre a situação do professorado e do ensino e elaborar propostas para apreciação dos legisladores, se colocando, dessa forma, como autoridades capazes de emitir opinião e formular ideias sobre a instrução baiana. Além de matérias publicadas em jornais, o lançamento da Revista do Ensino Primário pode ser considerada uma ação efetiva de proposição para a nova reformulação das normas de educação.

Segundo a pesquisadora Elizabete Conceição Santana (2009), “o mote para a construção dos textos pelos redatores e colaboradores é a crítica à legislação vigente, o descaso das autoridades e a incompetência dos administradores e inspetores por desconhecimento do campo educacional e da realidade local” (p. 73). Ou seja, os professores primários se movimentaram como sujeitos atuantes no processo de construção da legislação educacional da Bahia. Alguns, na visão dos próprios docentes, como “foco luminoso”; outros como “traidores da classe”, retomando as imagens criadas pelo “Preceptor” em seu convite ao professorado⁹⁵.

Mas será que o esforço dos professores em abrir um debate público através dos jornais e das revistas pedagógicas sobre os limites da legislação repercutiu concretamente nas leis de ensino?

3.1.1 Autoridades em conflito: as proposições do professorado e do governo para a educação baiana

Em seus 12 números, a Revista de Ensino Primário oferece material farto para se analisar o discurso do professorado como autoridade pedagógica, que reivindica o direito de intervir nos caminhos da educação baiana e em sua própria constituição profissional.

Selecionei alguns pontos, considerados fundamentais para a instrução à época, para a reflexão do (a) leitor (a) sobre a força da voz dos professores primários na organização da legislação educacional de 1895.

Uma questão posta desde o primeiro número da revista foi o serviço de inspeção das escolas. O professor **Theotimo d’Almeida** assinou dois artigos sobre o tema, tecendo críticas contundentes à lei de 18 de agosto de 1890 e ao direcionamento do sr. Sátyro Dias.

⁹⁵ BPEB. Periódicos. Pequeno Jornal, 28 de novembro de 1890.

Na matéria, o professor primário discorreu sobre as “causas” da inspeção pública ser “retardatária e improfícua”⁹⁶ no estado da Bahia. Atestou que os conflitos entre professorado e inspetores de distrito ocorriam em função da Lei de 18 de Agosto de 1890, que, esperava o professorado, fosse “a somma de responsabilidade inherentes a esse magistério, ao lado de melhoramentos e regalias necessárias para que fossem uma verdade os compromissos estabelecidos pela mesma lei, vio-se desiludido em sua expectativa com a publicação d’ella e a sua execução”⁹⁷.

Seus argumentos foram contra a presença de pessoas que não eram do magistério em funções como a de inspetores. A crítica atingiu diretamente a escolha de Sátyro Dias em estabelecer apenas médicos para atuar como inspetores⁹⁸, num “papel ultra-pretencioso que representam na classe dos educadores”, visto não existir capacidade entre eles para exercer tal função.

⁹⁶ BPEB. Periódicos, Revista do Ensino Primário, ano 01, nº 01, novembro de 1892.

⁹⁷ Idem, p. 09.

⁹⁸ O Estado era dividido em 12 distritos escolares, com um inspetor escolar para cada distrito. Destes, 10 eram médicos e dois professores primários até janeiro de 1891, depois ficaram 11 médicos e 01 professor primário na função. Eram eles: o dr. Antonio Augusto de Figueiredo Pitta, dr. Francisco de Lima Nobre, professor **José Antonio de Mattos Filho**, dr. João Ferreira Caldas, dr. Augusto Flávio Gomes Villaça, dr. Pedro da Cunha Araujo Góes, dr. Pedro Rodrigues Guimarães, dr. Manoel Vergne de Abreu, dr. Reginaldo José Brandão, dr. José Valeriano de Souza, dr. Hermelino Valeriano Ferreira e o professor **José Cyrino dos Santos**; sendo este último substituído em 1991 pelo dr. Lindolpho Cavalcante de Abreu. APEB – Biblioteca. Fallas e Mensagens, doc. 95. Relatórios apresentados ao Exm Sr. Governador Dr. José Gonsalves da Silva pelas diversas repartições do Estado, 1891, p. 06.

Segundo o professor, a desconfiança e a apreensão tomaram inicialmente “o espírito da

CAIXA BIOGRÁFICA 03

MANOEL THEOTIMO D’ALMEIDA



Era professor primário de 3ª classe em Lençóis na década de 1880, depois foi removido para Itaparica. No município de Salvador, em 1895, ocupava a 2ª escola do sexo masculino do distrito de Conceição da Praia, na Ladeira da Preguiça; depois assumiu a escola do sexo masculino, no distrito de Itapuã por mais de 20 anos; foi delegado escolar da 2ª e da 4ª circunscrição no município de Salvador. No exercício da função do magistério foi alvo de abaixo-assinado, em 1900, por moradores do distrito em que lecionava, citado por atos imorais contra autoridades. Críticas incisivas quanto à situação do ensino primário na Bahia foi uma característica marcante dos escritos do professor Manoel Theotimo como editor da Revista do Ensino Primário. Assinou quatro artigos no referido periódico: *Inspecção das escolas* (n. 1 de 1892); *Inspecção das escolas II* (n. 2 de 1892); *Provimento das cadeiras* (n. 3 de 1893); e *Inexequibilidade do programma e do horário das escolas primárias* (n. 8 de 1893). Seus textos abordam o funcionamento da escola primária e as dificuldades encontradas pelo professorado em executar normas elaboradas por legisladores que desconheciam a realidade da educação; escritos bastante sensíveis à condição da instrução pública e do professorado. Aposentou-se em 1925. Cf. <https://modosdefazer.org/educadores-baianos-quem-sao/>; SANTANA, 2009; ALMANAK LAEMMERT, 1891-1940; CAVALCANTE, 2016; D’ESQUIVEL; SANT’ANA, 2015. Mapa das escolas da 2ª Circunscrição Litteraria do Municipio da Capital da Bahia, 1895; Quadro dos professores de 3ª classe pela ordem de suas antiguidades até 31 de dezembro de 1890.

nossa classe”, mas que “vae lutar com denodado heroísmo afim de conquistar garantias para si, melhoramentos para o ensino, obrigando d’esta’arte o legislador a uma reconsideração”⁹⁹ e justificou a luta, não em causa própria da classe, mas pelo desejo de “que a escola progrida, e sem agressões arrancar do terreno minado em que se acham colocados os actuais inspetores do ensino em bem d’elles e d’estes”¹⁰⁰.

O professor tornou a defesa do campo da educação uma prerrogativa do magistério, por isso entendia ser necessária a reformulação da legislação que admitia existir médicos fiscalizando professores. Vale ressaltar que não dirigiu, ao menos abertamente, questionamentos quanto ao

fato de ser o Inspetor/Diretor da Instrução Pública também médico, em parte porque havia um consenso quanto aos cargos políticos, sem requisitos técnicos, mesmo sendo Sátyro Dias, desde o Império, ocupante do posto.

⁹⁹ Idem, ibidem.

¹⁰⁰ Idem, ibidem.

Na edição seguinte da revista, **Theotimo d’Almeida** continuou sua severa crítica ao art. 20 da Lei de 1890, abordando outro aspecto da legislação que reservava aos inspetores escolares atuarem como “instrutores” dos professores primários, ministrando palestras para seu aperfeiçoamento. Asseverou que essa norma seria a “letra morta no papel”, pois os inspetores, por serem “homens diplomados”, não conheciam a ciência pedagógica e ficavam melindrados por não terem o que ensinar, ao contrário, aprenderiam com os professores.

O professor considerou a atuação de médicos na função de inspetores escolares como “invasão que fizeram aos nossos direitos e liberdades”, questionando como em uma República pode existir um “exclusivismo para alguns com detrimento e humilhação de uma classe inteira?”¹⁰¹. Entendeu como violência a imposição de inspetores alheios à profissão do magistério, usando a alegação de “que não temos capacidade para preencheremos bem esse cargo”¹⁰². Em seu protesto, afirmou que os inspetores nomeados não têm estudo para “saber o modo de ser acessível à instrução e à mentalidade infantil (...) Nós que conhecemos do critério, preparo e vocação indispensáveis a um educador, não podemos aceitar como autoridades em matéria pedagógica os actuais inspetores” (...), pois “falta-lhes a pratica, cousa que só se adquire com muito trabalho na escola, não será de um jacto que se constituirão educadores provectoros.”¹⁰³

Muitos aspectos foram abordados pelo professor em seu arrazoado, mas a defesa de uma República que não estabelecesse privilégios e que tivesse a instrução como prioridade se destacou como argumento importante, demarcando uma postura política frente aos caminhos da República baiana e seus dirigentes sem, no entanto, colocar-se fora do regime de governo.

O autor demarcou a questão da autoridade científica da profissão. Essa foi uma reivindicação por toda a Primeira República, para que apenas os diplomados pudessem exercer o magistério e as funções pertinentes a ele. Ao atuar na condição de avaliador competente, como autoridade que critica para se modificar as medidas que prejudicam o professorado e o ensino baiano, apontou para a defesa dos profissionais do magistério como únicos capazes de fazer evoluir a situação do ensino, visto que outros profissionais ignoram as ideias pedagógicas e seus processos¹⁰⁴.

¹⁰¹ BPEB. Periódicos, Revista do Ensino Primário, ano 01, nº 02, dezembro de 1892, p. 26.

¹⁰² Idem.

¹⁰³ Idem, p. 27.

¹⁰⁴ Considero que aqui há um germe do embate bacharelado x licenciatura da atualidade, que foi potencializado ao longo da Primeira República, com o primeiro sendo mais socialmente aceito e considerado intelectualmente superior; e o segundo deslocado para posição intelectual inferior.

Novamente vem à tona a questão dos conhecimentos específicos da profissão como definidores da autoridade e da competência em exercer a fiscalização do ensino, sendo que ao indicar a ausência de “prática” nas escolas como necessário para entender e, acrescentamos, exercer a profissão, o texto demarcou uma representação de professor, um constituir-se profissional.

Quanto à questão aberta pelo autor sobre a fiscalização, as justificativas do Diretor de Instrução frente às críticas do professor, em parte, estavam no Relatório da Instrução Pública de 1894 apresentado ao governador. Em seus argumentos, Sátyro Dias defendeu a preferência aos médicos para nomeação de inspetor de distrito, pois, segundo ele, homens diplomados em ensino superior atendiam melhor o meio, por serem versados em ciências biológicas, física e química, por conhecerem higiene escolar, para não distrair os professores de sua “gloriosa tarefa”, citando a França, como referência de país em que a inspeção escolar não é privilégio do professor.¹⁰⁵

Para o diretor da instrução pública na Bahia, o acesso ao ensino superior revestia os médicos de conhecimentos de matérias científicas necessárias para o ensino primário. Ele tenta explicar que sua escolha se comprovaria por uma competência inexistente entre os professores, desprezando qualquer necessidade de noções pedagógicas aos inspetores.

Aberta a divergência entre diretor de instrução e professores primários, a legislação de 1895 estabeleceu o seguinte:

“Art. 13 – A fiscalização imediata do ensino em todo o Estado far-se-há por intermédio de Delegados Escolares sob a direcção do Inspector Geral.

Art. 16 – Para exercer as funções de Delegado é mister que o individuo tenha o título de professor público primário e dez anos pelo menos de pratica de ensino em escola publica, sem nota que o desabone.

Paragrapho único – Na falta deste pessoal poderá o governo aproveitar dos actuais inspetores os que hajam melhor servido, e nomeará individuos diplomados, que serão obrigados a assistir durante três mezes os exercícios das escolas anexas ao Instituto Normal, exhibindo no fim deste tempo atestação do Director do Instituto, em que provem assiduidade e aproveitamento” (SANTANA *et al.*, 2011, p. 113).

Ao que parece, os argumentos dos professores primários prevaleceram entre os legisladores de 1895, mesmo o Parágrafo Único abrindo a possibilidade de aproveitamento dos médicos que já atuavam na função. Apesar de ter suas propostas contempladas na Lei de 1895,

¹⁰⁵ APEB. Relatórios. Reg. 0508. Instrução Pública – Bahia, 1894. Relatório da Instrução Pública do Estado da Bahia apresentado ao governador Joaquim Manoel Rodrigues Lima pelo dr. Sátyro de Oliveira Dias, Diretor de Instrução, 1894.

esse artigo foi substituído em 1897 pela Lei 200/97 que determinou a substituição dos delegados escolares por juízes de direito na função de superintendência e fiscalização do ensino, exceto para Salvador.

Outro embate que os redatores da Revista do Ensino Primário travaram foi quanto à classificação das escolas públicas. Em matéria assinada pelo professor **Leopoldo dos Reis**, se alegou que a classificação estabelecida para as escolas pela Lei de 1890 seguiu critérios administrativos e não científicos. Segundo ele, foi adotado um modo “inqualificável”: “fizeram uma amalgama incongruente da classificação pedagógica, que é científica, com a pretença classificação administrativa, totalmente incompatível com a verdadeira distribuição do ensino”¹⁰⁶. Argumentou que ao invés de seguir uma divisão compatível com o “desenvolvimento progressivo e civilizador” (...) “obedecendo às leis científicas e pedagógicas”¹⁰⁷, estabelecendo as escolas em elementares, médias e superiores, a lei classificou “conforme a localidade” – arraial, vila, freguesia, cidade e perímetro urbano da cidade – em 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes. Dessa forma, “ajoujaram a classificação pedagógica, que é única racional; que se funda em princípios básicos, imprescindíveis em qualquer lei harmônica de ensino; que tem sua legislação especial, - na forma por que então foram modeladas as comarcas do nosso Estado, nos tempos unitários da magistratura”¹⁰⁸.

Aqui cabe um esclarecimento ao(à) leitor(a). A legislação de 1881 classificou as escolas de ensino primário em “contratadas, de 1ª, 2ª e 3ª classes” (Art. 15) (sendo contratadas as escolas dos povoados e arraiais, as que não tivessem vinte e cinco matriculados ou quinze frequentes e as escolas noturnas; como de 1ª classe, as escolas das sedes de paróquias e vilas; as de 2ª classe, as das cidades, sedes de comarcas de 2ª e 3ª entrâncias, sedes de paróquias suburbanas e da sede da paróquia de S. Félix; e de 3ª classe as escolas das paróquias urbanas do termo da Capital) e vinculou a divisão das cadeiras à essa classificação (Art. 21). A legislação de 1890, alvo das críticas do professor, manteve a mesma lógica de ordenar as escolas e cadeiras a partir de vinculados a divisões civil, eclesiástica e judiciária usadas na organização administrativa do estado (cidades, vilas, freguesias, comarcas, entrâncias)¹⁰⁹, apesar de ter estabelecido nos cursos dessas escolas uma classificação pedagógica.

¹⁰⁶ BPEB. Periódicos, Revista do Ensino Primário, ano 01, nº 02, dezembro de 1892, p. 17.

¹⁰⁷ BPEB. Periódicos, Revista do Ensino Primário, ano 01, nº 02, dezembro de 1892, p. 18.

¹⁰⁸ Idem, ibidem.

¹⁰⁹ Durante o Império, a organização político-territorial das províncias estabeleceu diferentes divisões de poder obedecendo a ramos distintos da administração judiciária, civil, eclesiástica, eleitoral. Assim, comarcas, termos e distritos se referem ao judiciário; paróquias e freguesias, ao domínio eclesial; províncias, cidades, vilas, povoados, à situação político-civil. A esse ordenamento espacial se acoplavam funcionários e autoridades no exercício do

A desaprovação de **Leopoldo dos Reis** incidiu sobre dois aspectos, condicionar a organização escolar e a carreira do magistério a classificações externas que desconheciam o seu desenvolvimento e não seguir a orientação pedagógica usada em outros países de criar uma legislação especial para regularizar os negócios do ensino, criando “um ramo da jurisprudência pedagógica”. Dessa forma, o professorado não ficaria preso ao ritmo de outros segmentos do Estado, como ocorreu quando uma reforma judiciária provocou o desaparecimento das cadeiras de 2ª classe, ficando o professorado empacado na 1ª classe ou passando abruptamente para a 3ª classe. Perdia o professorado, perdia a instrução, ficando “à mercê do tempo e aos caprichosos azares de quem pode!”.

O outro aspecto se referiu a ter duas classificações em voga, a científica “embrulhada” na administrativa, ou seja, mesmo com o acerto de dividir pedagogicamente os cursos, a estrutura da instrução obedecia a formas de aparelhamento alheias à ciência da escola, trazendo reais prejuízos para a educação e para o professorado. Em seus argumentos, apontou que a falta de organização do ensino no estado baiano, sem serviço de estatística (iniciado por Manoel Victorino e suspenso até o momento da redação), com a desmobilização do professorado, a desordem na distribuição de cadeiras e escolas para a população, as distâncias entre os alunos e as escolas, entre outras questões, permanecem presentes na Bahia, “apesar de estarmos em regimen republicano federativo, que acima de tudo deve concretizar sua prosperidade na boa marcha, na certa orientação dada ao ensino primário”¹¹⁰.

Segundo sua análise, as explicações sobre os motivos para os rumos que a elite baiana conduziu a República apontaram para a preterição ao científico, à evolução natural da sociedade, visto que “as verdades scientificas em nossa pátria são cousa até hoje geralmente desprezadas. Uns amam-na em teorias; outros convertem-nas em lei para figurarem somente no papel: da execução delas é que não se cogita”¹¹¹.

Ao que parece, o professorado esperava outros critérios, condizentes com um regime de governo “mais evoluído” que teria a racionalidade e a ciência como norte. Essa ideia ficou mais evidente quando o professor escreveu que a classificação estabelecida pela reforma constituiu um “desserviço”, em que “o professorado e o progresso intelectual da infância são os únicos

poder. Assim, por exemplo, o território da comarca era gerido por um juiz; a freguesia, por um padre e a vila, por um intendente. Esse ordenamento territorial enfaixava interesses políticos e econômicos. Com a República essa estrutura pouco foi alterada.

¹¹⁰ BPEB. Periódicos, Revista do Ensino Primário, ano 01, nº 02, dezembro de 1892, p. 18.

¹¹¹ Idem, p. 19.

prejudicados nesta desordem pedagógica em que vivemos”¹¹². Interessante observar que no lugar em que o governo via ordem, por estar atrelada ao sistema jurídico e político, o professor enxergou desordem pedagógica, evidenciando critérios diferentes para se tratar o ensino.

Em lugar de organizar uma administração específica que tomasse critérios pedagógicos, por isso científicos, condizentes para se estabelecer as divisões, classificações e formas de ordenação, o governo preferiu seguir o mais conveniente. Para o professor, o jogo político foi o responsável por submeter a instrução aos interesses de grupos no poder, não só pela forma como ocorreu a classificação, mas também pela subordinação da racionalidade, do bem comum aos negócios de “quem pode”. Sua concepção, embasada em uma perspectiva positivista, entendia que a instrução e o ensino deveriam seguir leis racionais e evolutivas, por isso a defesa da classificação das escolas a partir de critérios científico-pedagógicos e não administrativos.

Leopoldo dos Reis, ao se colocar como especialista e autoridade no ramo da pedagogia, indicou que a classificação das escolas deveria seguir a mesma divisão estabelecida para os cursos em elementar, média e superior, por “razões de profundas necessidades, de altas conviniências physiologicas e pyschologicas”¹¹³, pois “a escola do nosso tempo” (republicana) tem funções mais elevadas e fins mais amplos que as dos tempos idos (imperial). Para ele, a escola adquiriu uma função ampliada e intimamente ligada ao desenvolvimento social no regime republicano; saber ler, escrever, contar tornaram-se capacidades insuficientes “para ser um cidadão nacionalmente educado”¹¹⁴.

Defendia uma formação completa, considerando o meio e a vida da criança, para “possuir noções das sciencias naturais applicadas aos usos da vida; conhecer com segurança e perfeita rectidão a geografia e a historia de seu paiz, e especialmente do seu Estado; assimilar as simples noções da economia politica, a Constituição estadual, a moral social e cívica, as noções sobre lavoura, sobre industrias e artes”, “a criança precisa percorrer um currículo gradual e harmônico a fim de (...) chegar sucessiva e gradualmente ao complemento perfeito de sua educação”¹¹⁵.

Essa formação deveria estar disponível para todas as crianças, com professores capazes nos diferentes níveis da escola, não importando se essa criança mora na capital ou em um povoado, a estrutura escolar deveria atender a sua necessidade pedagógica. Em sua visão, a

¹¹² Idem, p. 18.

¹¹³ Idem, p. 19.

¹¹⁴ Idem, ibidem.

¹¹⁵ Idem, p. 20.

escola seria um lugar necessário para a evolução dos homens, para que o ensino atuasse sobre as funções do cérebro infantil, “à marcha gradual da evolução orgânica”; “um centro onde a criança tem de girar por um longo tempo para fazer seu aprendizado completo”¹¹⁶. Ao submeter a divisão pedagógica (dos cursos) à divisão jurídica (classificação das escolas e cadeiras), o governo impediu o desenvolvimento adequado da instrução pública, criando uma única escola para todos os cursos e um professorado que para ascender na carreira deveria esperar que a localidade mudasse de *status* político ou pedir reclassificação e se mudar para lugares maiores.

A concepção política do professor defendia uma República que colocasse a ciência e a educação como basilares para o desenvolvimento da sociedade, inclusive econômico, se contrapondo aos caminhos que a elite baiana estava conduzindo o regime, com um discurso e por vezes leis progressistas, mas que na operação administrativa e político-social se negava a aplicar os princípios republicanos de impessoalidade, de distribuição isonômica de direitos, de desenvolvimento social, enfim, um governo republicano que desprezou o popular.

A visão do professor invertia completamente a lógica até então existente na Bahia, muito próxima ao tentado pelo governo de Manoel Victorino com os Conselhos de Departamento e os Conselhos Municipais, com a educação assumindo um ramo independente na administração pública, com uma estrutura e um aparato burocrático exclusivos. Em parte, a legislação de 1925 conformou esse anseio dos professores republicanos ao estabelecer as Inspetorias Regionais, mas manteve o provimento das cadeiras preso a critérios da administração jurídica e civil (Art. 175). A legislação de 1930¹¹⁷ criou um sistema autônomo para provimento das escolas estaduais com três categorias de regentes (Art. 1º), mas restrito a Salvador.

A opção dos legisladores em 1895 foi manter a dupla ordenação, a administrativa e a pedagógica. A separação desses dois critérios na classificação das escolas descolou a progressão funcional do professorado do avanço pedagógico das escolas, deixando esse processo atrelado a fatores político-geográficos que determinavam uma diferença salarial para quem lecionasse em um povoado ou na capital, mesmo sendo na mesma modalidade de escola.

Em outra matéria¹¹⁸, sobre o provimento de cadeiras, o professor **Theotimo d’Almeida** expôs sob outro aspecto essa questão, ao aprofundar em sua análise as relações entre educação e política estabelecidas. Mostrou como o Regulamento de 1890 lesou a autonomia do

¹¹⁶ Idem, *ibidem*.

¹¹⁷ Decreto nº 7.163, de 31 de janeiro de 1930.

¹¹⁸ BPEB, Periódicos, Revista do Ensino Primário, ano 01, nº 03, dezembro de 1893.

professorado e como as leis, muitas vezes, sucumbiam a outros interesses que não o do bem comum. Afirmou ele,

“As incongruências partidárias tem feito com que até hoje os nossos legisladores organizem Regulamentos para a Instrução, não com zelo e estudo que assumptos de tão elevado alcance exigem, e sim levados pela correnteza das paixões, subordinados às conveniências particulares, que, lhes avassalando o espirito, fal-os menosprezar a sciencia, as bases positivas da educação em normas restrictamente nacionais e suplantarem a autonomia da classe para a qual legislam”¹¹⁹.

O professor analisou o disposto do Art. 54 do Regulamento de 1890 que tratava do provimento de cadeiras para as Escolas Primárias Superiores e estabeleceu exames de suficiência (para acesso) diante da congregação da Escola Normal. Em seus § 2º e § 4º, no entanto, definia, no primeiro, que os professores primários com mais de 3 anos de prática deveriam ser admitidos, mas, de acordo com o segundo, os professores da capital deveriam ser dispensados da realização dos referidos exames.

Theotimo d’Almeida questionou por que a legislação considerava o professor primário de 4ª classe habilitado e os de 1ª, 2ª e 3ª classes não, visto que eles foram formados pela mesma instituição e passaram pela nomeação por acesso conforme estabelecido pela lei. Em suas palavras, “...de nada valem as habilitações e as notas obtidas na Escola Normal, nem mesmo as aprovações dos concursos que tiver feito, salvo se arrebatado pelo tufão oficial, tiver tocado a 4ª classe – meta da *sabedoria* conforme sonha a lei.”¹²⁰ Ou seja, predominavam na legislação os critérios de outra ordem da administração que submetia as classificações pedagógicas aos seus interesses. A ordem espacial cidade estava em posição superior em relação às vilas e arraiais na lógica administrativa civil, mas, para os professores, esse ordenamento não seria apropriado ao serviço de instrução pública.

Além disso, indiretamente, as interrogações do professor evidenciavam uma estratégia de divisão da categoria e o estabelecimento de uma hierarquia interna. Perguntou ele:

“como compreender-se, pois, que o simples facto de ser professor na capital torne o individuo mais habilitado do que aquele, que o não sendo, fez como este curso regular e tem diploma da mesma categoria? (...) Como entender-se esta distinção que a lei procurou estabelecer entre os professores, e que não se funda em nenhum principio logico e scientifico?”¹²¹

¹¹⁹ Idem, p. 44.

¹²⁰ Idem, p. 45.

¹²¹ Idem, ibidem.

Segundo ele, a lei estabeleceu diferenciações entre os professores primários, dividindo a categoria, criando a ilusão de que lecionar em determinados lugares atribuiria mais *status* e superioridade intelectual, como se referiu o redator, o tornaria mais habilitado. Em parte, predominava a lógica da legislação, proveniente do império, que estabeleceu o lugar político-administrativo (vila, povoado, cidade) como critério para a promoção do magistério via acesso, em se tratando da classificação das cadeiras.

Por outro lado, na mesma situação estava o professor da Escola Normal que necessitava de igual diplomação, mas seu *status* e salário eram diferentes. De fato, a formação nunca foi critério de ascensão na carreira do magistério (até porque não havia curso superior subsequente ao curso da Escola Normal), por isso outros critérios foram criados, sendo que o concurso sempre foi validado pela categoria, seja por provas ou por titulação. Apesar de o professor não ter tocado na questão (não era seu objeto), havia ainda os adjuntos, contratados e substitutos que recebiam menos, desempenhavam a mesma função e não tinham os mesmos direitos.

Seus questionamentos corroboravam os argumentos de seu colega **Leopoldo dos Reis** quanto à necessidade de uma estrutura administrativa específica que fixasse critérios pedagógicos, ao mostrar como uma lei “desconjuntada” poderia prejudicar o professorado, no caso, os professores e professoras de 1ª, 2ª e 3ª classes.

Dessa forma, prevaleceu nos primeiros anos da república baiana, segundo a narrativa dos professores primários, uma estratégia dos governos em retardar qualquer avanço no ensino sob as bases republicanas e manter referências liberais. Como visto, os embates em torno da regulamentação da Constituição de 1891 para a construção da base legal da educação baiana foram intensos e projetaram os professores primários como sujeitos atuantes na defesa de um ensino sob princípios republicanos e dos direitos da classe.

Outro ponto essencial debatido pelo professorado e que representou uma das mais intensas disputas desde a Assembleia Constituinte foi a indicação do Art. 109 §6º da Constituição Estadual que autorizava o município, com aquiescência do Estado, assumir a responsabilidade pela instrução primária. Tanto o professorado primário quanto os representantes do executivo abriram debate sobre o tema.

Em abril de 1893¹²², o professor **Leopoldo dos Reis** ponderou sobre esse processo. Em seu texto, apesar de admitir o “valor democrático” do ensino municipal, por seu princípio liberal e descentralizador, considerou a medida “impossível” na Bahia. Argumentou que não havia

¹²² BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano 01, nº 06, abril de 1893.

“preparação social e educativa da nossa sociedade em geral”, por isso seria danoso “se converter um principio grandioso em lei se não quando a educação de grande somma da massa social, está no caso de concebê-lo e acatá-lo. É o que se dá com o ensino municipal na phase, digamos assim, inicial da republica federativa no Brasil. Ella ainda não avassalou os espíritos em geral, ainda não reformou a psychologia popular, ainda não matou pela raiz os vícios arraigados da monarquia”¹²³.

Citando Ruy Barbosa, “Com a republica mudamos de hygiene, mas não mudamos de sangue”, afirmou que “Não mudamos de índole, de costumes, nem mudaremos tão cedo. O que segue-se, pois, é que nós adeptos sinceros da republica federativa devemos primeiro, pelo maior e melhor dos serviços que lhe podemos prestar – educar, instruir e ensinar o povo de acordo com os princípios nacionais e cardeais da escola federativa”. Apenas completada essa tarefa, é que a descentralização seria benéfica e fortaleceria o ensino público¹²⁴.

Defendeu que a lei de ensino municipal “por mais pura, mais elevada e mais garantidora do professorado, nas mãos das autoridades locais, será o mesmo que uma peça de fino gosto artístico (...) nas mãos de inexperientes e travessas crianças que tudo partem, styolam para satisfazerem os ímpetos destruidores da sua irrequieta natureza.”¹²⁵ Ou seja, **Leopoldo dos Reis** conhecia o sistema político baiano com suas relações oligárquicas, principalmente no interior do Estado com a predominância das famílias locais. Evitava que os professores se tornassem reféns de relações nada republicanas e, com isso, o ensino público não alcançasse o desenvolvimento necessário.

O professor apresentou uma visão elaborada sobre o sistema republicano e sua consolidação na Bahia. Para ele, a instalação de um governo republicano e a aprovação de uma Constituição republicana não tornaram corações e mentes republicanos, muito menos os costumes e práticas cotidianas nas terras da Bahia. Em sua concepção, o enraizamento da República deveria ter uma evolução gradual, sendo necessárias a educação e instrução do povo para que as leis e os princípios republicanos pudessem encontrar solo fértil. Nesse aspecto, enfatizou o papel do professor nessa tarefa, deixando implícita a *virtude republicana* da profissão. Educar o povo representava evoluir a sociedade e destruir os resquícios monarquistas.

Sua análise mostrou-se lúcida quanto ao poder local ainda estar ligado às práticas não condizentes com o espírito republicano, demonstrando o temor do professorado em ficar refém

¹²³ Idem, p. 97.

¹²⁴ Idem, ibidem.

¹²⁵ Idem, p. 98.

de autoridades locais que apenas defendiam seus interesses. A leitura da realidade que o professor fez diagnosticou a estrutura oligárquica que predominava entre a elite política na Bahia, “resultante da superposição de instituições democráticas – meramente legais – sobre uma sociedade oligárquica” (SAMPAIO, 1975, p. 21).

Com a República, “os governadores passaram a ser eleitos, o que levou ao desenvolvimento de uma complexa dinâmica política entre os poderosos locais e aqueles que controlavam o governo estadual” (SARMENTO, 2009, p. 39). Nesse jogo político, o professorado e a instrução pública sofreram muitos percalços, principalmente, como defendido pelos redatores da Revista de Ensino Primário, por não ter a educação adquirido uma estrutura administrativa própria.

Leopoldo dos Reis apresentou a questão da municipalização¹²⁶, além da questão política, sob outro aspecto, mais pertinente à causa do professorado. Afirmou que a instalação da República garantiu ao magistério direitos em seu exercício e em suas funções; com base nesse princípio, os professores mantinham sua vitaliciedade alcançada em concurso pela Lei de 1881; de funcionários provinciais passaram a ser funcionários do Estado, formados em escola normal do Estado. Ou seja, o professorado estabeleceu um contrato com o Estado Republicano, por isso “contrahio para com nosco uma somma de obrigações que constituem os nossos direitos”¹²⁷. Em defesa da categoria, afirmou que o Estado não poderia romper com a “solidariedade” que existia entre os membros do magistério, “esfacelando esta classe com que se servido por longos anos, a qual tem o direito de perguntar ao Estado aonde ficam as suas adquiridas regalias, os seus serviços, a sua vitaliciedade?”¹²⁸

Citou a Constituição de 1891 para mostrar como o Estado era o responsável legal pela educação e o Município, mesmo criando escolas, deveria se submeter ao Estado, isso para mostrar que o professorado deveria ficar subordinado ao governo estadual. Também usou artigos constitucionais para comprovar o direito de função vitalícia do professor e de como o município não poderia demitir, apontando uma espécie de incongruência do legislador, se isso acontecesse.

¹²⁶ A professora Maria Conceição B. Costa e Silva (1997) em sua pesquisa afirmou que a municipalização “foi a um só tempo, uma busca de interiorização e expansão do ensino e uma causa do seu atraso, e até mesmo, da redução na rede escolar” (p. 41). Nessa obra também é possível ao(à) leitor(a) conhecer alguns aspectos do debate parlamentar sobre a municipalização, inclusive com a participação do professor primário Antonio Bahia.

¹²⁷ Idem, p. 100.

¹²⁸ Idem, ibidem.

Enfático e, de certa forma, antecipando uma situação possível, afirmou que “prevemos a serie de conflitos que entre o professorado, o Estado e o Municipio hão de surgir”, caso o ensino passe para o domínio dos municípios. Apelou ainda para o legislador da próxima lei de ensino (no caso, a Lei de 1895) para que “salve do emaranhado labyrintho e das malhas dos municípios o actual professorado, assim como as leis tenham de servir de base a uma nova instrução republicana sejam sólidas, nacionais e reais”¹²⁹. E finalizou com uma frase de efeito devastador: “salvem o professorado e ao ensino publico, porque só assim salvarão a republica”¹³⁰.

Suas palavras finais anunciaram os acontecimentos futuros, prevendo os conflitos entre os poderes e as angústias dos professores reféns do poder local. Sua última frase, além de revelar uma concepção de República, alicerçada na educação como base da sociedade, antecipou os rumos políticos da Bahia que se debateu entre discursos republicanos e práticas oligárquicas, que negavam ao povo baiano direitos básicos e consolidavam a ideia popular de que a mudança de nomes nos postos do governo não representava mudança na realidade social.

Os gestores da instrução também tiveram que enfrentar o espinhoso processo. Sátyro Dias se referiu a essa questão antecipando a discussão sobre o trâmite de regulamentação da Constituição de 1891. Em suas observações¹³¹ chamou a atenção para a competência do Estado na educação dos municípios, sendo estes corresponsáveis pelo ensino primário e ficando atrelados aos decretos do Estado sobre a matéria. Sob esses argumentos, defendeu que os municípios pudessem intervir diretamente sobre a instrução pública. Sua interpretação da Constituição sugeriu que o legislador, ao submeter a atuação do município à ação do Estado, o fez para indicar a “necessidade de manter no assumpto a intervenção do Estado por meio do ensino normal, da fiscalização e da organização geral dos programas escolares”.¹³²

Para o inspetor de instrução, em seu ideal de regulamentação da lei, os municípios teriam “interesse” e “boa vontade” em receber essa legislação em que o Estado controlaria de maneira harmônica e uniforme a educação através da formação dos professores, da escolha dos programas e da inspeção do sistema. A realidade que se erigiu pós-1895 demonstrou uma leitura equivocada, ou superficial, da parte do médico gestor da educação. Ao menos no discurso, pois

¹²⁹ Idem, p. 103.

¹³⁰ Idem, p. 103.

¹³¹ APEB. Relatórios. Reg. 0508. Instrução Pública – Bahia, 1894. Relatório da Instrução Pública do Estado da Bahia apresentado ao governador Joaquim Manoel Rodrigues Lima pelo dr. Sátyro de Oliveira Dias, Diretor de Instrução, 1894.

¹³² Idem, p. 08.

a engrenagem da “máquina política” (CASTELLUCCI, 2008) que sustentou as relações de poderes durante a Primeira República foi plenamente azeitada com uma “complexa dinâmica política entre os poderosos locais e aqueles que controlavam o governo estadual” (SARMENTO, 2009, p. 39)¹³³.

Em relação às questões levantadas pelos professores primários sobre a submissão funcional aos municípios, o diretor citou o professor Pereira Frazão quanto à tendência na Europa e em outros países de tornar os professores funcionários do Estado, um desejo dos professores diante dos resultados negativos dos municípios. Na avaliação do dr. Sátyro, para o caso do Brasil, no entanto, deveria se considerar a realidade nacional e a autonomia do município, ou seja, a defesa da municipalização do ensino, incluindo a autonomia sobre a contratação do professorado.

Diferente da análise do professor **Leopoldo dos Reis**, o inspetor de instrução não abordou um ponto fundamental da realidade brasileira, e baiana especificamente, as relações de poder que estavam a se instalar na política. Aos chefes locais foi dada a possibilidade de nomear, demitir, jubilar professores e professoras, além de criar, extinguir, transferir e alocar as escolas da instrução conforme seus interesses. Se, aparentemente, como nos lembrou o professor, a municipalização poderia ser um exemplo de democratização e autonomia, na Bahia significou dois passos para trás na formação de um Estado republicano.

A mobilização foi intensa e outras formas de pressão foram acionadas pelo professorado primário, para mobilizar os interesses da categoria entre os parlamentares na discussão dos projetos que corriam nas casas legislativas e para a aprovação da primeira legislação educacional após a Constituição Republicana de 1891.

Uma representação¹³⁴ datada de 19 de julho de 1893 e assinada pelos(as) professores(as) **Rosa Chaves Ferreira Campos, Bernardina Siqueira da Silva, Bemvindo Alves Barbosa, Leopoldo dos Reis, Argemiro Plácido Cavalcante, Diogo de Andrade Vallasques e Luperiu Leopoldo da Costa Doria** foi entregue aos senadores para manifestar a posição diante da reforma do ensino que tramitava nas casas parlamentares.

¹³³ Reforçando essa interpretação, a professora Maria Conceição B. Costa e Silva (1997) apontou como a legislação de criação dos municípios baianos estavam atrelados a interesses distantes da melhoria da educação. Segundo ela, a lei n. 428 de 1902 ao estabelecer os critérios para a emancipação de um município não determinou qualquer cláusula que constasse “a exigência de acomodações para instalar uma escola ou posto de saúde, muito menos um compromisso formal de responsabilidade futura com a política de educação” (p. 51). A única referência era apresentar 10% de população adulta alfabetizada, ou seja, 10% de eleitores.

¹³⁴ BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano 1, nº 10, agosto de 1893.

O documento abordou a situação legal da profissão docente que, segundo a Constituição e o regulamento em vigência, “são vitalícios e têm regalias que lhes garante o Estado. Estão salvaguardados por este todos os seus direitos”¹³⁵. Argumentou que na proposta de reforma elaborada pela comissão mista das casas legislativas “os actuais professores passam a ser entregues aos municípios, sem que haja responsabilidade por parte do Estado das garantias, vencimentos e direitos d’aquelles professores que o município entenda dispensar” e que “os professores dever-se-hia atender ao mesmo que se deu para com a magistratura”¹³⁶. Ou seja, manter os direitos dos não aproveitados, aposentar com vencimento integral os que têm tempo de serviço e manter os honorários dos que ficarem em disponibilidade em outra colocação.

A representação do professorado abordou o ponto mais caro ao magistério, sua vitaliciedade. Professoras e professores temiam pela supressão desse direito constitucional, apesar de já garantido em lei, devido à instabilidade jurídica e ao desrespeito ou uso das leis conforme os ventos políticos. A mobilização do professorado foi intensa e reuniu nessa representação professores de diferentes localidades do estado, mostrando a “solidariedade” evocada nos argumentos do professor **Leopoldo dos Reis**.

O texto lembrou que a Constituição permitia ao Estado criar e manter escolas, mesmo que os municípios também o fizessem, não retirando do Estado essa prerrogativa, por isso “respeitosamente pedimos ser o actual professorado, que é estadual, colocado em escolas mantidas pelo estado”. O professorado, ciente da linha que o governo vinha anunciando através dos relatórios do diretor, tinha certeza de que a municipalização ia prevalecer e pediu salvaguardas legais para a classe, em seu papel de garantir a aplicação da Constituição.

A preocupação com os rumos da situação funcional do professorado diante da reforma do ensino fez com que a representação questionasse alguns pontos que já estavam em discussão na comissão, indagando:

“Quem lhe garantirá a sua vitaliciedade, seus honorários e suas prerrogativas? O município? Não; porque o estado não pode impor ao município que pague e sustente um professor que ele município, autónomo, não quer aproveitar. O Estado? Também não; porque o actual projecto de lei do ensino apresentado pela illustrada e distincta comissão mixta não previu a hypothese”¹³⁷.

As interrogações postas pela Representação antecipavam possíveis situações de “ausência” de direito que poderiam ocorrer com a classe dos professores se a municipalização

¹³⁵ Idem, p. 186.

¹³⁶ Idem, ibidem.

¹³⁷ Idem, p. 187.

prevalecesse. Retomou-se a proposta do senador federal Manoel Victorino Pereira como uma solução para os professores ao estabelecer um consórcio entre Município e Estado, oferecendo uma saída legal para que a comissão revertesse a situação criada.

Algumas das reivindicações dos professores foram atendidas. A municipalização tomou a seguinte forma legal:

“Art. 6º O ensino primário é de competência dos municípios, que o deverão criar, manter e fiscalizar nos termos do art. 109 § 6º da Constituição, reservado ao Estado competência que a mesma Constituição lhe garante, e observadas as disposições da presente lei.

Art. 28. No acto da execução da presente lei é livre ao Estado e aos municípios a nomeação dos professores das respectivas escolas, respeitados os direitos actuaes nos termos da Constituição.

§ Os que não forem aproveitados, nem pelo Estado, nem pelos municípios ficarão sujeitos às seguintes disposições:

- a) Si contarem menos de 25 anos de magistério, serão adidos, sem prejuízo dos vencimentos actuaes, às escolas do município que os houver dispensado, com tanto que exhibam, a juízo do conselho superior do ensino, prova de exercício sem nota que os desabone; e n’este caso serão de preferencia nomeadas para as vagas que se derem no mesmo município ou em outro.
- b) Si tiverem mais de 25 annos de magistério, serão aposentados, abandonando-se também a gratificação adicional aos que tiverem mais de 30 annos de magistério, e forem aposentados” (SANTANA *et. al.*, 2011, p. 93 e 97).

A voz dos professores foi ouvida, ao menos no que se referia aos direitos adquiridos pela categoria. Quanto às consequências para o funcionamento das escolas e para a vida dos professores a situação foi um pouco diferente.

No Relatório de 1897¹³⁸, referente ao ano de 1896, subsequente à publicação da Lei n. 117, foi visível o reboiço que a aplicação da lei causou na Bahia. O diretor geral, Sátyro Dias, apresentou diversos comunicados oficiais circulares que emitiu para esclarecer a aplicação da lei aos intendentess municipais. O tom e os argumentos foram os mesmos em todos.

Um deles, datado de 24 de dezembro de 1895, foi expedido em resposta ao ofício da intendência municipal da Vila do Conde, o qual interrogava a Diretoria sobre a mudança de classe das escolas e os vencimentos dos professores se seriam prejudicados ou seriam considerados adidos. Respondeu o diretor que a classificação deveria ser procedida conforme a atual lei; os únicos direitos absolutos dos professores seriam o tempo de serviço e a vitaliciedade, no entanto, os professores não poderiam ser prejudicados pela nova lei, visto não

¹³⁸ APEB – Relatórios. Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, cx. 51, reg. 0509, 1897.

existir a espécie professor adido como membro do magistério na legislação. Afirmou que a lei determinou que o professor não aproveitado não tenha prejuízo de seus vencimentos até ser utilizado nas vagas abertas. Esclareceu que sobre esse assunto passou uma circular recomendando que o disposto nos Arts. 28 e 29 deveria ser observado pelos municípios, evitando “oportunidade para opressão e vexame do professorado primário”¹³⁹. Encerrou afirmando que foram estes 2 pontos capitais, o do não aproveitamento dos bons professores e o da incapacidade financeira dos municípios de manter o ensino primário, criticados na Lei de 1895. Como solução para esse último ponto, estabeleceu a Lei de 1895 para que a 6ª parte da arrecadação municipal se revertesse ao ensino, além de permitir que se criasse o imposto de capitação para os municípios menores.

De modo geral, orientou os municípios para que nomeassem os professores antigos na regência e alertou sobre a lei estabelecer que “o exercício do magistério publico primário é privativo dos professores ora existentes e dos alunos-mestres”¹⁴⁰, contudo, no parágrafo seguinte, admite a existência dos substitutos (sem diplomação) e sua conservação na regência desde que “sejam idôneos” e frequentes.

O cumprimento do Art. 22¹⁴¹ da Lei n. 117/1895 consistiu em um dos maiores problemas enfrentados pelos professores e se arrastou por anos sem solução, tanto que em 1917 os diversos professores diplomados pela Escola Normal abriram representação no Conselho Superior de Ensino contra a contratação de professores não diplomados pelos municípios; o Conselho resolveu que o Inspetor dirigiria uma circular aos intendentos chamando a atenção para a ilegalidade do ato. Nomeou ainda uma comissão para estudar as providências que deveriam ser tomadas contra os municípios recalcitrantes¹⁴². Recalcitrar parece que era a prática mais comum entre os municípios, só em Santo Amaro, no mesmo mês em que os(as) professores(as) abriram representação contra esse arbítrio, as cadeiras de Acupe, Terra Nova, Usina Aliança de duas escolas populares, segundo o intendente, mantinham regentes sem diplomas.¹⁴³

¹³⁹ Idem, p. 17.

¹⁴⁰ Idem, p. 25.

¹⁴¹ O artigo 22 estabeleceu que “Ninguém poderá exercer o magistério publico primário elementar sem que exhiba diploma de alumno-mestre, conferido pelas escolas normaes do Estado ou dos municípios” (SANTANA, *et. al*, p. 97).

¹⁴² BPEB. Periódicos. Jornal A Cidade, Professores não normalistas, o protesto dos diplomados, 02 de abril de 1917.

¹⁴³ BEPB. Periódicos. Jornal A Cidade. As escolas de Santo Amaro, os seus regentes não são alunos-mestres, 17 de abril de 1917.

Além disso, o que o professor **Leopoldo dos Reis** temia se efetivou muito rapidamente. Em ofício¹⁴⁴ aos intendentes municipais, o diretor de instrução repercutiu uma reportagem do jornal A Bahia que fazia acusações de gravidade contra “a gestão dos municípios no tocante ao ensino primário”¹⁴⁵. Diante do teor das denúncias não podia deixar de levar ao conhecimento dos Conselhos Municipais o que foi lançado: uso do dinheiro repassado para o município pelo Estado para outros fins que não o pagamento dos professores; falsificar os orçamentos enviados; criar impostos sobre os vencimentos dos professores; e outros cobrarem juros sobre os vencimentos. O secretário expôs textualmente as denúncias e afirmou que não chegaram até ele queixas diretas ou provas positivas dos fatos, mas pedia que as intendências prestassem esclarecimentos a esse respeito e enviassem informações completas e decisivas.

Os problemas com o pagamento dos salários dos(as) professores(as) se agravaram tanto que foi necessária a promulgação da Lei de 10 de agosto de 1897, passando o pagamento aos professores(as) para a responsabilidade do Tesouro Estadual, “cessando desde então o vexame do professorado, e desaparecendo o motivo principal em torno do qual giravam as queixas contra a municipalização da instrução primaria”¹⁴⁶. Ao que parece, a referida lei seria aplicada aos municípios que acenassem dificuldades em pagar o professorado, assim, no relatório de 1902¹⁴⁷ o inspetor de ensino Octaviano Muniz informou que dos 125 municípios do Estado da Bahia, na época, cinco sustentavam a instrução sem auxílio financeiro do Estado, a capital, Ilhéus, Belmonte, Santo Antônio de Jesus e Amargosa; 110 contavam com a ajuda do Estado, oito não tinham escolas municipais; e dois estavam com as escolas vagas.

Se para o diretor geral de instrução o principal problema em relação à municipalização, o pagamento dos(as) professores(as), havia cessado, o cotidiano de humilhação dos(as) muitos(as) professores(as) que lecionavam no interior continuou sendo uma realidade durante toda a Primeira República, confirmando, como uma maldição, as palavras visionárias do professor **Leopoldo dos Reis**.

Um documento interessante e repleto de situações de exposição dos professores do interior foi o já citado Relatório de 1902 da Inspetoria Geral de Ensino. O diretor Octaviano Moniz Barreto, diante de tantas denúncias recebidas, emitiu circular aos intendentes, em janeiro de 1901, suspendendo o pagamento dos substitutos e substitutas que não assumiram por motivo

¹⁴⁴ APEB –Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública. Relatórios, cx. 51, reg. 0509, 1897.

¹⁴⁵ Idem, p. 35.

¹⁴⁶ APEB –Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública. Relatórios, cx. 51, reg. 0510, 1898, p. 07.

¹⁴⁷ APEB – Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública do Estado da Bahia. Relatório apresentado pelo Dr. Octaviano Moniz Barreto, Inspector Geral do Ensino, cx. 52, doc. 307, 1902.

de licença de saúde dos professores. Essa medida ocorreu diante das informações sobre a exclusão de professores diplomados da função, em desobediência ao art. 22 da lei 117.

Para ilustrar o caso, expôs a carta de uma professora diplomada que foi preterida pelo intendente diante de protegidos dele que assumiram as cadeiras, mesmo sendo quase analfabetos. Segundo o relato da professora, depois de algum tempo a nomeou efetiva, mas com a condição de pagar-lhe um terço dos seus vencimentos, sendo obrigada a comprar tudo que fosse necessário na casa de negócio do intendente.

Esse caso, publicizado pelo próprio representante do executivo, mostrou a situação a que eram submetidos(as) os(as) professores(as) do interior, diante da força de alguns dos chefes políticos locais, por outro lado, revelou a concepção que parte da elite política tinha quanto ao acesso dos pobres à educação. Se o mundo do trabalho sempre se submeteu ao seu domínio, por que seria diferente com a República? Para muitos chefes políticos locais, o poder não emanava do povo, nem encontrava sua legitimidade na educação, revelando as fissuras políticas entre a própria elite política da Bahia.

O inspetor passou a mostrar documentos que evidenciavam a “indiferença dos Intendentes (com algumas exceções) pelo ensino, a sua propensão às lutas pessoais com os professores, e a sua resistência consciente à observância das leis, como é evidente nos que se referem ao município da capital”¹⁴⁸. Eram casos envolvendo professores(as) municipais para mostrar como alguns intendentes agiam sem o rigor da lei e motivados por paixões pessoais. Esses processos destacam ao(à) leitor(a) as situações sofridas por professoras e professores primários na nascente república baiana¹⁴⁹. Por outro lado, evidenciam a atuação do professorado na busca de proteção legal e de enfrentamento ao que considerava práticas nocivas ao ensino e, por sua vez, ao Estado republicano.

Mesmo para a capital, o diretor de instrução apresentou material representativo do desrespeito aos direitos dos(as) professores(as).

Em outra série de ofícios (Of. n. 231/299/276/259/386) apresentou o processo da professora **Luiza Emília de Faria Motta** contra os atos da Intendência da Capital, em que a mesma interpôs recurso devido a sua dispensa da função de adjunta da cadeira do distrito da

¹⁴⁸ Idem, p. 57.

¹⁴⁹ Compõem o conjunto de exemplos apresentados pelo inspetor os seguintes ofícios: of. n. 1070, com situações envolvendo a intendência de Vila Viçosa; of. n. 139, de 11.03.1901, of. n. 929, de 14.09.1900 e of. n. 140, de 12.03.1901, envolvendo a intendência da cidade de Jaguaripe; of. s/n, de 25.04.1901, envolvendo a intendência de Amargosa; of. n. 311, de 24.05.1901, referente ao município de Ilhéus; of. n. 35, de 22.01.1901 e of. n. 457, de 24.07.1901, relativos à cidade de Belmonte.

rua do Paço, considerada pela recorrente lesiva aos seus direitos. A inspetoria solicitou em vários ofícios esclarecimentos sobre a referida dispensa para poder encaminhar processo, sem retorno. Segundo o inspetor, em ofício dirigido ao intendente, recebeu apenas informação prestada pelo Inspetor Escolar do Município em comissão, **Elias de Figueiredo Nazareth**, no entanto, por força da Lei, não poderia tratar diretamente com funcionário do município, por isso devolveu a informação e renovou solicitação de esclarecimentos sobre a reclamação da referida professora. Em resposta enviou o intendente brevíssimo ofício com o mesmo parecer do Inspetor do Ensino municipal. No seguimento do processo, o inspetor geral do Estado, com as informações recebidas, afirmou que a professora alegou em seu favor o art. 23 da Lei 117 (professores primários serão vitalícios depois de 5 anos de efetivo exercício, sem desabono), que no seu entender não caberia tal disposição legal, visto não se tratar de aplicação de pena, mas do art. 95 da mesma lei, que estabelece as disposições do Estado e do Município quanto à aplicação da lei. Em seu arrazoado, o inspetor levantou questionamentos devido à peculiaridade do processo, visto que a lei do ensino de 1895 “não definiu (...) o caráter do adjunto”¹⁵⁰, assim “tendo a lei do ensino dado ao professor nas condições do art. 23 o caráter de vitaliciedade, nada disse em relação aos adjuntos, exercendo, embora, elles o magistério como professores, e sendo denominados na lei, art. 10 § 2º professores adjuntos”. Perguntou o inspetor: “a disposição do art. 23, referente aos professores primários, abrange os professores adjuntos?”¹⁵¹

Interessante notar que a professora requerente não teve dúvidas, se entendeu como professora primária e com direito à vitaliciedade, por isso o recurso de lesão ao seu direito. O Estado, por sua vez, teve outra interpretação, dispensando-a (município) e interrogando o artigo legal sobre a questão (Estado). Esse processo mostra como a legislação é dinâmica e se molda conforme as demandas da realidade, ao estabelecer duas interpretações ligadas a interesses diferentes fez com que o próprio executivo/legislativo considerasse a questão na reforma de 1904, a função de adjunto passa a ser acessada através de concurso, configurando sua integração ao quadro do magistério primário.

Continuou o inspetor afirmando que a legislação municipal estabelecia que o serviço de adjunto cessaria após baixa da frequência, o que configurava o caráter provisório da função, mas essa lei estava em consonância com o espírito da lei 117? Sugeriu que o Procurador fiscal do Estado fosse ouvido.

¹⁵⁰ Idem, p. 65.

¹⁵¹ Idem, p. 66.

Não constou do Relatório como o processo foi encerrado, mas encontrei dados sobre a professora que, em 1910, atuava como regente da classe do sexo masculino, no distrito de Santo Antonio.

Em todos esses processos observou-se um esforço do inspetor em impor a autoridade do governo estadual diante das “vontades” dos intendentess. A disputa pelo controle do ensino se inseriu no contexto da própria afirmação do regime republicano na Bahia. As contradições entre os discursos das elites políticas sobre a importância da educação e a forma como foi conduzida a sua efetivação no território baiano ocultaram a contenda entre a própria elite pelo controle político do Estado, escamoteando da sociedade as contradições da instalação da República na Bahia¹⁵².

A elite baiana, ao menos parte considerável dela, se fez republicana diante das circunstâncias políticas do país, mas a lógica de poder que se manteve obedeceu mais aos princípios oligárquicos que propriamente às bases de um regime que prezava a coisa pública, a representação popular, a cidadania. O ensino sempre foi privilégio das elites e continuava a ser critério de acesso à cidadania política; o uso da violência sempre se sobrepôs ao das leis; o mundo do trabalho sempre foi entendido como serviçal e inferior; a civilização entendida como sinônimo de ser branco, vestido à francesa, com títulos e patentes e deter poder. Essas formas de pensar e agir, encrustadas em parte da elite, geraram embates que demonstraram as fissuras políticas da república baiana, inclusive na condução da política educacional. Por isso o uso de palavras por parte do inspetor como “lutas pessoais” contra os “interesses da coletividade”, “resistência consciente à observância das leis”, “indiferença dos intendentess ao ensino”. Vale notar que, muitas vezes, ele restringiu o governo municipal ao próprio intendente, enfatizando a força daquela pessoa diante do bem coletivo do ensino.

Como crédulo na concepção da evolução social através do progresso para se chegar à civilização almejada, dos “saxões, raça superior”, o inspetor se confrontou, enquanto autoridade do Estado, com o “germem de desorganização” que ameaçava “a existência do nosso regimen político”¹⁵³.

¹⁵² Segundo Silvia Sarmiento (2009), “Na Bahia, os dirigentes republicanos nunca conseguiram criar um arranjo estável de controle do poder estatal.” Entre os fatores que explicariam essa instabilidade estariam: a falta de um produto econômico na pauta do Estado, a extensão do território baiano e a fragilidade da força policial (p. 42 e 43). Essa perspectiva confirma a análise de Consuelo Sampaio (1975) em sua ideia de “política de acomodação”, com partidos frágeis, cisões e arrumações políticas.

¹⁵³ APEB – Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública do Estado da Bahia. Relatório apresentado pelo Dr. Octaviano Moniz Barreto, Inspector Geral do Ensino, cx. 52, doc. 307, 1902, p. 43.

Para a percepção do(a) leitor(a) de que a violência sofrida pelos(as) professores(as) primários(as) baianos(as) constituiu uma prática das elites por toda a Primeira República, independente do grupo político que estivesse no poder, recorro a dois breves casos noticiados na imprensa.

O primeiro se referiu a uma representação popular em defesa da professora **Emilia Francisca da Silva Porto**, publicada no Diário da Bahia em 1913¹⁵⁴. A referida professora era regente da escola pública, na cidade de Valença. A representação constituiu abaixo-assinado de 65 moradores de Valença, evocando o art. 136, § 15 da Constituição que garantia a qualquer pessoa “denunciar abusos das autoridades e promover a responsabilidade dos culpados”¹⁵⁵, para afirmar que ocorreu “procedimento incorrecto e injusto” contra distinta representante do magistério e cumpridora dos seus deveres e guardiã dos “mais sãos princípios de moralidade e de honra”¹⁵⁶. O texto afirmou que o intuito de tornar a professora incompatível ao seu exercício não tinha fundamento jurídico por não encontrar correspondente material e por seguir as normas legais a referida mestra, não achando “seus inimigos, rancorosos e impenitentes, por mais invencionices de que se hajam servido” meios de efetivar as acusações.

O documento confirma as denúncias de perseguição aos professores do interior diante dos abusos das autoridades locais. Interessante observar que o artigo da Constituição citado sugere, confirmando a manchete, que foram representantes do poder público local que cometeram os ataques à professora.

O outro caso, ocorrido anos depois, 1927, envolveu a professora **Sophia Candida de Santa Rosa**, responsável pela cadeira do sexo masculino em Viçosa e foi publicado no Diário da Bahia¹⁵⁷. Segundo o jornal, a professora estava sendo perseguida pelo coronel Luiz Pedrosa que conseguiu que os pais retirassem seus filhos da escola para a cadeira ser extinta; não satisfeito, arrumou que o inspetor da instrução pública, “satisfazendo os caprichos do coronel Pedrosa”, retivesse os atestados de exercício para ela não receber seus vencimentos, em atraso há 10 meses. A professora requereu uma justificação ao Juiz Municipal de Viçosa, provando ser perseguida, o que provocou a ira do coronel que mandou atacar a casa da senhora, que por

¹⁵⁴ BPEB. Periódicos. Diário da Bahia. Valença: defesa de uma professora caloteada, perseguida por uma intendência miserável (representação popular), 10 de julho de 1913.

¹⁵⁵ Idem.

¹⁵⁶ Idem.

¹⁵⁷ BPEB. Periódicos. Diário da Bahia. Um escândalo da Inspeção de Ensino. Uma professora pública ameaça quebrar a cara do diretor; vidros partidos, pânico e correrias. 21 de abril de 1927.

sua vez abandonou tudo e se dirigiu para Salvador em busca de solução para o não pagamento de seus vencimentos.

A legislação de 1925, apesar de estabelecer como despesas do Estado o pagamento dos vencimentos dos(as) professores(as) e da locação escolar, manteve, como nas legislações anteriores, a efetividade do pagamento “mediante atestado de exercício do magistério nas cadeiras respectivas, passado pelas autoridades (...)”. A autoridade responsável por essa função seria o *delegado escolar residente*, cargo de confiança, indicado pelo Diretor Geral de Instrução¹⁵⁸.

Ao chegar na Inspeção de Instrução, no entanto, não foi atendida por Anísio Teixeira, que mandou o diretor de ensino, Jayme Junqueira Ayres, saber o que se passava. A professora “supplicou o visto nos seus atestados, a fim de receber os seus vencimentos, visto como era precária a sua situação e estava na Capital desprovida de recursos”¹⁵⁹, mas não foi atendida e, diante de sua insistência, ameaçada de demissão. A reação da professora **Sophia Santa Rosa** mostrou o grau de desespero em que se encontrava: “apoderada de formidável crise nervosa, deu língua dizendo duras verdades à queima roupa e convidando o diretor a vir à rua para partilhá-la a cara, pois sabia honrar a saia que vestia”¹⁶⁰. Ao chamado de prisão, a professora se exaltou ainda mais e se atirou à divisão da portaria, quebrando os vidros e se machucando nos braços e rosto. Depois de posta para fora da repartição, seguiu com populares para à farmácia para ser medicada e, enquanto esperava o bonde, “fez um meeting” dizendo que foi ao desespero por ter seus vencimentos atrasados em 10 meses.

Os episódios apresentados, em períodos esparsos, mas cobrindo a Primeira República sugerem que os confrontos dos(as) professores(as) com as práticas oligárquicas, independente dos governos vigentes, atravessaram os anos iniciais da República. Em certa medida, a municipalização do ensino primário na Bahia potencializou a ação dos chefes locais sobre os professores e a oferta de ensino, alimentando e consolidando uma estrutura política autoritária e assistencialista que seus resquícios encontraram ecos em todo o século XX.

¹⁵⁸ Decreto n. 4.218, de 30 de dezembro de 1925 – Regulamento do Ensino Primário e Normal. Art. 69 e Art. 131, 15.

¹⁵⁹ BPEB. Periódicos. Diário da Bahia. Um escândalo da Inspeção de Ensino. Uma professora pública ameaça quebrar a cara do diretor; vidros partidos, pânico e correrias. 21 de abril de 1927.

¹⁶⁰ Idem.

3.1.2 O salário do professorado primário e os embates pela valorização profissional da categoria

As professoras e os professores no texto da Representação de 1893 abordaram outro ponto considerado vital para a categoria e para a compreensão do movimento de profissionalização, os salários. Apelaram para que fosse feita justiça na tabela de vencimentos dos professores, afirmando que mesmo com a nobre intenção de economizar, a comissão “retribue larga e pingüemente aos altos funcionários e aos professores do magistério secundário, deixando mais a lamentar a penúria do professorado primário”¹⁶¹.

A Representação não desmereceu o pagamento de 4:800\$000 anuais “ao professorado superior”¹⁶², mas considerou ser

“uma desproporção enorme, uma injustiça, que seja o professorado primário tão acarretado de trabalhos, que funciona mais horas por dia do que aquelle, que é tão cheio de responsabilidade, tão rigorosamente sujeito a penas cruéis, tão fiscalizado e tão baldo de recursos, peor aquinhoado na mesa do orçamento, e menos retribuido d’entre os funcionários do magistério! Enquanto o professorado secundário tem 400\$00 por mez, o primário elemental vence 116\$000, 1:400\$ por ano!!!”¹⁶³.

A queixa do professorado tentava impedir que o projeto que tramitava na Assembleia se revertesse em lei. A legislação vigente naquele momento, a de 1890, estabelecia vencimentos aproximados entre o magistério primário e o secundário, sendo que prevalecia diferenças de gênero, com as professoras recebendo o menor em qualquer modalidade. A tentativa era evitar uma discrepância salarial em que o professorado primário teria seus vencimentos rebaixados.

Argumentaram que a proposta legal, prevista pelo texto da comissão mista, de reclassificação das cadeiras e de proibição do professor morar na escola, deixaria o salário mais baixo ainda. Se a ideia do governo fosse cortar tal prática, deveria então pagar um salário condizente com o sustento da família do professorado, não sendo assim, melhor permitir que o(a) professor(a) morasse na casa de funcionamento da escola.

No encerramento do texto da Representação aos senadores, os professores e professoras, que se anunciaram “comissionados pela maioria dos seus colegas, e escudados na rectidão e justiça que caracterizam os actos de corporações sensatas e patrióticas como essa”¹⁶⁴, reiteraram esperar a reparação das injustiças apontadas em que se tornaram vítimas, enfatizando a associação da educação com a República e a relevância do professorado nesse processo. Pois,

¹⁶¹ BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano 1, nº 10, agosto de 1893, p. 188.

¹⁶² Idem, ibidem.

¹⁶³ Idem, ibidem.

¹⁶⁴ Idem, p. 189.

segundo o professorado, “... vós não consentireis, certamente, que na pátria nova os educadores dos filhos do povo, aqueles que vão construir a república federativa nos espíritos infantis se transformem em míseros humilíssimos da gleba e mendigos da sociedade”¹⁶⁵.

A pugna contra o rebaixamento salarial, traduzida nos argumentos da Representação como “injustiça” ao professorado primário, externou a desvalorização social que se impunha à categoria. O sentimento de insatisfação expresso no documento apontou para a contradição do governo ao punir aqueles responsáveis por “construir a república nos espíritos infantis”; não entendia por que os professores e professoras como uma atividade profissional essencial para o futuro da nação não fosse reconhecida materialmente. Os valores dimensionados contratavam posições conflitantes sobre a importância de se educar os filhos do povo.

Segundo Paula Vicentini e Rosário Lugli (2009), a variação salarial dos professores no Império e colônia também existia e expressava diferentes valores para os professores das aulas régias: a) hierarquização das aulas, com os mestres de primeiras letras recebendo menos que os professores que preparavam a elite para o curso superior; b) o tamanho da localidade, com o pagamento maior para quem lecionasse nas cidades maiores; c) a origem dos professores, com a valorização salarial dos que vinham de Lisboa em relação aos brasileiros.

A esperança do professorado em ter reconhecida sua atuação intelectual na estruturação da República baiana, em especial na forma de melhor remuneração, não se efetivou. No entanto, a elite política não tinha como negar a competência e a autoridade dos professores primários, tanto pela qualidade dos textos publicados quanto pelo papel que a educação assumiu em seus discursos civilizatórios em prol do regime republicano, construindo, cada vez mais, em seus discursos, uma valorização simbólica, exaltada nas palavras de reconhecimento de sua nobre missão, em detrimento de uma valorização material, acentuando as imagens de sacrifício, de doação, de sacerdócio da profissão.

¹⁶⁵ Idem, *ibidem*.

Quadro 3: Vencimentos professores secundários e primários durante Primeira a República¹⁶⁶

LEGISLAÇÃO	VENCIMENTOS
1881	Professor do Liceu – 2:000\$000 Escola Normal de Homens – 1:800\$000 Escola Normal de Senhoras – 1:500\$000 Instrução Pública (3ª classe ¹⁶⁷) – 1:400\$000
1889	Não apresentou proposição
1890	Professores do Liceu – 2:400\$000 Professores da Escola Normal – 2:200\$000 Professoras da Escola Normal – 2:000\$000 Professores Escolas Primárias (4ª classe) – 1:800\$000 Professores Escolas Primárias Superiores – 2:000\$000 Professoras Escolas Primárias Superiores – 1:900\$000
1895	Lente (homem) Ensino Secundário – 4:800\$000 Lente (senhora) Ensino Secundário – 4:600\$000 Lente (interior) Ensino Secundário – 3:600\$000 Professor Escola Anexa da Capital (Complementar) – 3:000\$000 Professor Escola Anexa da Capital (Elementar) – 2:800\$000 Professor Ensino Primário (complementar/1ª classe) – 2:800\$000 Professor Ensino Primário (elementar/1ª classe) – 2:400\$000
1904	Lente Ensino Secundário – 4:800\$000 Professor Escola Anexa da Capital (Complementar) – 3:000\$000 Professor Escola Anexa da Capital (Elementar) – 2:800\$000 Professor Ensino Primário (complementar/1ª classe) – 3:000\$000 Professor Ensino Primário (elementar/1ª classe) – 2:400\$000
1913 ¹⁶⁸	Professor de Grupo Escolar (complementar) – 3:000:000 Professor de Grupo Escolar (elementar) – 2:800\$000 Professor Escolas Isoladas (capital/1ª classe) – 2:400\$000 Professor Escolas Isoladas (interior/2ª classe) – 2:000\$000
1918/19	Professor Escola Normal (catedrático de ciência ou língua) – 4:800\$000 Professor Grupo Escolar (complementar) – 3:000\$000 Professor Grupo Escolar (elementar) – 2:800\$000 Professor Escolas Isoladas (1ª classe) – 2:400\$000
1925	Professor (catedrático) Escola Normal Capital – 8:448\$000 Professor (catedrático) Escola Normal Interior – 6:000\$000 Professor Ensino Primário (1ª classe/complementar) – 4:000\$000

Fonte: (NUNES, 2003; SANTANA; MENEZES *et. al.*, 2011).

Por outro lado, a apreciação crítica do professorado denunciou a estratégia que se anunciava ao questionar a falta de equidade com que a futura lei pretendia tratar o magistério primário e o secundário. O conjunto da legislação elaborado durante a Primeira República acentuou essa diferença e sedimentou um tipo de hierarquia entre a categoria docente, cujo critério de diferenciação era o local de atuação do professor/da professora, visto que a formação acadêmica requerida para o exercício no ensino secundário era igual à do primário.

Em 1890, ainda sob os resquícios da legislação imperial, o salário dos professores do Liceu era maior que o da Escola Normal que, por sua vez, era maior que o das escolas primárias. As mulheres recebiam menos em todas as funções.

¹⁶⁶ Tomei como referência de vencimento do professor primário o maior salário pago; os professores de classes inferiores, os adjuntos, os professores das escolas infantis, os substitutos recebiam vencimentos menores.

¹⁶⁷ Nas normas legais de 1881 e de 1895, a classificação do professorado aloca os professores que percebem maiores vencimentos na 3ª classe (1881) e 4ª classe (1890). A partir de 1895 ocorreu uma inversão dessa classificação.

¹⁶⁸ Essa legislação se restringiu ao Ensino Primário.

Em 1895 ocorreu uma equiparação entre os salários das instituições de ensino secundário (Liceu e Escola Normal), mas se manteve a diferenciação, o menor para as mulheres. Para a escola primária não se evidenciou mais a distinção salarial por sexo, prevaleceu a diferenciação pelo tipo de escola; quanto menor a criança (escola Infantil), mais baixo o salário; quanto mais longe da capital a escola se localizava (classificação das cadeiras), mais baixo o salário. No caso dos adjuntos, percebiam metade do valor do professor primário e os substitutos, dois terços desse valor.

Essa tendência se manteve na Lei 579 de 1904, com a diferenciação salarial imprimindo uma hierarquia entre profissionais com a mesma formação; com o distanciamento dos vencimentos de homens e mulheres; e os locais de trabalho determinando salários diferentes para o exercício da mesma função. Na tabela de vencimentos da referida legislação¹⁶⁹ os salários dos professores primários configuraram-se menores que o dos profissionais de apoio da Escola Normal (censor, porteiro, guarda). No caso do salário de professora da Escola Normal, o salário era menor que o vencimento do amanuense¹⁷⁰ da mesma instituição.

Na legislação de 1913/14, específica para o ensino primário, se configurou o vencimento do diretor do Grupo Escolar igual ao do professor de escola complementar, acrescido de uma gratificação. O que me chamou a atenção, no entanto, se refere às diferenças entre os vencimentos dos professores primários dos grupos escolares e das escolas isoladas, sendo maior para os primeiros, mostrando que existia uma valorização simbólica das “casas de educação”, visto que a classificação institucional (1ª, 2ª e 3ª classes) era a mesma. Esse *status* se amplia para os professores primários das escolas anexas da Escola Normal e para os próprios professores secundários. Sugere também que havia uma intenção do poder executivo em desestimular a permanência de professores e professoras nesse tipo de escola, principalmente por ele permitir uma autonomia e controle maior do professorado sobre o processo de aprendizagem e as questões administrativas.

Os vencimentos dos professores primários na legislação educacional de 1918/19 sedimentaram as hierarquias estabelecidas nas legislações anteriores e, certamente, no cotidiano. Os valores dos vencimentos se mantiveram os mesmos de 1904, inclusive a diferenciação salarial entre os professores de grupos escolares e escolas isoladas, mesmo pertencendo à mesma classe. Também se manteve o achatamento dos salários dos professores

¹⁶⁹ Lei n. 579 de 03 de outubro de 1904 (SANTANA; MENEZES *et al*, 2011).

¹⁷⁰ Funcionário da escola que copiava os documentos da repartição e os registrava em livro apropriado, exerce os serviços de secretaria.

na porta de entrada para a profissão via concurso, os professores de 3ª classe. Eles recebiam abaixo de todos os profissionais da educação, inclusive dos porteiros da Escola Normal e do Ginásio da Bahia e do contínuo (carteiro) da Inspetoria da Instrução.

Como a carreira era progressiva, entrava-se na 3ª classe, progredindo ao longo do tempo para as outras classes na escola elementar e depois para a escola complementar, via concurso. Esse movimento da carreira presumia a existência de um critério oculto, “tempo de serviço”, como fator de percepção salarial.

Essa hipótese não se sustentava para a Escola Normal. O fator de diferenciação salarial acontecia de acordo com as matérias lecionadas. A legislação estabeleceu que os professores catedráticos das cadeiras de *Sciencia* ou de Língua percebessem valores salariais maiores que os dos professores das cadeiras de Artes, exercendo a mesma carga horária de trabalho de seus colegas. A legislação sempre estabeleceu tratamento diferenciado aos(as) professores(as) de Artes, Música, Ginástica, Trabalhos Manuais que, considerados práticos, sem titulação no magistério, em vários momentos nem se submetiam a concurso, sendo contratados diretamente pelo governo. No entanto, na vivência da escola, esses(as) professores(as) se entendiam pertencentes à mesma categoria e com igualdade de direitos e deveres. Ao menos foi o que sugeriu o abaixo-assinado de outubro de 1891, dirigido às comissões de Instrução Pública e Fazenda em que as professoras da Escola Normal de Senhoras **Maria Júlia David**, professora de Desenho, e **Justina Campos Villanuevo**, professora de Música, solicitam equiparação dos vencimentos das professoras de Artes aos lentes de Língua e Ciência.

Na exposição de motivos, as professoras argumentaram que tinham o mesmo tempo de trabalho que as outras profissionais, que suas aulas eram tão bem frequentadas como as das lentes, que seu trabalho era “mais penoso” visto não terem direito a adjuntas. Manifestaram a compreensão de que lentes e professoras desempenhavam suas funções, exercício do magistério, da mesma forma no cotidiano escolar. Além das premissas relativas ao exercício profissional, suas alegações incidiram sobre o tratamento dado ao programa, afirmando que o ensino de Artes tinha tanta importância quanto o das Línguas e Ciências; e, como era comum entre o professorado do pós-república, se valeram da nova condição política do país para reafirmar os seus princípios e sua aplicação em qualquer texto legal, afirmando que “n’um regime democrata em que a igualdade é o 1º apanágio do cidadão, é natural que todos os

professores de uma Escola, ensinando com a mesma responsabilidade, tenham as mesmas garantias”¹⁷¹ (grifo das professoras).

A legislação que se seguiu, 1895, desconsiderou o apelo das professoras permanecendo a diferenciação entre as áreas do conhecimento e a hierarquia das disciplinas dentro dos programas das escolas que se desdobrou em salários e formas de acesso diferenciados. Essa concepção permaneceu presente nas normatizações legais da Primeira República e seguiu a prática do Império, como visto.

Para os cargos de Diretor e Vice-diretor, tanto dos Grupos Escolares quanto da Escola Normal, conservou-se um aumento considerável do salário em relação aos maiores vencimentos dos professores, além de um crescente *status* de poder e de distinção. Essa função para a instrução primária cresceu conforme os Grupos Escolares e as Escolas Reunidas foram lentamente se instalando no sistema de ensino¹⁷² e em todas as legislações o cargo de diretor foi concebido como função comissionada, por direta indicação do diretor/inspetor de ensino.

Em 1925 aconteceu uma recomposição salarial na educação, depois de 20 anos, mas sem alterações na forma como vinha sendo realizada (com distinção hierárquica) e mantendo o magistério primário com funcionários percebendo as menores remunerações. O professorado primário continuou recebendo menos que os professores da Escola Normal, tendo a mesma formação. Entre os professores primários, os que atuavam nas escolas elementares recebiam menos que os das escolas complementares que, por sua vez, recebiam menos que os professores das escolas superiores.

Entretanto, caro(a) leitor(a), não se permita cair na aparência dos números. A quase duplicação dos valores significou uma medida para minorar a situação de penúria da categoria. Para efeito de comparação, a própria legislação de 1925 nos ofereceu um parâmetro de pobreza que pode ajudar a entender a situação salarial do professorado. O Art. 43 do Decreto n. 4.218

¹⁷¹ APEB – Fundo: Câmara dos Deputados do Estado da Bahia. Série: Livro Abaixo Assinados, ano 1891/1898.

¹⁷² As Escolas Isoladas, por sua vez, permaneceram compondo o sistema de ensino baiano, mas foram adquirindo novos formatos. Segundo a pesquisadora Elizabeth Conceição Santana, ao longo do tempo o Estado concentrou a oferta de Grupos Escolares e Escolas Reunidas na sede dos municípios, ou seja, na zona urbana e foi deixando para os governos municipais a responsabilidade de oferecer ensino elementar no interior dos municípios/zona rural através dessa modalidade de escola. As escolas, antes denominadas de isoladas, passaram a ser denominadas de escolas de uma sala só, escolas multisseriadas e sob a responsabilidade dos municípios foram sendo assumidas por professores leigos. Na década de 1930, sob a secretaria de Isaias Alves, foi permitido aos municípios criar escolas que podiam ser assumidas por professores leigos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE. *Boletim de Educação e Saúde*, vol. 01, dezembro de 1940). Nas décadas de 1960, 1970 e 1980 ocorreu um *boom* de professores leigos “maculando” as estatísticas e uma boa quantidade de projetos voltados para a titulação dos leigos, até a imposição dos municípios criarem os seus planos de carreira e introduzirem o concurso como forma de acesso, por influência da LDB de 1996.

definiu o que se considerava uma pessoa pobre e que seria beneficiada com a isenção da taxa de matrícula para o ensino primário superior:

“Art. 43. Consideram-se pobre, para obter a isenção da taxa:

- a) Os filhos de indigentes;
- b) Os filhos dos que vivem de ordenado mensal até 300\$000, ou cujo rendimento mensal de trabalho não ultrapasse essa quantia” (SANTANA; MENEZES, *et. al.*, 2011, p. 454).

A definição do que seria pobre para o legislador correspondia ao ordenado mensal de 300\$000, o que não seria suficiente para pagar a taxa de 20\$000 da matrícula. Parte dos(as) professores(as) do ensino primário e funcionários do ensino se enquadravam nesse critério. Um(a) professor(a) de 1ª classe, na tabela da mesma legislação, receberia 373\$333 mensais, o(a) de 3ª classe, 266\$666; os(as) adjuntos(as), por sua vez, recebiam muito menos, os(as) de 3ª classe perceberiam 177\$777.

Essa reforma, em especial, ampliou o corpo burocrático da Diretoria de Instrução, com a criação de vários cargos, em sua maioria com remuneração maior que a dos professores primários; um datilógrafo recebia 250\$000 mensais, mais que um adjunto de qualquer classe; um porteiro recebia 270\$000, mais que um professor de 1ª classe.

Os salários dos(as) professores(as) primários(as) sempre foram baixos. Como afirmado pela professora Maria Conceição Barbosa da Costa e Silva, em estudo sobre o ensino primário na Bahia (1997), “A remuneração do professor foi sempre uma questão penosa por duas razões: vencimentos insuficientes e a não regularidade do pagamento” (p. 86).

A tentativa dos(as) professores(as), através de uma representação aos senadores, de manter o patamar salarial da categoria colado ao dos professores secundaristas constituiu uma estratégia para evitar a degradação, mas que não conseguiu vencer a resistência das elites políticas em incluir a população pobre e preta e, por conseguinte, seus mestres dos filhos do povo.

Os apelos para aumentar a remuneração do professorado não foram considerados na elaboração das normas legais da educação, diante do eficaz argumento da ausência absoluta de recursos, usado em todos os governos. A situação ainda se agravava com os constantes atrasos nos pagamentos, conforme afirmado pela professora Maria Conceição Costa e Silva (1997), chegando a 24, 30 meses como no momento do fechamento das escolas por parte dos professores em 1918.

Após o movimento de 1918, a situação não se modificou muito e os professores chegaram ao final da Primeira República com dificuldades em ter seu trabalho valorizado

materialmente e ter seus vencimentos pagos sem atrasos. Em 1929, uma matéria no Diário da Bahia¹⁷³, diante da proposta do governo de aumento aos funcionários públicos em que os professores primários seriam excluídos, mostrou os valores dos salários de vários funcionários em comparação aos dos professores, que percebiam as mais baixas remunerações.

O jornal fazia aberta oposição ao calmonismo¹⁷⁴, no entanto, os dados apresentados na matéria foram bastante impactantes e renderam uma série de outras matérias que, em tom apelativo, se afirmava que “O predomínio da VASSOURA e do CHICOTE sobre o LIVRO continua o mesmo”¹⁷⁵ (grifo do jornal), fazendo alusão ao fato de os vencimentos de um chofer e de um zelador, no serviço público, serem maiores que os de um professor.

O autor dos textos fez uma avaliação geral da profissão de professor primário revelando a expectativa que se tinha em relação ao magistério e a forma como o professorado era visto pela sociedade e pelo poder público. Afirmou que, entre os funcionários públicos, a classe do professorado seria a mais “perseguida, esquecida, a que mais sofre”¹⁷⁶, ao mesmo tempo, a mais “digna, de funções mais importante, mais elevadas, mais nobres”, por isso precisaria da parte do governo de mais carinho e consideração por ser responsável pelo combate ao analfabetismo, que se “arranca a criança da ignorância”¹⁷⁷, desenvolvendo a inteligência, moldando seu caráter, cultivando o homem do futuro, servidor da família e da pátria.

No entanto, “o professor primário na Bahia não tem futuro; é uma carreira perdida; é um posto de verdadeiro sacrifício; (...). Em troca do seu esforço, do seu trabalho, do seu merecimento, da sua dedicação no exercício do seu apostolado, o professor recebe, na Bahia, o presente da pobreza, o galardão da fome, o prêmio da miséria.”¹⁷⁸ Em seus argumentos, o jornalista descreveu a entrada e ascensão na carreira, a base de favores, que mesmo com a progressão de classe não garantia aumento salarial vantajoso, comparando inclusive com o professor do magistério secundário, que ganhava quase três vezes mais.

Essa matéria corrobora a percepção de que ocorreu forte hierarquização dos professores pelo Estado. A formação era a mesma, mas o local em que se desempenhava a função os colocava em uma posição social diferente, inclusive quanto à remuneração. O não investimento

¹⁷³ BPEB. Periódico. Diário da Bahia. A suprema vergonha, 21 de agosto de 1929.

¹⁷⁴ Para efeito de comparação, o Jornal A Tarde, ligado ao governo, no mesmo período publicava reportagens sobre “A formatura das professoras da Escola Normal” (27/07/1929), “A 3ª Conferência de Educação” (24/08/1929) e uma longa matéria, assinada por Anísio Teixeira, “Novas escolas para uma nova civilização” (28/08/1929), abordando a educação dos Estados Unidos da América.

¹⁷⁵ BPEB. Periódico. Diário da Bahia. A vassoura e o chicote, 25 de agosto de 1929.

¹⁷⁶ BPEB. Periódico. Diário da Bahia. O calvário do professorado, 15 de agosto de 1929.

¹⁷⁷ Idem.

¹⁷⁸ Idem.

em uma formação de ensino superior para o magistério também demonstrou o não interesse do governo em alterar essa condição. Ao longo da Primeira República foi se naturalizando a concepção de que professor, sacrifício, pobreza, missão elevada, resignação e responsabilidade patriótica se amalgamam na profissão, reforçando a imagem de valorização simbólica reconhecida socialmente e, ao mesmo tempo, usada pelos professores e professoras para buscar “a valorização do trabalho que realizam, com vistas a conquistar maior prestígio junto a diferentes segmentos da sociedade” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 158)¹⁷⁹.

Os dados sobre a remuneração dos professores durante a Primeira República sugerem que os receios apontados na Representação do professorado primário em 1893 tinham sentido. Se no Império (Lei nº 2141/1881) e nos primeiros anos do regime republicano (Ato 18 de agosto de 1890) a diferença entre o salário do professor primário e do professor secundário era mínima, a partir de 1895 (Lei nº 117) se observou que o distanciamento foi crescente, chegando em 1925 (Lei nº 1846) a mais de cem por cento.

Mas qual a razão de se estabelecer essa divisão?

O critério “lugar que exerce o magistério” atravessava o corpo do professorado baiano. Entre os(as) professores(as) primários a classificação das cadeiras estabeleceu a divisão administrativa, que também se restringia aos lugares de atuação (capital, vila, povoado). Isso significava que a progressão da carreira levaria ao exercício da função em Salvador; estando na Capital, atuar na Escola Normal representaria um aumento salarial significativo, mas para um grupo restritíssimo, visto que apenas as cadeiras de metodologia e/ou pedagogia eram ocupadas por professores primários; além das nomeações políticas que envolviam tanto o Liceu quanto a Escola Normal.

A voz do professorado no documento da Representação apontou a falta de recursos como explicação dos governantes para estabelecer a diferenciação salarial entre os professores primários e secundários. A alegação de dificuldades financeiras, a partir de 1893, se tornou recorrente entre os membros do executivo; governo após governo usou a justificativa da parca situação financeira do Tesouro como explicação para o estado do ensino primário na Bahia. A essa sequência de exposição de motivos relacionados à falta de recursos, caberia uma pergunta:

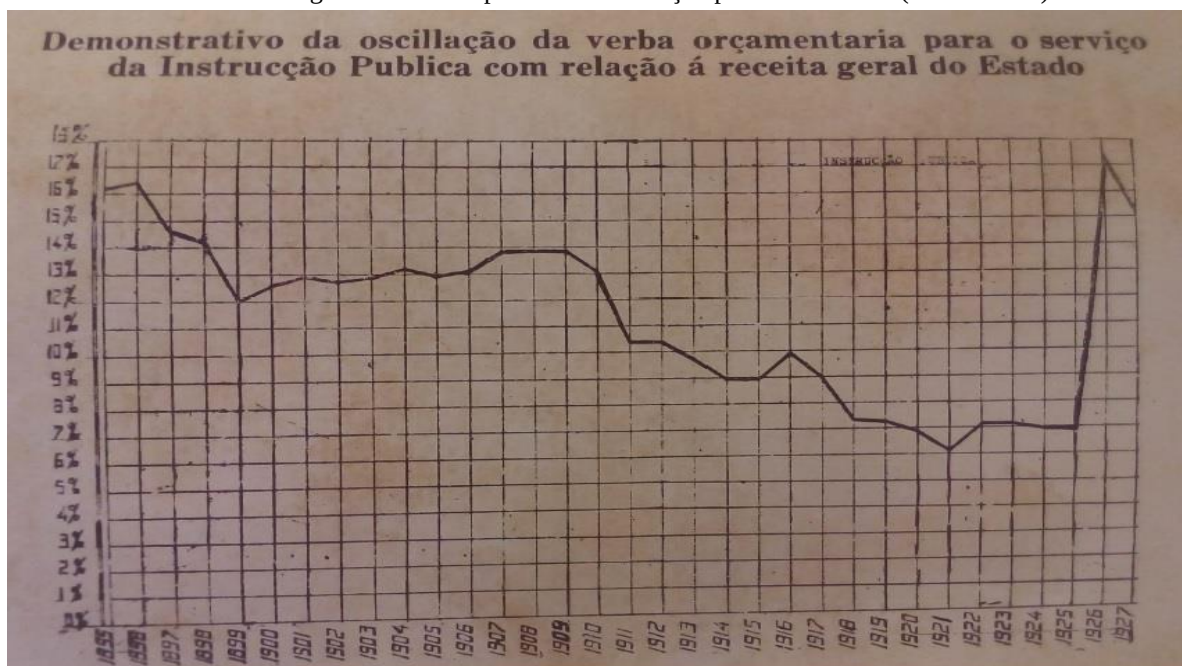
¹⁷⁹ Segundo essas autoras, na disputa de representações sobre o magistério, o discurso de enaltecimento da atividade docente proferido pela categoria constituía um elemento “não só para justificar a luta pela melhoria de seu estatuto socioprofissional, mas também de valorização de sua atividade, mesmo que unicamente do ponto de vista simbólico” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 163).

os governos se referiam à ausência de recursos para investir ou seria pequena a parcela desses recursos aplicada na instrução?

No relatório de 1927, o governador Francisco Góis Calmon, em uma análise retrospectiva sobre os recursos na instrução pública, reconheceu 1895 como “época de verdadeiro desenvolvimento do ensino”¹⁸⁰ alcançado em virtude da “avultada” percentagem de 16,25% aplicada na instrução. Segundo ele, se o Estado tivesse mantido a mesma proporção na aplicação dos recursos a realidade do ensino poderia ter sido mudada, no entanto, “sucedeu, porém, que de então para cá houve um constante decrescer da verba orçamentaria do ensino. Subia a receita geral do Estado e baixava o nível da verba da instrução”¹⁸¹.

A informação do governador reforçou o questionamento posto e pendeu a resposta para o campo da política e não da economia para justificar as decisões dos governos baianos, uma vez que a parcela reservada para a educação foi deliberadamente reduzida. Segundo o governador, quando assumiu o executivo, a porcentagem reservada à instrução representava 6,98%; uma redução acentuada do valor destinado à educação. Juntou a seus argumentos um gráfico para mostrar os investimentos de seu governo na instrução. Ei-lo:

Imagem 2: Verbas aplicadas na instrução pública na Bahia (1895 a 1927)



Fonte: APEB. Mensagem de governo, 1927.

¹⁸⁰ APEB. Biblioteca. Legislativo. Falas e Mensagens dos Governadores da Bahia. Mensagem do Dr. Francisco Marques de Góis Calmon à Assembléa Geral Legislativa, doc. 137, em 07 de abril de 1927.

¹⁸¹ Idem, p. 38.

As informações do gráfico comprovam a fala do governador e indicam que os investimentos na educação na Bahia foram sendo reduzidos nas primeiras décadas da República; e mesmo em 1926 avançou muito pouco em relação a 1895 e logo após começou a cair novamente.

Em relação aos investimentos municipais, o Censo de 1920 trouxe os seguintes dados de investimento dos municípios por Estado na educação. Segundo as informações do Censo, existiam no Brasil 21.748 escolas de ensino primário, destas “4.712, ou 22%, eram exclusivamente mantidas pelas Municipalidades, sendo subvencionadas pelos diversos Estados 9.612, ou 44%; 6.977 (32%) custeadas por particulares e 447 (2%) a cargo da própria União” (BRASIL, 1929).

Imagem 3: Receita municipal e índice de aplicação na instrução pública – 1919

Receita municipal dos Estados e do Distrito Federal, com a indicação da importância aplicada á instrução pública em 1919

ESTADOS E DISTRITO FEDERAL	RECEITA	DESPESA COM A IN- STRUÇÃO PÚBLICA		ESTADOS	RECEITA	DESPESA COM A IN- STRUÇÃO PÚBLICA	
		Importância (em mil réis)	% da receita			Importância (em mil réis)	% da receita
Alagoas.....	879:206\$	3:342\$	0,4	Parahyba do Norte.....	771:004\$	49:276\$	6,4
Amazonas.....	2.333:189\$	6:497\$	0,3	Paraná.....	2.260:128\$	18:617\$	0,8
Bahia.....	9.452:885\$	431:221\$	4,6	Pernambuco.....	5.771:356\$	331:075\$	5,7
Ceará.....	1.076:681\$	9:155\$	0,9	Piauí.....	596:320\$	21:350\$	3,6
Distrito Federal.....	51.013:314\$	12.330:677\$	24,2	Rio de Janeiro.....	7.401:184\$	185:575\$	0,5
Espírito Santo.....	1.201:136\$	17:434\$	1,5	Rio Grande do Norte.....	606:399\$	82:560\$	13,6
Goyaz.....	635:567\$	76:112\$	12,0	Rio Grande do Sul.....	20.246:234\$	771:251\$	3,9
Maranhão.....	1.451:476\$	138:876\$	9,6	Santa Catharina.....	1.768:197\$	127:392\$	7,2
Matto Grosso.....	1.462:206\$	49:258\$	3,4	São Paulo.....	38.420:466\$	650:666\$	1,7
Minas Geraes.....	14.781:944\$	415:726\$	2,8	Sergipe.....	574:816\$	16:596\$	2,6
Pará.....	7.856:282\$	353:014\$	4,5				
TOTAL.....					170.559:990\$	16.085:670\$	9,4

Fonte: Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio - Recenseamento de 1920, vol. IV.

Para a Bahia, os dados referentes ao ano de 1919 mostraram que o total das suas rendas dispendido pelos municípios na instrução pública era ainda menor, chegando a 4,6%. Vale lembrar que em terras baianas, sob a força da municipalização do ensino, os municípios geriam a maioria das escolas primárias e dispensavam a 6ª parte da receita para o Tesouro Estadual arcar com o pagamento do professorado desde 1897.

Ao considerar essas informações, outros aspectos precisam ser tencionados para ampliar o foco na realidade dos professores primários baianos da Primeira República.

Ao abordarmos a mudança que ocorreu em 1895, não apenas do ponto de vista do rebaixamento da remuneração dos professores primários, mas do distanciamento para cima dos salários dos professores da Escola Normal, alargam-se as possibilidades do olhar, visto coincidir com uma “avultada” aplicação de recursos na instrução pública. Ou seja, diferente do que argumentavam o professorado, a imprensa e setores da sociedade como a Liga de Educação, o governo não entendia o salário pago ao professorado como investimento na melhoria da qualidade da instrução.

No próprio texto da Diretoria Geral de Estatísticas, responsável pelo censo de 1920, as conclusões dos recenseadores apontaram que “Da escassez dos recursos, empregados para o custeio do ensino primário forçosamente deveria resultar a deficiência de escolas nas diversas localidades” (BRASIL, 1929, p. 6). Era a realidade nacional.

Por outro lado, a legislação de 1895 sugere um movimento no sentido de estabelecer uma hierarquia entre professores com igual formação (Escola Normal), em que a graduação estabelecida tinha como escala de valor não apenas o salário mais elevado, mas um conjunto de vantagens, inclusive subjetivas como o *status* e o respeito acadêmico.

O implícito nas alegações de dificuldade financeira seria uma movimentação política de desqualificação social da classe dos professores primários. A elite política baiana, ao assumir o discurso de que o professorado teria a nobre missão de edificar o futuro da nação, o fez acoplando a ideia, existente desde a colônia, da representação de “sacerdócio”; a virtude do sacrifício pessoal para o bem comum, mas objetivamente cambiando um tratamento profissional, de reconhecimento e valorização materiais, por um quase voluntariado, uma “recompensa simbólica” (VICENTINI; LUGLI, 2009).

No entanto, na leitura da Revista do Ensino Primário, que naquele momento assumia a voz coletiva da categoria, não se detecta essa representação de “doação amorosa” associada à sua missão, mas de funcionário público de um Estado republicano responsável pela elevação moral e social do povo.

A fala dos professores evidenciou que o lugar que ocupavam e acreditavam ocupar estava entre a elite intelectual republicana, responsável por uma missão vital: construtores do espírito republicano na infância. Além dos combates por seus direitos e pela promoção da instrução pública, o professorado primário travou uma pugna intensa por se manter nesse lugar de intelectual republicano.

Outra reivindicação citada na Representação do professorado baiano dirigida aos senadores para reflexão dos parlamentares, em meio à votação da Reforma de 1895, se referiu

à condição constitucional da vitaliciedade. Vimos que havia certo temor, por parte do professorado primário, de que ocorresse uma incongruência legal e se efetivasse o desrespeito ao direito.

Desde o princípio da administração republicana, o direito à vitaliciedade oscilou entre uma situação de concessão automática com o ingresso na carreira ou após certo período de serviço, atendidas algumas condições. Em 1925, o próprio termo desaparece da legislação e configura-se a condição de interino, com possibilidade de exoneração durante dois anos; vencido esse prazo, tornava-se professor efetivo.

4

CAPÍTULO III: A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E OS ELEMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

O processo de profissionalização docente, em especial do professorado primário, na Bahia, seguiu por caminhos sinuosos em decorrência dos movimentos contraditórios dos discursos da elite e da posição assumida por professores e professoras na defesa da educação e do Estado republicano. Esse movimento estava ligado à própria forma como a modernização do Estado Nacional se configurava no território brasileiro.

Como visto nos primeiros capítulos desta tese, a conjuntura da passagem da Monarquia para a República constituiu um momento importante para a compreensão da realidade brasileira, pois o *start* para a formação de um Estado Moderno foi dado com a Monarquia Constitucional, no entanto, a dinâmica dos conflitos em uma estrutura escravocrata impôs limites para que a Monarquia operasse as transformações necessárias quanto à racionalização do estado e à criação da igualdade formal entre os cidadãos, cabendo, assim, ao regime republicano operar essas transformações (ARAÚJO, 2010). A base ideológica do período, liberalismo e positivismo, foi amoldada à ordem republicana de forma complementar: “o liberalismo foi sustentáculo de uma organização política intencionalmente autoritária e oligárquica” (...), e o positivismo foi assumido como “um arranjo social que nega[va] a viabilidade de um individualismo insolidário como cimento social” (ARAÚJO, 2010, p. 114)¹⁸².

Nessas circunstâncias, o discurso da legitimidade assumiu um protagonismo necessário diante da ruptura da ordem institucional, enfatizando o progresso e a neutralidade como características do Estado. A educação, nesse contexto, se colocou como um lugar destacado para a disputa de discursos e de mediação de direitos e a legislação educacional revelou muitos aspectos desse processo.

¹⁸² Com amparo em Weber, Marx e Koselleck, a autora mostra como o estado brasileiro não completou o *processo abstração*, traço marcante da modernidade, ao não efetivar a racionalização da ordem política, esvaziando a tradição e a religião das estruturas sociais e a desinstitucionalização, ou seja, a afirmação da igualdade perante o Estado.

Ao analisar o conjunto das reformas de ensino, mirei em entender como a profissão de professor(a) primário(a) foi assumindo sua constituição legal ao longo da Primeira República, considerando o movimento de racionalização do Estado e da educação e o campo das possibilidades acessível com a abertura institucional da ordem republicana. Vários aspectos presentes na legislação aludiram ao estatuto profissional docente e implicaram o modo de ser e fazer docente, além dos dispositivos de institucionalização do ensino através do controle dos processos educativos, das formas de recrutamento, de pagamento e de organização do tempo no exercício profissional. Dessa forma, as questões investigadas como marcadores que definiram a forma/fôrma da ideia de magistério e de professor gestados durante a Primeira República na Bahia e concorreram para o processo histórico de profissionalização foram: a) recrutamento e ascensão na carreira; b) acesso e composição; c) formas de acompanhamento e formação em serviço; d) obrigações na função; e e) penalidades/processo disciplinar no exercício da profissão.

Nos textos legais das Reformas do Ensino no Estado da Bahia, esses marcadores passaram por alterações lentas que preservaram aspectos da concepção e das regulamentações liberais originárias do Império e aprofundaram o seu caráter burocrático e racional.

4.1 Formas de recrutamento e ascensão na carreira no magistério público na Bahia

O acesso à função de professor primário apresentou uma dinâmica lenta na legislação em relação à autonomia profissional e à restrição do campo de trabalho para a categoria, revelando embates pelo controle, principalmente, sobre as formas de recrutamento e o estabelecimento de critérios técnicos para ingresso na carreira.

Segundo Paula Vicentini e Rosario Lugli (2009), o concurso como forma de recrutamento na carreira de professor foi instituído pela Colônia Portuguesa em 1760 para as aulas correspondentes ao Brasil. “Ninguém podia lecionar, tanto para o ensino público como para o ensino particular, sem obter a licença que era conferida por concurso” (p. 70). No século XIX, com a reorganização política pós-Independência e o processo da formação do Estado Nacional, as autoras apontaram que os critérios morais prevaleceram como condição de acesso. No caso da Bahia, o funcionamento da Escola Normal desde 1842 e a participação de professores (as) primários (as) em movimentos sediciosos intensificaram o controle do Estado com diversas exigências para os candidatos e reduziram o uso do concurso como forma de ingresso preferindo a livre nomeação do governo.

Durante a República, devido à pressão do professorado através de processos junto aos órgãos dirigentes da instrução e de manifestações públicas na imprensa, aos poucos as normas jurídicas foram estreitando o acesso à função na rede pública, por um lado permitindo que apenas os especialistas, portadores de diplomas das Escolas Normais fossem considerados aptos e, por outro, reduzindo a interferência do governo na escolha desses profissionais via indicações políticas.

O campo de disputas aberto com as frequentes reformas legais possibilitou que o governo criasse algumas estratégias para assegurar seu poder político, mesmo minando ou impondo um moroso ritmo à lógica racionalizante do Estado diante dos arranjos políticos de uma oligarquização assumida pelo liberalismo brasileiro e baiano (ARAÚJO, 2010). Dessa forma, diversas estratégias legais foram operadas para garantir o uso da educação pela máquina política do governo. Em uma delas a legislação baiana criou a figura jurídica de interino/contratado e substituto, que não eram considerados professores, mas exerciam a mesma função, para arrefecer a autonomia dos professores primários e impedir os espaços de pressão da categoria sobre a condução do ensino, como presenciado pela sociedade no movimento do professorado de 1918 com o fechamento das escolas da capital. Além disso, como visto no capítulo anterior, os adjuntos(as), substitutos(as) e contratados(as) recebiam salários bem inferiores aos dos(as) professores(as) efetivos(as), uma estratégia bastante conveniente para diminuir os gastos.

Outro ponto importante nesse processo foi a forma de ingresso na carreira. Se no início do regime republicano a legislação cedeu o controle de entrada no serviço público estadual ao governo, com a simples nomeação para as cadeiras de 1ª classe¹⁸³ “e as de 2ª, 3ª e 4ª, por acesso sobre a antiguidade absoluta ou merecimento distinto” (SANTANA; MENEZES *et al.*, 2011, p. 39), as formas de acesso ao serviço público foram sendo alternadas entre o concurso e as nomeações diretas sob a administração do executivo ao longo das legislações seguintes.

Os Atos de 1889 trouxeram os princípios (concurso público e merecimento) que norteariam a regulamentação da política de acesso à carreira do magistério primário na Bahia republicana. Com o advento das normas legais de 1890/1891 o acesso à função de professor primário ficou restrito à decisão do governo, em específico à Diretoria Geral de Ensino,

¹⁸³ Classe se refere à divisão administrativa das escolas. Em 1890 a classificação estabelecia que as de 1ª classe eram as escolas localizadas em povoados, freguesias e vilas; de 2ª classe, as escolas localizadas nas vilas sedes de comarca; de 3ª classe, as escolas localizadas nas cidades; e de 4ª classe, as escolas localizadas na capital baiana. A partir de 1895 ocorreu uma inversão dessa lógica com as escolas da capital passando ao *status* de 1ª classe e as escolas dos arraiais e povoados assumindo o lugar de 4ª classe. Essa divisão se manteve nas legislações seguintes.

alterando a prática de concurso do regime imperial¹⁸⁴. Quanto aos requisitos necessários ao candidato a uma cadeira do magistério (capacidade moral e intelectual), a República manteve “a tradição do Império viva” (COSTA E SILVA, 1997, p. 83), com um breve alento em 1904, com a determinação de concurso público obrigatório para acesso à carreira, mesmo não sendo necessária a habilitação na Escola Normal. O ingresso na carreira foi lentamente se “republicando” sob a pressão do professorado.

Essa resistência ao concurso público por parte do governo estava presente em outro importante documento, que citamos como referência para a legislação republicana, apesar de produzido no Império, o Parecer e Projeto da Comissão de Instrução Pública para a Reforma do Ensino Primário nº 224, de 1883. Tendo como relator o senador Ruy Barbosa, o texto defendia o merecimento como fator principal para admissão ao magistério, revelando que a instituição do concurso público como forma de acesso ao magistério primário não era um consenso entre a elite intelectual e política baiana. Na exposição que formulou para a proposta de reforma do ensino primário, Ruy Barbosa se referiu à “inefficacia influencia imoral dos concursos”¹⁸⁵, veículos de “vícios fataes”, incapazes de verificar a capacidade profissional do aspirante ao magistério.

Fundamentou seus argumentos em diversos estudiosos da época, em especial Michel Bréal, e afirmou que tal “prática chinesa”,

“longe de ser um freio liberal contra o arbítrio do governo, é o comodo abrigo cuja sombra o governo acolhe, e sazona os seus abusos: longe de constituir um preservativo de pureza e sinceridade, tende a actuar como incentivo às clandestinidades odiosas do patronato; longe de joeirar os medíocres e os mulos, arreda frequentemente as capacidades superiores; longe de pôr em relevo as qualidades solidas e uteis do merecimento scientifico, da investigação laboriosa, do ensino profissional, não deixa luzir, as mais das vezes, senão os dotes superficiais de espíritos fáceis, petulantes e disertos, mas sem profundidade, nem fecundidade real”¹⁸⁶.

Segundo o nobre parlamentar, o ensino ganharia professores mais preparados se a escolha fosse realizada pelas autoridades dirigentes e pelos pares experientes, que buscariam os melhores predicados para o magistério. A redução do processo de admissão do(a) professor(a)

¹⁸⁴ De acordo com o Regulamento Bulcão de 1881, o provimento das cadeiras para o ensino primário ocorreria através de contrato para as de 1ª classe e concurso para as de 2ª e 3ª classes. No caso da contratação deveria haver provas de capacidade moral e capacidade intelectual, ou seja, se submeter a exame de habilitação que estabelecia prova oral, escrita e prática.

¹⁸⁵ Câmara do Deputados. Reforma do Ensino Primario e várias instituições complementares da instrução publica. Parecer e Projecto da Comissão de Instrução Publica, 1883, p. 289.

¹⁸⁶ Câmara do Deputados. Reforma do Ensino Primario e várias instituições complementares da instrução publica. Parecer e Projecto da Comissão de Instrução Publica, 1883, p. 290.

a um restrito instante em que, muitas vezes, a arte da oratória se destacava em detrimento da sabedoria, apenas atrairia para o serviço público indivíduos desinteressados e “naturalmente induzidos a crer que de direito esse lugar lhe pertence, e nada mais lhe cumpre fazer, para justificar o voto de seus colegas”¹⁸⁷.

Para o relator do parlamento monárquico, a simples demonstração de conhecimentos não seria suficiente para verificar a capacidade profissional, deveriam ser observadas sua vocação e sua educação pedagógica. Por isso defendeu e propôs em seu projeto a abolição de concursos para o professorado primário e a realização de exames de habilitação (diplomas de merecimento) posteriores à entrada na função para apreciação de seu desempenho e ascensão na carreira (cinco níveis em forma de classes) atrelados ao aumento dos vencimentos¹⁸⁸.

Os argumentos usados no parecer dos parlamentares apontaram para uma tendência do governo em conduzir a composição do professorado público, ao buscar candidatos com o perfil mais próximo ao que se desejava para um professor/uma professora, revelado por sua “vocação” ao magistério. Apenas o conhecimento intelectual não bastava para o exercício da função, pois a docência requisitava um dom nato que seria lapidado nas Escolas Normais, responsáveis “em habilitar para a prática real da educação”¹⁸⁹.

Ao atentarmos para os autores citados no Parecer, os quais ampararam as ideias do texto da proposta de reforma de 1883, em sua maioria, foram de intelectuais franceses¹⁹⁰. Ruy Barbosa e seus colegas buscaram em membros da administração do governo e do parlamento francês apoio para reforçar uma posição contra o concurso como forma de recrutamento, entendido como “falso liberalismo”, como ineficaz e desmoralizante¹⁹¹. As opiniões arregimentadas foram unânimes na defesa da vocação superar os conhecimentos específicos da profissão como critério de seleção do professor e, por isso, a nomeação direta do governo/rei ou da corporação de professores produziria resultados positivos ao ensino.

¹⁸⁷ Idem, p. 291.

¹⁸⁸ Idem, p. 365.

¹⁸⁹ Idem, p. 276.

¹⁹⁰ Na parte específica que trata de *Concursos e Nomeações*, o relator constrói seus argumentos citando obras e informações dos seguintes autores: Michel Jules Alfred Bréal (1832-1915), gramático, estudou na École Normale Supérieure, professor do College de France e inspetor geral de ensino superior entre 1879 e 1888. Paul Bert (1833-1886), médico e político, como parlamentar defendeu a educação laica; entre 1879 e 1888 assumiu a condição de Ministro da Educação. Émile Jacques Armand Beaussire (1824-1888), filósofo e político francês, representou o Conselho Superior de Instrução Pública. Émile Flourens (1841-1920), político francês, chefe de departamento do Ministério da Educação em 1879. Um americano também foi citado, James Pyle Wickersham (1825-1891), escritor e educador, abriu a primeira Escola Normal da Pensilvânia e foi Superintendente Estadual da Instrução Pública.

¹⁹¹ Câmara do Deputados. Reforma do Ensino Primario e várias instituições complementares da instrução publica. Parecer e Projecto da Comissão de Instrução Publica, 1883, p. 289.

Mas como se definiria essa vocação e quais os predicados que a manifestavam? Um professor precisaria ter aptidões de espírito, morais e intelectuais que consistiam em “rectidão de juízo, (...) inclinação do coração, propriedades da alma, qualidades moraes, em summa, [talentos] de que depende a bondade e a eficácia de todo o ensino”¹⁹². Sendo exigido ainda entusiasmo pela profissão, “extremos de paciência”, “de generosidade e de compleição affectuosa. Do conjunto de todos esses predicados moraes e intellectuaes resulta[ria] a *vocação*”¹⁹³.

A mudança do regime político não alterou essa base conceptual na condução da instrução pública, ao contrário, manteve o espírito liberal ao máximo, ajustando-se aos novos moldes políticos da Republica baiana. Quanto à adoção do concurso como instrumento de verificação da habilidade para o exercício do magistério, a legislação não seguiu diretamente as orientações do Parecer, mas podemos perceber mecanismos de controle do processo seletivo (listas tríplices, indicações do governador/diretor/inspetor, documentos que comprovassem merecimento, idoneidade moral) compatíveis com a concepção de magistério correspondente aos intelectuais da época, principalmente os franceses citados.

Ao se referir aos concursos no serviço de instrução, o diretor médico Sátyro Dias, primeiro diretor geral de ensino da República baiana, expressou sua opinião sobre o modo de provimento às cadeiras dos institutos, afirmou ele:

“É conhecida a minha opinião sobre os concursos: eu os defendo, apesar dos seus defeitos, como o meio mais seguro para a escolha do pessoal docente; e às nomeações de diretores, nada autorisa a subtrahil-a da acção independente do poder executivo. Será mais liberal a outra teoria [concurso como regra geral], mas inconveniente, e muitas vezes perturbadora da marcha regular da administração publica”¹⁹⁴.

Apesar de se referir, em seu texto, ao ensino secundário, a apreciação do diretor revelou que os princípios republicanos de impessoalidade e da educação como bem comum deveriam se submeter à “marcha regular da administração”, aos interesses políticos de acomodação entre os diferentes grupos da elite baiana.

As nomeações de favorecimento político foram denunciadas pelo professorado em muitas instâncias da imprensa como meio de favorecimento aos aliados dos governos, como forma de uso político partidário da educação. Se como afirmado por António Nóvoa (1999), “a

¹⁹² Idem, p. 291.

¹⁹³ Idem, p. 292.

¹⁹⁴ APEB. Relatórios. Secretaria Geral da Instrução Pública-BA, 1893/1898. Caixa 51. Reg. 0507, p. 18.

funcionarização deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente”, na Bahia, as tensões internas próprias da Primeira República conformaram uma tendência mais evidente da parte do professorado para a “definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores”. Essa situação intensificou entre o professorado primário baiano a construção de uma autoimagem de agente do Estado Republicano, de funcionalismo público em que sua “ação está[va] impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são[eram] portadores” (NÓVOA, 1999, p. 17).

A partir de 1904, na legislação, a tese do acesso por concurso para a escola primária prevaleceu como um critério republicano para ingresso no serviço público. A primeira investidura no nível inferior da carreira ocorreu através de concurso de provas (escrita e oral) e as vagas das cadeiras para os níveis superiores obedeceram a critérios (merecimento e antiguidade) que podiam sugerir preferências políticas e deixavam a categoria refém do uso político dos governos vigentes, pois os critérios eram pouco objetivos e a entrada na função de pessoas não diplomadas foi facilitada. Para as escolas complementar e superior o concurso também prevaleceu.

Em 1913/1914 ocorreu uma inversão na forma de acesso, com a investidura inicial sendo realizada por simples requerimento e aquiescência do governo e a passagem para a classe subsequente, 2ª classe, através da entrega de documentos que comprovassem merecimento ou antiguidade. Para a 1ª classe, concurso público diante de uma banca da Escola Normal.

Mesmo com parte do acesso ainda sob controle do governo, os critérios ficaram mais claros com o estabelecimento dos documentos que serviriam de prova de “antiguidade e merecimento”. Interessante observar como a legislação foi definindo aos poucos o “currículo” necessário ao professor para ascensão na carreira, sendo que a experiência, a participação em comissões e a produção intelectual passam a ser incorporadas aos procedimentos da profissão. Sem escolas normais superiores para nortear a ascensão na carreira, se buscou por outros critérios verificar uma trajetória ativa na profissão, além da antiguidade, que agregasse mais valores à experiência docente.

Ficou tácito, no entanto, que os governos republicanos nunca renunciaram de meios legais para nomear adjuntos/professores para as classes, sem o recurso de concursos. O uso político de cargos para pessoas de confiança e que se tornariam “agradecidas” pelo favor concedido ocorreu em toda a Primeira República. O cargo de diretor, que foi sendo fortalecido do ponto de vista da administração escolar, principalmente com a criação dos grupos escolares,

sempre foi colocado nas normas jurídicas analisadas como “de confiança” e prerrogativa de indicação dos chefes do executivo. A adoção da impessoalidade como princípio do Estado Republicano não se realizou plenamente no Brasil e em todo o país tivemos denúncias do professorado sobre a “interferência política nos processos de ensino, particularmente nas questões administrativas e pedagógicas”, em que as nomeações “sempre foram ‘moeda de troca’ valiosa entre os políticos e suas comunidades de origem” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 69).

Na reorganização das leis de ensino em 1918/1919, por um lado se recrudescceu a forma do concurso como acesso e ascensão no serviço público da instrução; por outro, ofereceu livre ação para o governo nomear adjuntos, inclusive sem obrigatoriedade de apresentação de diplomas (para o interior). Nas legislações anteriores de 1895, 1904 e 1913/14, o cargo de adjunto fazia parte da carreira do magistério primário e constituía o lugar da primeira investidura na função. A legislação de 1918/1919 rompeu com esse entendimento e tornou o adjunto um cargo em comissão, independente de concurso, e sujeito a ser dispensado quando o governo assim decidisse.

Essa tendência de criar um grupo de não concursados, sob o controle do governo, como auxiliares dos professores e substitutos em seus impedimentos (Art. 82 e Art. 83, Regulamento 1919) se aprofundou em 1925 com a situação de interinidade e de contratos temporários. Para a legislação de 1918/19 e 1925, os adjuntos e os substitutos não se configuravam como professores; a legislação, apesar de considerá-los membros do magistério primário, tratavam-nos legalmente de maneira diferenciada, com menos direitos e segurança jurídica. Essas normatizações surgiram após o contexto do movimento dos professores de 1918. Na época, o professorado manteve um discurso uníssono em defesa da legalidade de sua causa e de seus direitos, sem demonstração de receio diante de intimidações. Dessa forma, os legisladores de 1918/1919 e 1925 criaram uma estratégia de segurança para manter as escolas em funcionamento caso outro movimento ocorresse.

A reforma de 1929 manteve essa tendência, com a manutenção dos professores efetivos e dos interinos.

A ascensão na carreira de professor primário ocorria de maneira gradual e sua progressão requeria tempo. Em todos os textos legais analisados, a primeira investidura ocorreria para o nível mais baixo da profissão, às vezes, como adjunto e em lugar distante da capital. Para promoção deveria se submeter a novos concursos ou ser nomeado por autoridade, chegando à condição de professor e elevando o salário. Nos primeiros anos, a prerrogativa de escolha dos professores para ascender era do governo, através de uma lista de nomes elaborada pelo

diretor/inspetor de ensino e enviada para o governador. Posteriormente, se introduz o concurso de títulos em que o(a) candidato(a) deveria provar seu merecimento, aptidão, capacidade de ensinar, bom desempenho das funções, entre outras qualidades.

Outro aspecto importante a considerar consiste no papel que a Escola Normal desempenhava nesse processo. A elaboração dos pontos, a avaliação das provas, o exame e a classificação dos candidatos caberiam à Congregação da Escola Normal da Capital. Era a corporação profissional que julgava os atributos dos aspirantes ao serviço público de professor primário. Por outro lado, sua existência proporcionou a “elaboração de um corpo de saberes e de técnicas” (NÓVOA, 1999, p. 16) que munuiu o professorado de um *discurso de autoridade*, acionado na disputa político-legal, em particular na reserva dos cargos de professor(a) primário(a) apenas para os habilitados.

4.2 Acesso e composição do magistério público na Bahia

Como visto, os requisitos para ingresso no magistério apresentados no conjunto de textos das Reformas de Ensino 1889-1925 exprimiram as ideias discutidas no Parecer de 1883. A solicitação de atestado moral emitido por autoridade prevaleceu durante todo o período; juntava-se ainda a folha corrida, a ausência de condenação de qualquer crime cometido e/ou processo disciplinar em serviço público. Almejava-se a “retidão do juízo”, a imagem de uma pessoa que por agir com respeito às leis e à Pátria podia ser modelo para outras pessoas, no caso crianças que estavam em formação. Esses requisitos permaneceram praticamente os mesmos do final do século XIX, sem imprimir alterações mesmo com a mudança do regime político (COSTA E SILVA, 1997). A única condição que se impôs com a República foi a obrigatoriedade do diploma expedido por uma Escola Normal, em parte pela pressão exercida pelo professorado para que se definisse legalmente esse pré-requisito, como assegurado na Lei de 1895, mas nunca efetivado plenamente.

No entanto, de acordo com o corpo da lei das legislações analisadas, a formação na Escola Normal e a aquisição de certificado/diploma/carta não eram suficientes para afiançar o acesso ao grau de professor no magistério público primário. Subjaz a essa constatação uma concepção de formação de professor em que aos conhecimentos formalmente adquiridos deveriam ser agregados outros elementos que completariam a profissão e o profissional.

Retomo o Parecer de 1883 para buscar as raízes desse entendimento que pautaram as normas legais nos primeiros anos da República. O que representavam as “qualidades físicas, moraes e intelectuais” necessárias para o exercício do magistério?

Segundo o relator Ruy Barbosa, as disposições legais da proposta seguiram o direito prussiano, considerado o melhor modelo. Em suas palavras,

“Não basta a escola normal para averiguar, e firmar a vocação. Para que essa verificação seja completa, a experiência tem ensinado os povos, como a Alemanha, cujas qualidades pedagógicas são mais acentuadas, a procurarem a segurança numa série de precauções ulteriores”¹⁹⁵.

A ideia de vocação como elemento primordial para a formação do magistério acompanhou a lógica da estruturação da carreira. Se havia o entendimento de que o diploma de professor não bastava para se verificar a vocação, e os instrumentos de acesso como o concurso também não abonavam completamente o talento, precauções legais precisariam ser estabelecidas para combater “o pendor para a indolência”, própria de uma “carreira de perspectivas modestas como o professorado, onde o trabalho não encontra os incitamentos da ambição, é imprescindível (...) [aplicar] preservativos contra a inércia”¹⁹⁶.

No texto do parlamentar-relator, o magistério de primeiras letras constituía uma profissão sem perspectivas de crescimento social e de remuneração pouco atraente, por isso cabia ao governo criar dispositivos¹⁹⁷ de fiscalização sobre a atuação do professor, uma “aferição completa das disposições profissionais” e regras de ascensão profissional, em que o professorado passasse a ser dividido em classes. O texto afirmava que por meio desses estímulos, de apuração vocacional e estabelecimento de uma “elevação gradual em dignidade e vantagens” poder-se-ia afastar o professorado da “ferrugem da preguiça e da indiferença”.

A elite política da Bahia republicana considerou o alvitre liberal do parlamentar baiano, mesmo sendo oriundo do Império e voltado para a educação na Côrte. A promoção na carreira de professor foi construída pela legislação republicana tendo como norte a ideia de que a vocação, entendida como amor às leis, à pátria e devotamento ao ensino, fosse o pilar da profissão; e que seu desenvolvimento e consolidação aconteceriam ao longo de seus anos de estudos e de sua atuação no magistério.

Cabia ao legislador criar normas que facilitassem a verificação dos dons de professores e que, ainda, mantivessem o interesse pelo estudo e pelo crescimento na carreira através de

¹⁹⁵ Câmara dos Deputados. Reforma do Ensino Primario e várias instituições complementares da instrução pública. Parecer e Projecto da Comissão de Instrução Publica, 1883, p. 292.

¹⁹⁶ Idem, ibidem.

¹⁹⁷ No caso do texto da Reforma, o relator propõe um exame de habilitação para os recém-formandos após 5 anos de obtida a carta/diploma do magistério para obtenção de título definitivo de professor. Como dispositivo profissional, seria elaborado e julgado por membros da Escola Normal. No Regulamento de 1881 da Província da Bahia estava regulamentado o Exame de Habilitação para as cadeiras contratadas.

várias formas de progressão dentro da profissão. Competia ao administrador fiscalizar o cumprimento e convencer a classe do professorado de que sua função na sociedade era a mais nobre e imprescindível para a grandeza da nação republicana, uma *virtude*.

Resultou desse processo uma permanente luta para constituir um sistema de inspeção e fiscalização escolar que atuasse em todo o Estado. Questões de recursos financeiros, disponibilidade de profissionais qualificados e a extensão do território resultaram na adoção de diferentes modelos e em fracassos que se refletiam na qualidade do ensino e na dificuldade de reunir dados e documentação que retratassem a história da implantação e consolidação de nosso ensino primário.

A posição manifestada dos professores primários foi de defesa do concurso como forma de ingresso na carreira. Entendiam que a autonomia do professorado seria garantida através dessa forma de acesso por evitar o uso político de interesses pessoais e não científicos¹⁹⁸.

A legislação validava a ideia de que os próprios docentes (professores da Escola Normal) conduzissem o processo de avaliação em concurso, no entanto, não compreendia que aquele espaço de formação fosse imprescindível para o exercício do magistério. Se a vocação predomina sobre os conhecimentos primários, qualquer pessoa poderia ter esse chamado e reunir condições para a docência.

Dessa forma, a legislação, apesar de estabelecer a obrigatoriedade do diploma de magistério, sempre criou no mesmo texto brechas para que pessoas sem diplomação pudessem atuar. A Lei de 1890, em seu Art. 54, que tratou do provimento das escolas superiores, admitiu que prestassem exame de suficiência “professores públicos primários (...), os indivíduos que tiverem título científico por instituto (...), e professores particulares de reconhecida capacidade” (SANTANA; MENEZES, *et al.*, 2011, p. 36).

Em 1895, com a municipalização do ensino e a autorização permitida aos intendentess de nomear professores, a condição do diploma de aluno-mestre para o exercício do magistério, instituída pelo Art. 22 da Lei 117/85, passou a ser abertamente desrespeitada. Em vários ofícios e relatórios do diretor de Instrução essa questão esteve presente, como foi mostrado nos capítulos anteriores.

Com exceção da legislação de 1913/14 em que não houve especificação sobre a matéria, todas as outras normatizações legais da Primeira República contaram com artigos que ensejaram

¹⁹⁸ Essa posição foi demonstrada nos capítulos anteriores com as manifestações do professor **Leopoldo dos Reis** sobre os prejuízos da municipalização e do professor **Theotimo d’Almeida** sobre o provimento de cadeiras na legislação de 1890.

a admissão no magistério público primário de pessoas que não tinham formação específica. No caso das Leis de Ensino de 1904 e 1918/19 essa permissão legal ocorria para as Escolas Complementares, cujo acesso ocorria por concurso e os vencimentos eram maiores. Os candidatos deviam ser diplomados em qualquer estabelecimento de ensino (1904) ou ser bacharel pelo Ginásio da Bahia e ter cursado a cadeira de Pedagogia (1918/19)¹⁹⁹.

No caso das legislações de 1925 e 1929 essa fresta para “estranhos ao quadro” favoreceu os substitutos ou professores interinos que podiam ser “pessoas idôneas”, com certificado do ensino elementar ou ensino primário superior²⁰⁰.

Essa diferenciação de tratamento para o magistério primário estava relacionada à própria denominação recebida nos textos legais, a qual obedecia a uma hierarquia acentuada na/e pela legislação e implicava maiores ou menores direitos e deveres. Os diversos termos estabelecidos no texto legal expunham as divisões na composição da categoria profissional.

O magistério primário, nas Reformas tratadas, apresentou uma composição plural a partir de funções e situações distintas no serviço público. Os professores eram nomeados e assumiam as responsabilidades de uma classe/escola; os adjuntos eram auxiliares dos professores em classes que fossem desdobradas (divididas em duas ou mais); os professores avulsos eram os que tiveram suas escolas extintas e ficaram à disposição; os alunos-mestres eram os que acabavam de sair do curso de magistério ou que recebiam carta de um professor experiente afirmando sua condição de exercer a profissão; substitutos, os que substituíam os professores ou adjuntos em situações de impedimento ou falta e não precisavam, muitas vezes, ter diploma; interinos, os que podiam ser professores recém-concursados que estavam sob “estágio” ou os nomeados para substituir os professores em seus impedimentos ou em lugares vagos até a chegada do professor efetivo; e contratados, os que exerciam o magistério por tempo determinado.

A situação específica da legislação de 1913/14 classificou o professor a partir do local de atuação; todos(as) foram considerados(as) como professores(as), mas diferenciados(as) pelo tipo de escola (grupo escolar, escola isolada ou classe desdobrada).

Trabalhar em uma sala de aula não garantia o *status* legal de professor. O tempo de atuação na carreira contava como critério de qualificação. Em sua condição de iniciante era

¹⁹⁹ Lei 579 de 1904, Art. 28 e Art. 31; Lei 1.293 de 1918, Art. 54. (SANTANA; MENEZES *et al.*, 2011, p. 169, 170, 283).

²⁰⁰ Lei 1846 de 1925, Art. 87; Decreto 4.218 de 1925, Art. 204; Lei 2.232 de 1929, Art. 15. (SANTANA; MENEZES *et al.*, 2011, p. 416, 478 e 560).

denominado de aluno-mestre (nem estudante, nem professor), depois na função de adjunto como auxiliar de professor e, por fim, sua nomeação como professor. A essa divisão correspondiam vencimentos diferenciados e, por vezes, apenas gratificações.

4.3 Formas de acompanhamento e formação em serviço no magistério público

As formas de acompanhamento e formação em serviço constituem pontos importantes para se entender as ideias que subjaziam a legislação educacional republicana e que apontavam para concepções de magistério primário e de tendências ao desenvolvimento da carreira do professorado primário.

A concepção exposta no Projeto de reforma de 1883 apresentou uma compreensão de formação de professores em que prevalecia a ideia de “cultura da vocação” voltada para a “compleição moral e tino profissional”²⁰¹. Esse pensamento permaneceu nas normatizações legais posteriores? Prevaleceu entre a elite política no executivo baiano tal entendimento sobre o professor? Como os diferentes governos baianos pensaram sobre o acompanhamento da vocação dos professores?

Na leitura dos Atos, Leis e Decretos que formam o conjunto de Reformas do Ensino de 1889 a 1929, percebemos que os artigos que remetiam a alguma forma de contato do professor com conhecimentos específicos da profissão durante sua atuação estavam diluídos no corpo da lei. Com algumas exceções, as normas encontradas, que tratavam do aperfeiçoamento do professor, estavam dispostas nas seções de fiscalização do ensino, quase sempre sob a responsabilidade de um inspetor ou delegado escolar, seguindo o que preconizava a legislação do Império.

O alinhamento das ações de aperfeiçoamento à fiscalização do ensino mantinha consonância com o pensamento, defendido por Ruy Barbosa e já referido neste trabalho, de que para se tornar professor/professora seriam necessárias vocação e educação, não apenas uma formação técnica. A educação do espírito e a firmeza da vocação ocorreriam de maneira gradual, no exercício da função e sob a orientação de outros mais experientes. De outra forma, na concepção da elite dirigente da época, a estagnação e a lassidão se instalariam entre o professorado e, conseqüentemente, na instrução pública. Configurou-se uma situação em que os professores pendiam para a formação científica e técnica como melhor representação de profissional e o governo intensificando a fiscalização e os “incentivos” como forma de avivar

²⁰¹ Câmara do Deputados. Reforma do Ensino Primario e várias instituições complementares da instrução pública. Parecer e Projecto da Comissão de Instrução Publica, 1883, p. 278.

a vocação, melhor critério para definir um profissional – um profissional sempre em construção, nunca pronto, visto que se sua vocação se arrefecesse seria considerado menos professor.

O controle do Estado sobre o ofício dos(as) professores(as) esteve presente na organização pública através do serviço de fiscalização tanto no Império quanto na República. Na Bahia, como no Brasil, durante o século XIX, “a inspeção do Estado foi pouco eficiente”, principalmente pela falta de preparo dos indivíduos que assumiam a função e por constituir-se uma atividade voluntária (VICENTINI; LUGLI, 2009). No caso da remuneração do serviço de fiscalização, a legislação de 1881 na Bahia previa vencimentos para os inspetores literários da capital, mas para o interior as atribuições seriam da Comissão Literária Paroquial, com os funcionários do judiciário (promotor e juiz) acumulando funções e cidadãos voluntários. As legislações posteriores, já no regime republicano, mantiveram a função de fiscalização como serviço remunerado, mas conceberam uma regionalização para atuação e controle ao dividir o território baiano em distritos, sob a responsabilidade dos inspetores de distrito (1890), delegados escolares (1895), delegados distritais/delegados residentes (1904), delegados escolares distritais (1913), delegados escolares (1918) e inspetores regionais e delegados escolares (1925). Além disso, após pressão do professorado primário definiu-se, a partir da legislação de 1895, o exercício da função prioritariamente para os habilitados no magistério.

Essa concepção endossava uma atitude de tutela do governo sob o professorado primário como ação garantidora da qualidade da educação. Afirmou o parlamentar que “(...) a verificação da capacidade do mestre-escola não póde ser objecto senão de um trabalho de apreciação extremamente lento e intimo, da observação diuturna do seu procedimento e do seu tino”²⁰². O curso na Escola Normal, apesar de ser necessário, não era considerado suficiente para o exercício competente da profissão; a supervisão permanente foi considerada imprescindível para a própria existência do ensino público.²⁰³

O atestado moral foi um requisito em todos os governos da Primeira República, corroborando essa ideia de vocação. O magistério primário era entendido como uma profissão oriunda de um talento interno, de um chamado para o ensino, em que a vocação só poderia ser avivada através da educação do espírito. A ausência dessa condição na formação do professor resultaria na deficiência do ensino, por isso a necessidade de uma fiscalização rigorosa e direta sobre o professorado. O serviço de fiscalização, no entanto, na Bahia da Primeira República, sempre foi alvo de críticas, inclusive do professorado, por não ter competência, por obedecer

²⁰² Idem, p. 291.

²⁰³ Idem, p. 295.

ao poder local, por não entregar seus relatórios. Outras vezes era recepcionado com muita expectativa pelos professores, principalmente os do interior, que não tinham acesso diretamente às autoridades do governo estadual. A visita, por exemplo, do delegado escolar professor **Eleuterio Vasques Tavares** à cidade de Rio de Contas entre os 18 a 20 de outubro de 1926 mobilizou a pequena comunidade escolar (Escola do Sexo Feminino, Escola do sexo Masculino e Internato Sant'Anna) que se reuniu em sua partida para manifestar seus agradecimentos²⁰⁴.

Quanto à formação em serviço do professorado, o caminho adotado pelos governos na legislação apresentou algumas variações no modo como aconteceria essa formação profissional. O acompanhamento individual acontecia através do contato direto com o professor: i) ministrado pelo inspetor/delegado escolar ao visitar as escolas; ii) por meio do professor que orientava pedagogicamente o adjunto; iii) do diretor do grupo escolar guiando na arte de ensinar; e iv) através de viagens para estudos no país, na Europa ou América do Norte. À exceção do último item, a formação ocorreria no próprio local de trabalho de atuação do(a) professor(a) e seria realizada por quem estivesse em posição de fiscalização e controle.

Outro formato indicado na legislação abarcou o conjunto da categoria: as Conferências Pedagógicas, que ofereciam uma configuração coletiva e poderiam envolver pessoas da sociedade em geral. Esse modelo de formação esteve presente em todas as legislações durante o período estudado, sendo que seu desenho se alterou nas normas legais de 1913/1914 ao reeditarem a *conferência dos professores* presente na Reforma de 1873/1875, em que os professores se reuniam na capital para discutirem sobre métodos de ensino (BRANDÃO, 2012) e o *curso de férias*, em 1925.

Vale ressaltar que as Conferências Pedagógicas do período republicano se realizaram no âmbito da Intendência Municipal de Salvador²⁰⁵ e delas participavam apenas professores primários que atuavam na capital. Não encontrei documentos que apontassem para uma iniciativa do Governo Estadual, com reflexo na Bahia como um todo. E foi sob a chancela da Intendência Municipal da Capital que também aconteceram as conferências em 1896²⁰⁶, seguindo o formato de apresentação de teses pelos professores.

²⁰⁴ AMRC – O Cinzel, órgão noticioso e letterario. *Delegado Escolar*. Anno II, n. 2, 01 de novembro de 1926.

²⁰⁵ A Lei 117 de 1895 determinou o que realmente se efetivou: todas as escolas primárias da capital e seus professores passaram a ser administrados pela Intendência Municipal. Restaram como estadual apenas as escolas anexas à Escola Normal, denominada na lei de Instituto Normal.

²⁰⁶ Correio da Bahia, 03/12/1896. A localização de matérias de jornais que noticiaram a existência e realização das Conferências de 1896 se deve à pesquisadora Verônica de Jesus Brandão GPEC/UNEB.

Em 1889, no pouco que foi editado, prevaleceu o espírito de uma política mais específica e abrangente para o aperfeiçoamento do professorado, com a criação do Museu Pedagógico, um fixo na Capital e outro itinerante para atuar no interior da Bahia com exposições dos métodos modernos de ensino; e de uma Biblioteca Pedagógica, específica para auxílio aos professores e professoras.

A legislação do Império, em específico a Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, previu a instituição de museus pedagógicos e bibliotecas nos lugares que existissem escolas normais; a ideia presente no Ato de 1889, na Bahia, estendia a atuação do Museu para o ensino primário.

Apesar de não ter vindo a lume o regulamento dos Decretos de 1889, no que foi exposto, não houve uma vinculação entre fiscalização e aperfeiçoamento, nem uma atuação direta de uma autoridade sobre a formação do professorado.

As normas legais posteriores, 1890/1891, 1895 e 1904, retomaram a ideia de uma autoridade, no caso inspetores e delegados escolares, para atuar sobre “os meios de aprenderem ou se aperfeiçoarem”, animando as vocações do professorado, tanto individualmente quanto com pequenos grupos, na forma de conferências populares.

Os governos republicanos retomaram a ideia das conferências e apresentaram formatos diferenciados, aconteceriam nas localidades e seriam ministradas e/ou organizadas pelos inspetores/delegados escolares. O professor seria ouvinte e tomaria conhecimento, principalmente, do ensino intuitivo. Outra particularidade assumida por esse modelo de conferência seria seu aspecto disseminador dos ideais republicanos de educação. As conferências assumiram o objetivo de vulgarização dos conhecimentos pedagógicos para a população.

Para esse período, as leis educacionais não esboçaram uma política ampliada de formação/aperfeiçoamento para o estado da Bahia, visto não terem apresentado outra alternativa que manter sob a responsabilidade do inspetor escolar a dupla tarefa de fiscalização e orientação pedagógica. Essa constatação reafirmou a prevalência da concepção de vocação para definir o professorado, por isso a fiscalização para monitorar o desenvolvimento do exercício profissional e a ausência de proposições efetivas de cursos superiores.

Em 1913/1914, referenciado na legislação do Império e inspirado nas Conferências Pedagógicas da Capital de 1896²⁰⁷, o governo esboçou pela primeira vez na República baiana um esforço em organizar ações direcionadas à formação profissional do magistério. Apesar da

²⁰⁷ Regulamento n. 245 de 11/05/1896, legislação do município de Salvador (BRANDÃO, 2013, p. 97).

prescrição em lei estadual, as pesquisas realizadas e os documentos consultados informam que sua execução ocorreu apenas na cidade de Salvador (BRANDÃO, 2012). Nota-se, no entanto, que as práticas de fiscalização e orientação pedagógicas por parte de uma autoridade (inspetor/diretor) sobre os professores foram mantidas, tanto individualmente quanto no formato de conferências locais. Sobre essas últimas, não encontrei indícios de sua realização em algum município. Urgem maiores investigações.

As Conferências Pedagógicas não foram uma novidade republicana. Segundo a pesquisadora Verônica de Jesus Brandão (2012), elas configuraram nas legislações estaduais de 1873²⁰⁸ e de 1875²⁰⁹ com a denominação de Conferências de Professores.

No formato adotado pelas normas legais de 1913/1914 para a realização das referidas conferências, os professores e professoras primárias assumiam totalmente a realização do evento, compondo as comissões que organizavam seu funcionamento. O professorado primário apresentava suas teses sobre temáticas relacionadas aos seus desafios cotidianos nas classes/escolas, discutia os reais problemas da educação e apontava possibilidades de resoluções. O protagonismo dos professores/professoras era evidente, não só como organizadores das conferências, mas como sujeitos reflexivos das situações do ensino público.

As Conferências Pedagógicas, em conjunto com a referência para criação de um Museu-escola com o objetivo de “retemperar a prática dos métodos modernos de ensino”, reforçavam a intenção do governo em criar políticas específicas para a formação profissional do magistério primário. No entanto, essa iniciativa se encerrou rapidamente.

Em 1918/1919, permaneceu o processo formativo em que o delegado itinerante se responsabilizava por conferências nas localidades. O formato de grandes encontros dos professores, autores de teses sobre o ensino, se esvaiu. O Governo retroagiu na ideia de uma política direcionada à formação e autonomia intelectual do professor primário que retomou sua condição de ouvinte. Mesmo sendo um governo seabrista que assumiu o executivo e mantendo o mesmo diretor de Instrução da gestão de 1912-1915, ocorreu uma ruptura com essa perspectiva, sugerindo uma possível reação ao movimento do início de 1918.

Um indicativo sintomático que revelou essa tendência de tornar o professor primário receptor de conhecimento metodológico pronto, como modelo a seguir, foi o Art. 201 (que se

²⁰⁸ Regulamento de 27/09/1873. Por seu Art. 90 ficou estabelecida a reunião dos professores apenas da capital para realizarem conferências (BRANDÃO, 2012, p. 30 e p. 96).

²⁰⁹ Resolução n. 1.561 de 28/06/1875. Essa norma também restringiu ao professorado da capital a reunião em conferências (BRANDÃO, 2012, p. 30 e p. 96).

refere ao formato da obra didática) do Regulamento de 1919. O teor da norma introduziu a obrigatoriedade de os compêndios didáticos trazerem “conselhos” do autor sobre o melhor método e processo para aplicação do conteúdo do livro, transformando a obra didática em manual com recomendações para atuação em sala de aula.

O governo que assumiu o executivo baiano em 1924 mudou o diretor de Instrução que há quase 20 anos ocupava o cargo, independente do partido que assumisse, e propôs uma nova Lei de Ensino, como todos os governos anteriores. A Reforma de 1925 retomou a ideia da Biblioteca Pedagógica que figurava nos Decretos de 1889; manteve a tradição da fiscalização pedagógica através dos inspetores regionais e dos diretores escolares; e promoveu uma inovação ao ampliar para toda a Bahia a política de formação do professorado com a introdução do Curso de Férias.

Pela primeira vez, apareceu de forma direta a relação entre “rendimento escolar” e capacitação pedagógica. O Art. 196 estabeleceu que o(a) professor(a) que fosse deficiente no aproveitamento de alunos para os exames finais, uma queixa bastante presente entre os diretores de instrução, deveria passar de um a três meses “praticando” em outra classe ou escola. Apesar de o artigo não esclarecer em que condições essa prática, denominada estágio, ocorreria, é possível inferir que seria sob a supervisão de alguma autoridade, visto que caso não atingisse “melhores resultados” sofreria interdição por “incapacidade profissional”. Em normas anteriores, a “produção docente” também foi uma preocupação. Em 1895, no Regulamento do Ensino Primário, em seu Art. 97, determinaram-se advertência do delegado escolar e censura pública em caso de não apresentação de resultado ao final do ano letivo. Na reforma posterior ocorreu uma inversão na abordagem ao colocar a entrega de alunos prontos como condição para se alcançar um direito, a vitaliciedade, como no Art. 46 da Lei de 18 de agosto de 1890 que estabeleceu a condição de vitalício ao(à) professor(a) depois de cinco anos de exercício e entrega de cinco alunos prontos; o direito à gratificação, como no Art. 83 do Decreto n. 1354 de 1914 que conferia uma gratificação para cada cinco alunos prontos; os critérios para mudança de classe (nível), como nas legislações de 1913 e 1918 que estabeleceram o maior número de alunos prontos como condição de ascensão.

Em sentido contrário, a legislação de 1925, nos Art. 365, 366 e 367, definiu prêmios para os(as) professores(as) que se “distinguiem no magistério” por “amor” à pedagogia em forma de viagens. O prazo de duração da recompensa não estava determinado, mas o(a) beneficiado(a) deveria além de entregar um relatório minucioso dos estudos e observações, prestar serviço ao magistério público por cinco anos. Outro “prêmio de animação” prescrito e

que deveria ser instituído pelo Conselho Superior de Ensino seria conferido ao(à) professor(a) que publicasse obra científica que contribuísse com o desenvolvimento da instrução.

Conforme previsto na lei, o Curso de Férias objetivava “indicar a orientação moderna do ensino primário e procurar estabelecer, de modo preciso a finalidade e a correção que devem existir entre as diversas disciplinas”²¹⁰. A organização e definição do programa a ser tratado no curso seriam de responsabilidade da direção da Escola Normal, que assumiu na legislação o lugar de formação permanente dos professores primários. O formato estabelecido previu conferências de especialistas, acompanhadas de demonstrações práticas.

O modelo de aperfeiçoamento proposto na legislação de 1925 rompeu em definitivo com a participação ativa do professorado primário, como ocorria nas Conferências, em seu processo de aperfeiçoamento²¹¹, mesmo como alertado por Verônica Brandão sobre os “aspectos pouco evidentes sobre quem tinha poder de decisão na escolha dos temas” (2012, p. 41), sendo, contudo, permitido ao professorado propor temáticas diferentes das anunciadas. Se nas Conferências Pedagógicas o professorado primário se destacava nesse processo, inclusive com a apresentação de teses para discussão pública, o que se idealizou no novo molde de capacitação foi seu deslocamento para a condição de receptor das orientações de especialistas, em sua maioria médicos e professores secundaristas da Escola Normal e do Ginásio da Bahia.

Outra mudança importante e que representou essa transferência de posição do professorado nas diretrizes da educação baiana ocorreu na seleção das temáticas. O alvo central de interesse dos cursistas foi definido pelos organizadores como a forma de ensino de cada disciplina escolar, como se os interesses e atuação dos professores e professoras se restringissem aos conteúdos da classe.

²¹⁰ Decreto n. 4.218 de 30 de dezembro de 1925 (SANTANA; MENEZES, *et al*, 2011, p. 543).

²¹¹ Segundo Verônica Brandão (2012), existiam normas legais que regulamentavam a organização da Conferências, no entanto, era o professorado, nomeado em comissão, que revia as normas oficiais, compunha a mesa de condução dos trabalhos, formava as comissões de avaliação das teses, redigia as conclusões dos trabalhos apresentados, elaborava as atas, debatia as ideias, aprovava ou recusava as teses.

Quadro 4: Relação de conferencistas e temáticas das conferências por dia do Curso de Férias, em janeiro de 1927

DIA	CONFERENCISTA	TEMÁTICA
1º	Anísio Spínola Teixeira Dr. Herbert Parentes Fortes ²¹²	A orientação moderna do ensino primário. A escola baiana A orientação do ensino de idioma na escola primária
2º	Prof. Arthur Mendes de Aguiar Prof. Remígio Domeneck ²¹³	O ensino de desenho na escola primária O ensino de música na escola primária
3º	Prof. Arthur Mendes de Aguiar Dr. Herbert Parentes Fortes	O ensino de desenho na escola primária O ensino de idioma na escola primária
4º	Prof. Arthur Mendes de Aguiar Dr. Herbert Parentes Fortes	Orientação do ensino de Geografia na escola primária O ensino de Ciências Naturais na escola primária
5º	Prof. Arthur Mendes de Aguiar Dr. Herbert Parentes Fortes	O ensino de História Pátria na escola primária O ensino de idioma na escola primária
6º	Prof.ª Júlia Leitão Dr. Alfredo Ferreira Magalhães ²¹⁴	O ensino da Matemática na escola primária Noções de Pedologia ²¹⁵
7º	Prof.ª Júlia Leitão Dr. Herbert Parentes Fortes	O ensino de Matemática na escola primária O ensino de Ciências Naturais na escola primária
8º	Prof.ª Júlia Leitão Prof. Remígio Domeneck	O ensino de Matemática na escola primária O ensino de Música na escola primária
9º	Dr. Herbert Parentes Fortes	O ensino de idioma na escola primária / A formação moral na escola primária
10º	Dr. Alfredo Ferreira Magalhães Dr. Colombo Spínola ²¹⁶	Noções de Pedologia / A higiene na escola primária. Importância e necessidade do exame oftalmológico e otorrinolaringologista no desenvolvimento físico e intelectual dos escolares
11º	Prof. Alberto de Assis Dr. Alfredo Ferreira Magalhães Prof. Remígio Domeneck	A educação física na escola primária Noções de Pedologia A música na escola primária
12º	Dr. Claudelino Sepulveda ²¹⁷ Prof.ª Júlia Leitão Prof.ª Eufrosina Miranda Dr. Farias Góes ²¹⁸	A higiene na escola primária. Profilaxia das doenças contagiosas nas escolas O ensino da matemática na escola primária Algumas considerações sobre o ensino na Bahia A higiene na escola primária
13º	Prof.ª Alzira de Lourdes Assis Dr. Alfredo Ferreira Magalhães Dr. Augusto Lopes Pontes ²¹⁹	Os trabalhos manuais na escola primária Noções de Pedologia A higiene na escola primária. Importância da higiene bucal e dentária nos escolares
14º	Prof. Alberto de Assis Dr. Martagão Gesteira ²²⁰	A orientação profissional na escola primária A higiene na escola primária. Em prol da amamentação materna

Fonte: Revista do Ensino, 1927.

O programa do primeiro Curso de Férias, realizado para o professorado da Capital, mostra o direcionamento adotado pelos organizadores:

²¹² Médico e professor do Ginásio da Bahia. Membro da Ação Integralista da Bahia.

²¹³ Maestro, professor de música da Escola Normal desde o início do século XX.

²¹⁴ Médico e filantropo baiano, filiado à Sociedade Francesa de Eugenia desde 1913 (KUHLMANN JR., 2000), professor da Faculdade de Medicina da Bahia, professor da Escola Normal desde 1896, ministrando a disciplina “Biologia e Higiene Geral” e, a partir de 1910, “Higiene Geral” (MOREIRA, 2011) e diretor da Escola Normal de 1902 a 1908 e de 1923 a 1930 (ANJOS, 2018). Em 1931 foi assistente do gabinete da Secretaria de Saúde e Assistência Pública (ALMANAK, 1931).

²¹⁵ Pedologia se refere ao estudo da vida e do desenvolvimento das crianças.

²¹⁶ Médico e sanitarista, exerceu o cargo de médico assistente da Diretoria de Demografia e Educação Sanitária em 1927 (ALMANAK, 1927); foi livre docente da Faculdade de Medicina da Bahia, da cadeira de Clínica Oftalmológica em 1934 (FORTUNA, 2013-2014) e professor e fundador da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, em 1952.

²¹⁷ Médico, professor da Faculdade de Medicina da Bahia (SILVA, 2009); em 1916 foi médico ajudante do Serviço de Estatística Demográfica-Sanitária (SOUZA, 2009), em 1927 foi médico assistente da Diretoria de Demografia e Educação Sanitária e, em 1929, médico assistente da Diretoria de Higiene Infantil e Escolar (ALMANAK, 1927 e 1929). Em 1930 foi assistente do professor catedrático Dr. Prado Valladares, na Faculdade de Medicina da Bahia.

²¹⁸ Não encontrei referências desse conferencista.

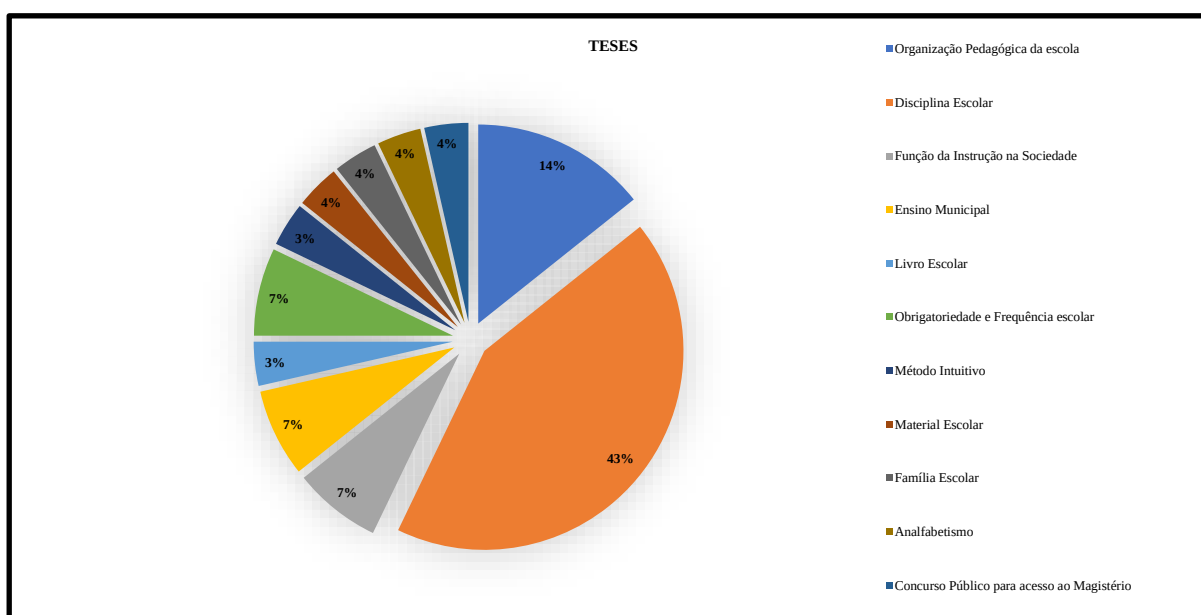
²¹⁹ Cirurgião dentista, professor catedrático da Faculdade de Medicina da Bahia e um dos fundadores do “Abrigo dos Filhos do Povo”, onde instalou um posto odontológico (CHAVES; SOUZA, 2015). Membro titular da Cadeira 46 do Instituto Bahiano de História da Medicina e Ciências Afins (BRITO, 2013).

²²⁰ Médico pediatra e professor catedrático de Clínica Pediátrica, da Faculdade de Medicina da Bahia. “Exerceu cargos de inspetor do Serviço de Higiene Infantil (1923 a 1930), diretor da Diretoria de Higiene Infantil e Escolar (1925 a 1930) e do Departamento Estadual da Criança (1935 a 1937) (SANTOS, 2014). Foi fundador da Liga Bahiana Contra Mortalidade Infantil em 1923 e da Sociedade de Pediatria da Bahia, em 1930, contribuindo para o reconhecimento da Pediatria como do campo científico (MOREIRA, 2019).

O quadro acima informa que o conjunto das conferências trouxe como temática única as disciplinas escolares sob a perspectiva da chamada escola ativa, sendo uma parte do tempo da conferência destinada a mostrar “modos de fazer” para aplicação do professorado.

Em comparação às temáticas discutidas nas últimas edições das Conferências Pedagógicas, realizadas há poucos anos, percebe-se que ocorreu uma restrição dos temas macros da instrução pública e, por consequência, do debate interno do professorado.

GRÁFICO 1: Temáticas das teses apresentadas nas Conferências Pedagógicas 1914-1916



Fonte: BRANDÃO, 2012.

Os temas sobre as disciplinas escolares, como no Curso de Férias, prevaleciam entre o professorado primário, mas os interesses extrapolavam os conhecimentos específicos de uma disciplina a ensinar. Os professores e as professoras da capital mostravam preocupação com diversos assuntos relacionados às questões intraescolares, como a estrutura e o funcionamento das escolas, a organização didática e o método intuitivo; e relativos às questões macro da educação pública, como obrigatoriedade e frequência escolar, o analfabetismo na sociedade, a importância da família no ensino.

A tese sobre o concurso público, intitulada “Não será o concurso de provas o único e melhor critério a adoptar-se para as nomeações de professores das escolas do 1º gráo?”²²¹, pode ser um indicativo do grau de construção de autonomia e de reflexão que vivia o professorado

²²¹ Tese apresentada pela professora **Beatriz Contreiras**, nas Conferências Pedagógicas do ano de 1915 (BRANDÃO, 2012).

no momento das conferências ao discutir, apontando para os legisladores e governo, posição política quanto às formas de acesso à função do magistério público.

A presença de conferencistas que não pertenciam à categoria de professores em número significativo no Curso de Férias (metade dos conferencistas era formada por médicos²²², que não atuavam no ensino primário) sugere que outras autoridades competentes que não da pedagogia ampliaram sua atuação na instrução pública, tornando os conhecimentos da medicina, naquele momento, necessários para a formação da criança na escola primária.

Por outro lado, a presença de docentes da escola pública primária entre os conferencistas foi diminuta. Com formação no magistério havia cinco palestrantes, no entanto, em efetivo exercício naquele momento apenas as professoras **Eufrosina Miranda** e **Alzira Lourdes de Assis**, pois a professora **Júlia Leitão** lecionava em estabelecimento particular. O professor **Alberto de Assis** era inspetor escolar da capital e **Arthur Mendes Aguiar** dirigia a Escola Normal de Feira de Santana.

No Curso de Férias posterior, realizado em 1928, para os professores do interior da Bahia, apenas dois professores primários constaram na lista de palestrantes, o professor **Alberto Francisco de Assis**, que conferenciou sobre “Methodos de ensino de História” e “O methodo de lições de cousas no ensino de sciencias na escola primária”²²³, e o professor **Roberto Correia**. A maioria dos palestrantes era constituída por médicos, engenheiros e técnicos da Diretoria de Higiene Infantil e Escolar e da recente burocracia criada na Diretoria Geral de Instrução, incluindo o próprio diretor, bacharel em direito, que proferiu seis conferências. A totalidade composta de homens.

Os(as) professores(as) primários(as) da Bahia, ao final da Primeira República, não conseguiram manter sua voz ativa na defesa de uma República democrática, da educação popular e dos direitos da categoria. O presságio do anônimo professor, que se intitulava “Um preceptor”, na edição de 28 de novembro de 1890, de o Pequeno Jornal, de que eram necessárias a união e organização da classe em defesa dos seus direitos para evitar que poucos “luzeiros” alcançassem elevação social, parece que traduziu a realidade do magistério primário.

4.4 Penalidades e processo disciplinar no exercício do magistério na Bahia

A análise do corpo de normas legais da Primeira República permitiu ao(à) leitor(a), até o momento, perceber que a dinâmica da elaboração dos projetos de reforma até a publicação

²²² Na segunda parte da tese retomarei a presença do conhecimento médico na formação do professor primário.

²²³ Relatório da Direção Geral de Instrução apresentado ao governo do Estado da Bahia, 1928.

final em forma de lei ou decreto passava por muitos conflitos públicos, submissão de representações, solicitações, argumentos e manifestações na imprensa. A cada troca de governo acontecia a publicação de novas leis de educação e se renovavam os canais de negociação para avançar direitos e aprofundar conquistas por parte do professorado.

Ao longo do período estudado foi possível entender que as mudanças ocorreram de maneira lenta na legislação, com poucas rupturas, assim mesmo temos aspectos que podem aparecer, desaparecer e reaparecer, como no caso das Conferências Pedagógicas, Bibliotecas Pedagógicas e Museu, entre outros.

Os processos contra professores sempre existiram e, como discutido e documentado nos próprios relatórios dos inspetores de ensino, depois da municipalização se acentuaram os embates entre o professorado e autoridades locais. O receio da violência foi exposto, inclusive, na Representação de professores do estado em 1893 para os legisladores da reforma de 1895. A forma como a legislação foi se organizando entre 1889 e 1929, com o estabelecimento de um rito próprio para processos internos, sugere que a ação dos professores junto aos parlamentares e representantes do governo se intensificou. No caso das penalidades e processo disciplinar no exercício da função, o trâmite de constituição legal se enquadrou na situação de uma construção lenta e progressiva. Aos poucos, a legislação foi definindo as penalidades, os meios de aplicação, os tipos de pena e os responsáveis por sua execução para cada caso, além do modo como o processo administrativo deveria correr.

A legislação educacional de 1881 não trouxe em seus artigos qualquer menção à instalação de processos disciplinares para os professores primários. No capítulo sobre penas correcionais se previu que, “nos casos duvidosos”, “O diretor geral fará extrair cópia de todos os papéis” e enviará ao professor para sua resposta e depois “será cominada a pena”²²⁴. E a jubilação, remoção, vitaliciedade, abono, entre outras situações funcionais, foram postos no regulamento como “favores”.

A híbrida Lei de 18 de agosto de 1890 estabeleceu na legislação o termo processo disciplinar, mas repetiu os mesmos procedimentos de 1881: retirou a multa como pena e acrescentou a demissão; manteve a competência para aplicação da lei restrita aos diretores da Escola Normal, Liceu, diretor geral e governo.

²²⁴ APEB. Leis e Resoluções da Assembleia Provincial da Bahia. Regulamento de 5 de janeiro de 1881. Capítulo Único, Art. 279.

Em 1895²²⁵, à luz do debate constituinte, a Lei deixou mais detalhada as situações que se configurariam em penalidades e processo administrativo, na definição de quem aplicaria a pena e os tipos de pena para cada caso.

As causas indicadas na legislação que poderiam gerar penalidade e processo decorriam de ações de desídia, negligência habitual, transgressão de deveres e fatos que comprometessem a reputação, infrações graves do regulamento, falta de respeito às autoridades escolares, abandono da cadeira, prática ou fomento de imoralidades entre os alunos, maus costumes que o tornassem indigno e malquistado e perda de confiança da família.

Em cada caso citado se definiram uma pena e um responsável por aplicá-la. Para o processo disciplinar se estabeleceram os procedimentos do início até o recurso final. O processo seria “instaurado pelo Conselho Superior contra qualquer professor primário, director ou professor de estabelecimento particular”²²⁶ e começaria por “iniciativa do Inspector geral; representação do Delegado Escolar e dos Conselhos municipais; e por queixa dos paes dos alunos ou denuncia documentada de algum cidadão.”²²⁷

Na legislação de 1904²²⁸, a seção penas e processo administrativo se apresentou de maneira bem mais detalhada que a anterior. Ampliaram-se as penas disciplinares, acrescentando “multas até 100\$000” e “suspensão de 1 a 90 dias”²²⁹. Também se estabeleceu o momento em que se aplicaria cada tipo de pena, sendo as mais severas aplicadas em sentença final de processo disciplinar. Ocorreu uma definição com maior clareza da competência de quem aplicaria as penas e os tipos de pena.

Os motivos para aplicação de penas se ampliaram e alguns se relacionavam diretamente com o cumprimento do Regulamento, entre eles: negligência no não cumprimento das obrigações estabelecidas no regulamento (especificaram-se os artigos); negligência habitual; infração do artigo 45 (ministrar assuntos estranhos à aula e ausentar-se da cadeira sem licença); não envio de mapa do movimento escolar; desatenção e desrespeito às autoridades; incutir desrespeito às leis e à justiça; infundir desamor à Pátria, desesperança, desgosto e desânimo pelo trabalho; ofender a dignidade humana e exposição vexatória dos alunos; aplicação de

²²⁵ Ato de 4 de outubro de 1895. Regulamento do Ensino Primário do Estado da Bahia (SANTANA; MENEZES, *et al.*, 2011).

²²⁶ Idem, Art. 52, p. 120.

²²⁷ Idem, *ibidem*.

²²⁸ Decreto n. 281, de 5 de dezembro de 1904 (SANTANA; MENEZES, *et al.*, 2011).

²²⁹ Idem, Art. 101, p. 178.

castigos corporais; uso contínuo e público de bebidas alcoólicas que produzam embriaguez; e aspereza com os pais de família²³⁰.

A exposição mais circunstanciada das situações passíveis de penalidade, superando os termos genéricos “faltas graves” e “negligência” da legislação anterior, sugere o recrudescimento dos mecanismos de controle sobre a atuação do professorado no exercício do magistério, visto estarem relacionados diretamente aos deveres da profissão definidos na mesma legislação. Os motivos mais subjetivos, como desídia, maus costumes, imoralidades foram desconsiderados, mantendo, no entanto, a embriaguez como um comportamento passível de penalidade. Por outro lado, indicam que o acusado teria maior condição de defesa, visto que os processos disciplinares deveriam ter expostos os motivos estabelecidos na lei.

O rito de um Processo Disciplinar também sofreu modificações na legislação, tornando-se mais detalhado. Os artigos estabeleceram os procedimentos para recebimento e instalação do processo com a escuta da defesa (como se fosse a 1ª parte – recebimento e instalação do processo) e o modo do julgamento pelo Conselho Superior de Educação (2ª parte - julgamento).

Outra alteração importante foi como o Processo Disciplinar se iniciaria, passando agora para um trâmite mais burocrático e institucional, sendo necessária ordem do Conselho Superior ou portaria do Inspetor geral. Antes, em 1895, uma simples queixa dos pais poderia iniciar o processo disciplinar. O processo transcorreria em sete etapas²³¹, sugerindo que esse detalhamento tenha sido reivindicação da categoria por maior transparência e o estabelecimento de procedimentos para a condução do processo, garantindo que houvesse defesa desde o primeiro momento, inclusive com o instrumento jurídico do recurso. Por outro lado, se criou um aparato burocrático na administração pública, com caráter de impessoalidade, também dando um formato para o Estado Republicano.

A legislação de 1913/1914²³² manteve integralmente a anterior quanto às penas e processo disciplinar para o professorado e introduziu penalidades para os delegados distritais mediante o não cumprimento de suas obrigações²³³.

Nas leis de 1918/1919²³⁴ pouquíssimas alterações foram realizadas, em relação a penas e processo disciplinar os tipos de penas eram os mesmos desde 1890, com uma mudança, a retirada do pagamento de multas como penalidades dos(as) professores(as) e dos delegados

²³⁰ Idem, Art. 105, p. 180.

²³¹ Idem, Art. 108, p. 181 e 182.

²³² Decreto n. 281, de 5 de dezembro de 1904 (SANTANA; MENEZES, *et al.*, 2011).

²³³ Idem, Art. 103, p. 179.

²³⁴ Lei n. 1.293, de 9 de novembro de 1918 (SANTANA; MENEZES, *et al.*, 2011).

escolares. Também se retirou a competência do Conselho Municipal e Intendente para aplicarem penas aos(às) professores(as)²³⁵.

Quanto à aplicação das penalidades²³⁶, a legislação estabeleceu as penas que poderiam ser aplicadas pelos funcionários da jurisdição sem processo disciplinar:

- a) Advertência;
- b) Censura pública;
- c) Suspensão até 15 dias.

Com processo disciplinar:

- a) Suspensão por mais de 15 dias;
- b) Remoção e interdição.

Para os ritos do processo disciplinar promoveu-se uma modificação quanto aos órgãos responsáveis por iniciar o processo, definindo-se que, no caso do Conselho Superior de Ensino, a ordem de iniciar o processo ocorreria para as penas puníveis de suspensão por mais de 30 dias, remoção ou interdição; e para o Inspetor Geral, o início do processo ocorreria para penas de suspensão de mais de 15 dias até 30²³⁷.

A legislação diferenciou as situações para estabelecer a competência para instaurar o processo disciplinar, o que sugere que para as penalidades mais graves se recorreria a um processo mais colegiado, com debate e votação antes da instalação e na decisão.

A legislação de 1925, de modo geral, aumentou o controle sobre os professores e outros agentes institucionais da educação, centralizou e ampliou o poder decisório da Diretoria Geral de Instrução, aprofundou as funções de patriotismo e civismo e coibiu ao máximo a autonomia dos(as) professores(as)²³⁸.

Para entender esse movimento, o(a) leitor(a) prescinde conhecer como ficou organizada a administração do ensino na Bahia. No artigo da lei que tratou da administração do ensino, a centralização ficou evidente ao se excluir a direção da Escola Normal, a direção do Ginásio da

²³⁵ Idem, Art. 64 e 65, p. 284 e 285.

²³⁶ Idem, Art. 66, p. 285.

²³⁷ Decreto n. 1.994, de 26 de maio de 1919 (SANTANA; MENEZES, *et al.*, 2011), Art. 192, p. 330.

²³⁸ Ainda em tramitação no parlamento, o Jornal Diário da Bahia noticiou sobre a “nova organização da repartição central da instrução publica do estado”, que traria a extinção da Inspetoria e a criação da Diretoria Geral da Instrução, ampliando suas ações e promovendo a “necessária centralização” com um aparelhamento burocrático compatível. BPEB. Periódico. Diário da Bahia, 23 de abril de 1925.

Bahia, os Conselhos Municipais e os delegados escolares como auxiliares do governo “na direção suprema da instrução pública”²³⁹.

A responsabilidade direta da instrução caberia à Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública (ensino primário, secundário, complementar, normal e especial) e à Secretaria da Agricultura (ensino profissional); submetida às secretarias, a Diretoria Geral da Instrução assumiu a “direção técnica e administrativa de todo o serviço de ensino público, e tudo que disser respeito à instrução, estendendo a sua função fiscalizadora sobre o ensino particular”²⁴⁰. O Conselho Superior de Ensino foi esvaziado de suas funções e se tornou órgão apenas consultivo. O cargo de diretor geral centralizou várias competências que nas legislações anteriores cabiam ao Conselho Superior, aos Conselhos de Comarca/Municipais e aos delegados escolares²⁴¹.

A Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública montou uma estrutura burocrática para atuar nos diferentes ramos do ensino. Em parte, se tentou reproduzir a organização proposta nos Atos de 1889, mas com uma clara inversão: tentava-se, em 1889, ampliar o caráter democrático e de participação com a direção do ensino entregue ao Conselho Superior, órgão colegiado e com participação de vários segmentos da sociedade; em 1925, o movimento foi de centralização e exclusão de órgãos colegiados.

O fluxograma²⁴² abaixo auxilia na visualização das alterações efetivadas na legislação:

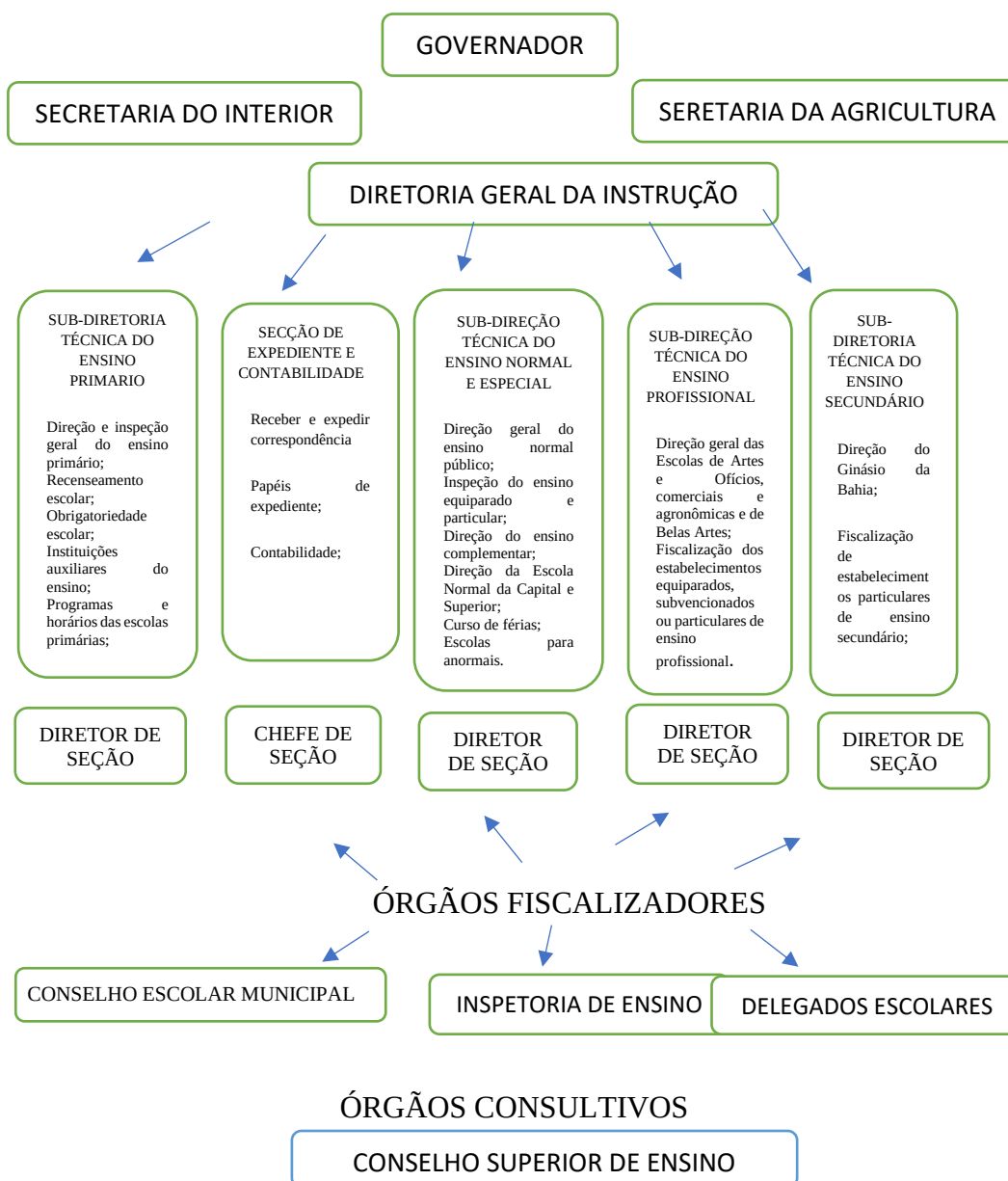
²³⁹ Lei n. 1.846, de 14 de agosto de 1925, Art. 11, p. 404 (SANTANA; MENEZES, *et al.*, 2011).

²⁴⁰ Decreto n. 4.218, de 30 de dezembro de 1925. Art. 11, p. 446 (SANTANA; MENEZES, *et al.*, 2011).

²⁴¹ *Idem*, Art. 14, p. 448.

²⁴² Na matéria do Diário da Bahia em que se noticiou a organização administrativa da Diretoria de Ensino, com o projeto ainda em trâmite nas casas parlamentares, outra seção de ensino constava da proposta a Secção de Estatística e de Investigação Pedagógica, que seria responsável pela Direção Revista Pedagógica, Estandardização e aplicação de testes na Bahia, Estudos de pedologia baiana, Estudos de aptidões das crianças na escola e Indicações dos meios de aplicação na escola baiana dos progressos da Pedagogia. Na Lei promulgada, as revistas pedagógicas foram previstas como organização da Escolas Normais.

Esquema 01: Fluxograma administrativo do serviço de ensino da Bahia – 1925



Fonte: Lei n. 1.846, de 25 de agosto de 1925.

No formato administrativo assumido em 1925, o Conselho Superior de Ensino, órgão colegiado e com assento de professores, perdeu sua função de conduzir os processos administrativos e debater com os pares os casos. Ao diretor Geral de Instrução cabia a aplicação da maioria das penas e passava por ele todos os processos administrativos.

No caso de processos administrativos, apenas o Diretor Geral poderia instaurá-los *ex-officio* ou “mediante representação de autoridades incumbidas de fiscalização do ensino” ou “denúncia documentada apresentada por qualquer cidadão”²⁴³.

Outra mudança na legislação consistiu em considerar alguns tipos de penas e, por conseguinte, as infrações correspondentes para submissão ao processo disciplinar. Seriam alvo de processo: suspensão acima de 30 dias, remoção, interdição, multa e demissão. As outras penalidades poderiam ser aplicadas “confiadas à rectidão e equidade dos funcionarios em cuja jurisdição couberem a pena”²⁴⁴. Em parte, tal medida daria maior flexibilidade à administração para fiscalizar o ensino; por outra, deixaria os(as) professores(as) dos municípios mais vulneráveis aos poderes locais, como foi visto nos casos de violência impetrada, principalmente, sobre as professoras.

Essa legislação também estabeleceu agravantes e atenuantes para as penas, sendo considerados agravantes: a reincidência; a manifesta má-fé ao infringir a lei; a desídia; o mau comportamento social; o uso de bebidas alcoólicas ou vício de jogo; e o tempo e o lugar em que for cometida a infração. E como atenuantes: a prestação de serviços relevantes e as notas registradas na direção geral de competência; zelo; e assiduidade. Em parte, em uma leitura inversa, a inserção desses dispositivos legais sugere que o não cumprimento por parte do professorado do estabelecido em lei estava colocado e que o “comportamento social” de professores e professoras continuava a ser alvo de controle e intencionava construir uma imagem do magistério associada à devoção cívica, à obediência ao ofício e à capacidade de superar adversidades.

O rito do processo, a partir de 1925, teria seu trâmite dentro da diretoria geral e ficaria sob a condução de funcionário indicado em portaria, o qual se encarregaria dos procedimentos legais de oitiva de testemunhas, conferência de documentos, confrontação de informações e elaboração de relatório minucioso a ser entregue ao acusado. O prazo de instrução de defesa caiu de 20 para 3 dias, sendo que o acusado adquiriu o direito de ser acompanhado de procurador durante o processo. Manteve-se a interposição de recurso.

4.5 Deveres e obrigações no exercício profissional para o magistério público

A intervenção do Estado através do estabelecimento de deveres e obrigações nas legislações educacionais formatou procedimentos e condutas ao ofício do magistério que,

²⁴³ Decreto n. 4.218, de 30 de dezembro de 1925. Art. 806, p. 554 (SANTANA; MENEZES, *et al.*, 2011).

²⁴⁴ Idem, Art. 805, p. 554.

inseridos no processo de racionalização da educação, tencionaram uma homogeneização (NÓVOA, 1999) nos modos de fazer e de ser.

A análise do conjunto da legislação educacional da Primeira República na Bahia aponta que os deveres e obrigações estabelecidos na Lei de 18 de agosto de 1890²⁴⁵ permaneceram como norteadores das reformas posteriores que, por sua vez, foram transcritos exatamente como apresentados na legislação de 1881²⁴⁶. As alterações realizadas seguiram mudanças de concepções quanto a representações da escola e de sua função na sociedade e no sentido de determinar novos procedimentos ao fazer do(a) professora(a).

Devido à importância do estabelecido em 1890, elenco os dez parágrafos que definiam as obrigações do professorado público primário:

1. Apresentar-se na escola com pontualidade, decentemente vestido e proceder aos exercícios escolares nos termos do programa e regimento;
2. Lecionar pelos compêndios e livro competente aprovado;
3. Inspirar e desenvolver nos alunos o amor e aplicação ao estudo e incutir-lhes pela palavra e pelo exemplo o sentimento do bem e da virtude;
4. Esgotar os meios suasórios antes da aplicação de penas disciplinares e usar d'estas com moderação e critério;
5. Participar à autoridade preposta ao ensino na localidade o começo do exercício de suas funções, assim como, no caso de exceder o prazo de licenças, a razão justificativa do excesso;
6. Proceder perante a mesma autoridade ao inventário do material escolar;
7. Conservar o material escolar que lhe for confiado e por ele se responsabilizar;
8. Participar à autoridade preposta ao ensino da localidade, dentro de 24 horas, qualquer impedimento que o iniba de funcionar;
9. Distribuir mensalmente aos pais, tutores ou protetores boletim de frequência, aproveitamento e procedimento dos alunos;
10. Remeter anualmente à inspetoria, por intermédio da autoridade preposta a fiscalização imediata do ensino, um mapa do movimento escolar.

Entre as proibições estavam a de ocupar-se de coisas estranhas à profissão e a de ferir a hierarquia.

²⁴⁵ Ato de 18 de Agosto – Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Bahia, 1890.

²⁴⁶ A exceção foi o § 2, do Art. 68, que determinava “Manter a escola em silêncio, exatidão e regularidade necessárias” que não foi repetido na lei educacional de 1890.

As obrigações envolviam o desempenho da função pedagógica, administrativa e de controle do comportamento social. São dez parágrafos que definiram a maneira de apresentação do(a) professor(a), o que fazer na função e as informações que precisavam prestar aos superiores e representavam formas de controle sobre o ser e o fazer do professorado. O cumprimento de tais regras, no entanto, por muito tempo, não tinha como ser inspecionado, visto o(a) professor(a) constituir a única autoridade presente na escola e o serviço de fiscalização ser ineficiente. Com o início da organização escolar sob o modelo de grupos escolares, depois das décadas de 1930, 1940, na Bahia, essa fiscalização pôde acontecer de maneira mais incisiva com a presença de um corpo burocrático-administrativo para gerir as escolas.

Muitas vezes o governo não sabia, inclusive, o local de funcionamento da escola. Essa dificuldade fez com que no Regimento das Escolas Primárias de 1891 se introduzissem novas proibições: mudar o local da escola e receber retribuição particular por aluno matriculado. Além disso, determinou-se a fixação de uma “taboleta” de identificação na porta do edifício em que funcionasse a escola²⁴⁷.

A Lei n. 117 de 1895 manteve as mesmas ordenações de 1890 na seção Obrigações, mas acrescentou: apresentar-se trinta minutos antes do horário a fim de abrir a escola para assistir a entrada dos alunos; ter um registro hebdomadário das noções ensinadas, dos exercícios e das observações pedagógicas que faça; e vedar o acesso de crianças não matriculadas na escola²⁴⁸. Percebe-se a tentativa de controle sobre o uso do tempo que o(a) professor(a) fazia em sua função, como também sobre os procedimentos que deveriam fazer parte dessa função. Novamente uma incongruência da legislação com a realidade do ensino baiano, visto que uma parte do professorado residia no prédio em que funcionava a escola.

A introdução de registro diário das atividades dos professores, por sua vez, se apresentou como uma forma de controle sobre a execução do programa. O apontamento do que se ensinava e dos exercícios aplicados facilitaria ao delegado escolar saber se a rotina de conteúdos e de exercícios, também estabelecidos pela legislação, estavam sendo realizados²⁴⁹.

Na legislação de 1904 foi possível perceber mudanças na forma de se pensar a escola e sua função na sociedade, as quais repercutiram nos deveres dos(as) professores(as). Os termos

²⁴⁷ Regimento interno para as escolas Públicas Primárias, Ato de 07 de março de 1891. Art. 27 e Art. 45.

²⁴⁸ Lei n. 117 de 24 de agosto de 1895. Art. 41.

²⁴⁹ No Capítulo III – Dos Programas e Horários, da lei de 1895 foram estabelecidos os conteúdos por escola e nível, e as formas de aplicação do conteúdo.

da lei sugerem a materialização no espaço escolar da ideia de que a função do professor era civilizadora. A introdução de obrigações como saudar a bandeira e incutir sentimentos de patriotismo nos alunos, entre outros, implicava a intenção de criar ou consolidar uma cultura patriótica na rotina escolar, visto que nos discursos do professorado essa atribuição era saudada e considerada uma missão republicana.

Nessa legislação também foram inseridas cinco novas obrigações²⁵⁰ para cumprimento do(a) professor(a), sendo elas: a) abrir diariamente as aulas com uma saudação feita pelos alunos à bandeira do Brasil; b) admitir e tratar com afabilidade as crianças de bom procedimento que, não sendo matriculadas, quiserem ver como trabalham e aprendem as suas iguais; c) “estimar que os alunos amem a escola, e aprendam a estimar o trabalho manual e as profissões da agricultura e da indústria”; d) “conservar os livros de visita e o de registro das instruções pedagógicas dos delegados districtais, bem como os de inventários e matrícula”; e e) “comunicar ao delegado residente as instruções pedagógicas recebidas dos delegados districtais e dar-lhe conhecimento de todas as necessidades da escola relativas ao ensino, à hygiene, à mobília, à frequencia dos alunos, aos livros escolares, etc.”.

No item (b) ocorreu uma inversão completa da legislação anterior que proibia a entrada de crianças não matriculadas. A legislação concebeu uma postura diferente em relação ao papel da escola como lugar para a criança estar. Essa concepção repercutiu também no item (c) ao definir a escola primária destinada aos pobres, futuros trabalhadores da indústria e da agricultura. Em relação aos itens (d) e (e), duas questões se colocaram: a certeza de que os prédios escolares com seu aparato burocrático ainda não eram uma realidade e a necessidade do governo em manter o controle mínimo sobre o ensino. Ao mesmo tempo, tentava-se construir uma representação do que seria uma escola e os elementos que a compõem.

Nas obrigações²⁵¹ que sofreram alterações em relação à Lei de 1895, esses aspectos foram reforçados. Assim, a legislação se aproximou mais de um ideal modernizador republicano. Na letra c do Art. 44 (...), “(...) incutir-lhes pela palavra e pelo exemplo sentimentos vivos de honestidade e de patriotismo”, substituíram-se os sentimentos de “bem e virtude”, recusando a generalização e especificando os valores desejados: honestidade e patriotismo.

Essas determinações se repetem nas legislações de 1913/1914 e 1918/1919, no entanto, procedimentos relativos à criação de uma cultura cívica no cotidiano da escola foram

²⁵⁰ Idem, Art. 44, p. 171-172.

²⁵¹ Idem, ibidem.

ampliados. A Lei de 1913 determinou o 13 de Maio como Festa da Árvore e em seu Regulamento de 1914 relacionou entre as obrigações do professorado público explicar para as crianças, “nas vésperas dos dias de festa nacional, a razão histórica ou social do feriado, procurando sempre, como é do seu rigoroso dever, em qualquer ocasião, despertar no espírito dos mesmos a consciência da nacionalidade brasileira e o desejo de concorrer com os próprios esforços, para que ela se engrandeça e prospere”²⁵².

Para a Festa da Árvore, o(a) professor(a) deveria explicar aos estudantes, autoridades e público presentes “o fim da festa, que é despertar nos brasileiros a compreensão da riqueza territorial do país, forte indefectível do conforto e da independência pelo trabalho honesto e inteligente”²⁵³.

Para as legislações de 1918/1919 algumas alterações foram introduzidas: extraído o ponto que obrigava o professor a registrar mensalmente os exercícios práticos aplicados aos alunos e a obrigatoriedade de comunicar sua vida funcional às autoridades municipais, apenas aos delegados escolares²⁵⁴. Ademais, as mesmas obrigações que reforçavam a construção de uma imagem de professor associada ao patriotismo, à condução profissional das crianças pobres, à condição de funcionário/representante do Estado/Governo.

Quanto às obrigações dos professores, a legislação de 1925 manteve a maioria dos artigos repetidos desde 1890, em que se tenta afirmar e reforçar a ideia de que o(a) professor(a) constituía sujeito responsável pela formação do caráter, do comportamento social, da construção do sentimento de patriotismo e noção de pertencimento ao povo brasileiro no(a) aluno(a). Nesse sentido, as alterações são diminutas, como ao se retirar a saudação à bandeira e abrigar artigo que obriga o comparecimento do(a) professor(a) às festas escolares; e a introdução de artigo que tornava dever do professorado acompanhar o desenvolvimento físico e de saúde dos(as) alunos(as) no recreio e nos exercícios diários.

Nos quarenta anos de frequentes reformas na legislação educacional na Bahia, os artigos referentes aos deveres e obrigações do professorado sofreram pequenas alterações, muito mais no sentido de reforçar e aprofundar o que estava estabelecido desde o Império ou de incorporar práticas presentes na realidade docente, como as comemorações e festividades em datas republicanas, construindo uma cultura cívica para a escola.

²⁵² Regulamento da Instrução Pública Primária. Decreto n. 1.354, de 20 de janeiro de 1914, Art. 162.

²⁵³ Idem, Art. 166.

²⁵⁴ Decreto n. 1.994, de 26 de maio de 1919 (SANTANA; MENEZES, *et al.*, 2011), Art. 99, p. 316 e 317.

As atividades cotidianas definidas como *deveres* do(a) professor(a) tendem a introduzir uma rotinização, principalmente, com o controle do tempo do professor (chegar 30 minutos antes, chegar pontualmente, saudar a bandeira antes da aula, explicação histórica na véspera dos feriados, obrigatoriedade de participar das festas escolares... além dos horários que se apresentam com a definição do que fazer em todos os momentos da aula). Outros procedimentos, de ordem burocrática, foram estabelecidos como dever de ofício e, consequentemente, definidores de sua competência: inventariar material escolar, enviar relatórios, emitir boletins, registrar atividades e movimentação de estudantes.

Em parte, algumas dessas atividades estavam integradas na rotina do professorado e foram absorvidas pela legislação; outras, por sua vez, provocavam resistências por introduzir mais trabalho fora do tempo da aula²⁵⁵.

Uma mudança sensível a se considerar diz respeito à transferência dos deveres mais administrativos da alçada do professor para a do diretor dos grupos escolares e escolas reunidas. A função de diretor de escolas do ensino primário foi se configurando e ganhando importância na legislação baiana da Primeira República, conforme as escolas isoladas, inversamente, perderam força como representativas de um ensino de qualidade.

A “era das escolas isoladas” (PINHEIRO, 2002) e sua vagarosa transição para grupos escolares, que na Bahia alcançou maior expressão a partir da década 1930 (MONTEIRO, 2017), acentuou o controle dos governos sobre as escolas, minimizando a autoridade do professorado sobre a casa escolar. A representação da escola isolada como fator de atraso e dos grupos escolares como seu inverso contribuiu para “o controle e a fiscalização da professora, dividindo o trabalho por ela realizado até então e submetendo-a à disciplina da organização escolar” (FARIA FILHO, 2014, p. 45).

Complementarmente ao constatado por Luciano Mendes de Faria Filho para Minas Gerais, em que o movimento de modernização foi uma preocupação da elite político-econômica em “incorporar o ‘povo’ à nação republicana e, no mesmo movimento, ao mercado de trabalho capitalista na forma como ele vinha se organizando em Minas Gerais” (2014, p. 34), na Bahia, a defesa dos princípios da modernidade pedagógica e de sua inserção na legislação educacional esteve presente nas reivindicações do professorado desde seus primeiros escritos pós-república.

²⁵⁵ Para os teóricos da proletarianização do trabalho docente, é essa lógica racionalizadora que “impõe a *rotinização do trabalho*, *excesso de especialização* e a *hierarquização*, contribuindo para a *desqualificação* (separação entre concepção e execução do trabalho) e *falta de autonomia* (perda de controle e de poder decisório sobre o próprio trabalho) dos professores” (XAVIER, 2014).

Tanto nas matérias da Revista do Ensino Primário quanto nas teses das Conferências Pedagógicas, temos o posicionamento de professores e professoras que manifestaram indignação com o atraso da instrução pública e proposições compatíveis com a “evolução do ensino” à Moderna.

Os sucessivos governos baianos, apesar de terem ciência e por vezes introduzirem em suas falas e mensagens a defesa da modernidade pedagógica, pouco efetivaram do proposto, principalmente quanto à estrutura física das escolas. Como estudado por Cândida Pereira dos Santos Monteiro (2017), os grupos escolares passaram a figurar na legislação em 1895 e reiterados nas legislações seguintes, no entanto, à exceção dos grupos escolares anexos às Escolas Normais, o primeiro grupo instituído na Bahia foi o Grupo Escolar da Penha, em 1905²⁵⁶, em Salvador; outros dois seriam instalados 10 anos depois, em Ilhéus (1915) e Feira de Santana (1916), demonstrando como “foi limitado o alcance dessas escolas” (p. 64).

Importante ressaltar que não detectei nos escritos da maioria do professorado uma oposição definida entre escolas isoladas e grupos escolares. Havia sim uma preocupação com a estrutura física do espaço escolar por ele representar a evolução do ensino e mobilizar diferentes aspectos de higiene, engenharia, pedagogia e civilização, ou seja, a organização espacial deveria cumprir uma ação modernizante. “Acabem com os pardieiros e levantem-se os edifícios escolares”²⁵⁷, assim exigia **Leopoldo dos Reis** em 1893.

Em 1913, durante as Conferências Pedagógicas, as teses que trataram da estrutura e funcionamento do ensino defenderam “meios educativos e instructivos, os quaes muitos dependem do prédio escolar”²⁵⁸, mas propuseram a convivência de “escolas singulares”²⁵⁹ e grupos escolares ou “edifício isolado” e “edifício comum”²⁶⁰, não existindo, dessa forma, uma recusa ao formato da escola isolada, mas às condições materiais (antipedagógicas e anti-higiênicas).

²⁵⁶ Segundo Antônio Ferreira Pinheiro (2002), a modalidade Grupo Escolar surgiu em São Paulo em 1894 e se tornou referência para outras unidades da federação. Em Minas Gerais, o primeiro grupo escolar foi instalado em 1906; no Rio Grande do Norte, em 1908; no Espírito Santo, em 1908; em Santa Catarina, em 1911 e no estado da Paraíba, em 1916. Na Bahia iniciou-se a construção de grupos escolares em consonância com o movimento geral do país, no entanto, esse processo foi estagnado ao longo da Primeira República.

²⁵⁷ BPEB – Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano 1, n. 07, maio de 1893.

²⁵⁸ AHMS – Conferência Pedagógica apresentada pelo professor Severo Américo Pessoa da Silva em sessão de 05 de fevereiro de 1913, cidade de Salvador, cx. 04.

²⁵⁹ Idem.

²⁶⁰ AHMS – Conferência Pedagógica. Tese de José Gonçalves Pereira, professor público municipal do Distrito de Nazareth, na Cidade de Salvador, Capital da Bahia, em 16 de fevereiro de 1913, cx. 07.

Talvez por ser protagonista, durante a Primeira República, de discursos em defesa da modernidade pedagógica, o professorado não tenha se percebido dentro da lógica de racionalização e controle dos saberes e do trabalho decorrentes do processo de modernização.

Segundo a pesquisadora Cândida Pereira dos Santos Monteiro (2017), “a legislação do ano de 1895 foi a primeira do estado a fazer referência ao grupo escolar e a sua constituição. Este tipo de organização escolar era algo bastante moderno para o ensino primário da época, tendo sido considerada ideal para a escolarização em massa e constituição dos sistemas nacionais de ensino no ocidente” (p. 32). No entanto, naquele momento, a preocupação da legislação focou no espaço físico e na disposição das escolas; o diretor figurava como o professor mais antigo, uma espécie de coordenador, mas sem a criação de um cargo específico, deveres definidos e remuneração.

Nas legislações de 1895 e 1904, o grupo escolar apareceu como referência para as escolas anexas à Escola Normal em que “cada classe escolar terá um professor adjunto, e, quando mais de uma escola de categoria diferente funcionar em um só prédio, ficarão todas sob a direção geral do professor da mais graduada”²⁶¹.

Em 1904, a legislação, ao tratar das Escolas Anexas, definiu que “estas escolas, terão, cada uma, seu professor especial sob a direção do lente de pedagogia”²⁶², ou seja, o professor de Pedagogia da Escola Normal acumularia a função de dirigir os professores da escola primária do grupo escolar, os quais seriam coparticipantes na formação dos(as) normalistas.

A Lei n. 1006 de 1913 e seu regulamento de 1914 abrigou na legislação uma ideia de grupo escolar, ainda que limitada, mais coesa e inseriu a figura do diretor como um cargo de comissão, uma “distinção” ofertada “ao professor de maior preparo pedagógico, e que tenham as qualidades administrativas”²⁶³ e estabeleceu um valor mensal como remuneração para quem exercesse a função, sendo superior ao dos professores das escolas isoladas e similar ao do professor de uma escola complementar.

Como afirmado na lei, o cargo de diretor escolar para a escola primária baiana nasceu sob a tradição da indicação política, como era realizada com os diretores da Escola Normal e Ginásio da Bahia. Os governos que se sucederam mantiveram essa prática, incorporando-a na formação do Estado republicano como prerrogativa do poder executivo.

²⁶¹ Lei n. 117, de 24 de agosto de 1895, Art. 10 § 2º, p. 94 (SANTANA; MENEZES, *et. al.*, 2011).

²⁶² *Idem*, Art. 435, p. 233.

²⁶³ Lei n. 1.006 de 6 de setembro de 1913, Art. 31, p. 238 (SANTANA; MENEZES, *et. al.*, 2011).

O que a legislação definiu como “qualidades administrativas” foi previsto no Art. 121 do Regulamento, ao diretor escolar cabia exercer “serviço técnico e administrativo, velar pela

CAIXA BIOGRÁFICA 04

FRANCISCO JOSÉ SANTANA



O professor Francisco José Santana era filho do também professor Martiniano José de Santana e de Maria Eulália de Santana, oriundos de Salvador. Nasceu na freguesia de Nossa Senhora do Amparo das Umburanas, na época comarca de Caetité e, posteriormente, Urandi. Seguiu para Salvador para estudar na Escola Normal de Homens e se habilitou em 1875; logo em seguida, em novembro de 1875, assumiu como professor substituto da cadeira de Brotas, na capital, e no ano seguinte foi substituto na cadeira do Rio Vermelho. Em 1876 prestou concurso para a cadeira de Brejo do Zacarias, em Pilão Arcado; em junho de 1880 conseguiu remoção para a cadeira de Nossa Senhora do Gentio, na comarca de seu nascimento. Depois, em 1890, assumiu a cadeira de São Sebastião de Caetité; em 1894 foi removido para a cadeira de Lagoa Real e reintegrado 4 meses depois à cadeira de S. Sebastião. O mesmo ocorreu em 1895, quando após remoção para a cadeira de Caculé, foi reintegrado dois meses depois à antiga cadeira de Caetité. Com a municipalização da instrução pública em 1896 foi nomeado professor municipal de Caetité, permanecendo nessa condição até 1904 quando assumiu a cadeira estadual da cidade de Rio de Contas. Nessa cidade construiu uma carreira sólida e reconhecida socialmente, tanto que em 1905 abriu o Internato Sant’Anna para a instrução dos filhos da elite local. Nessa escola mantinha um programa com “os methodos mais aperfeiçoados” em que se ensinava primeiras letras, Português, Francês, Geografia Geral e Pátria, História, Aritmética, Música e Dança. O professor Sant’Anna tinha muito prestígio na cidade, sendo sempre homenageado na data de seu aniversário de nascimento e de magistério com ampla cobertura da imprensa; foi sócio do Club Rio Contense, participando de sua diretoria em 1906, espaço branco e de poder. Casou-se 3 vezes e teve 11 filhos. Uma de suas filhas, Odília Josephina de Sant’Anna foi nomeada para a cadeira mixta do Arraial da Fuma. O professor Santana faleceu em novembro de 1947. Cf. MATOS, 2017; o Cinzel, 23 de junho de 1917; 30 de abril de 1914; 16 de junho de 1915; 10 de novembro de 1913; 15 de novembro de 1915; 35 de fevereiro de 1918; 18 de novembro de 1916; MARINHO, 2017; Quadro dos professores de 3ª classe pela ordem de suas antiguidades até 31 de dezembro de 1890.

observância das disposições regulamentares, e ser o principal responsável pela ordem e credito do estabelecimento a seu cargo”²⁶⁴. Essas qualidades foram desdobradas em 21 funções que introduziam uma rotina para o diretor no cotidiano escolar, que concentrava atividades administrativas, de secretaria, de professor e de orientação pedagógica. Como um cargo recém-criado, se imprimiu uma forma de agir e se relacionar com os outros membros do Grupo Escolar. Reforçaram-se, nos procedimentos, sua autoridade (a ideia de liderança, aquele que guiava o professorado nos caminhos do magistério e os alunos na educação), seu poder (aquele que estabelecia as faltas, indicava substitutos, impunha as penas), sua responsabilidade (observava, avaliava e cumpria o Regulamento). O controle do Grupo Escolar vai sendo

²⁶⁴ Decreto n. 1.354, de 20 de janeiro de 1914, Art. 121, p. 245 (SANTANA; MENEZES, *et. al.*, 2011).

transferido do delegado escolar para o Diretor.

Apesar dos detalhes na legislação, os grupos escolares não se tornaram uma realidade na Bahia. Na forma da lei, entretanto, ganharam contornos mais complexos e, em especial, a legislação de 1925 apresentou uma nova modalidade de escola para a Bahia, as escolas reunidas, formadas “onde o numero de escolas for de 2 a 4”, funcionando “simultaneamente no mesmo prédio”²⁶⁵, com a direção exercida por um dos professores. De certa forma, evocava a ideia anunciada em 1913 de juntar as escolas primárias desdobradas e reuni-las em um único prédio.

Em seu conjunto, a lei e o regulamento de 1925 introduziram normas que facilitavam a extinção das escolas isoladas, por exemplo, ao determinar a remoção do professor e supressão da escola isolada que apresentar matrícula inferior a 30 alunos e frequência menor que 20 alunos, uma “anormalidade”²⁶⁶ conforme a lei. No regulamento, as condições para as transferências de cidade ou de supressão se ampliaram, determinando “quando a matricula for inferior a 30 alunos; quando a frequência for inferior a 20; quando não puderem funcionar por falta de prédio; quando, em virtude da existência de grupo escolar ou de numero excessivo de escolas na localidade, não houver no perímetro escolar população infantil que justifique a existência das mesmas”²⁶⁷.

Além disso, desencorajava o(a) professor(a) a se manter regente desse tipo de escola ao estabelecer que se em 6 meses não conseguisse matrícula e frequência seria colocado em disponibilidade, sem vencimentos e, no caso de manter a situação em nova escola, após averiguação, poderia ser interditado de ensinar.²⁶⁸

A criação das escolas reunidas e das escolas combinadas²⁶⁹ reforçou na legislação a intenção em terminar com as escolas isoladas, mas, como afirmado, pouco o poder público realizou para efetivar o preconizado em lei. Segundo os dados da Diretoria de Instrução, existiam na Bahia, em 1927, 33 escolas reunidas e 1.291 escolas isoladas²⁷⁰, dados que mostravam a complexidade da realidade baiana e os conflitos de interesses entre as elites na movimentação do cenário político.

²⁶⁵ Lei n. 1.846, de 14 de agosto de 1925, Art. 56, p. 411 (SANTANA; MENEZES, *et al.*, 2011).

²⁶⁶ Idem, Art. 61, p. 412.

²⁶⁷ Decreto n. 4.218, de 30 de dezembro de 1925, Art. 154, p. 473 (SANTANA; MENEZES, *et al.*, 2011).

²⁶⁸ Lei n. 1.846, de 14 de agosto de 1925, Art. 61, § 2 e § 3, p. 412 (SANTANA; MENEZES, *et al.*, 2011).

²⁶⁹ Por essa modalidade, mesmo sem um prédio escolar de uma mesma localidade funcionaria sob o mesmo regime. Art. 157.

²⁷⁰ O Ensino no Estado da Bahia. Relatório apresentado ao governador da Bahia pelo intermédio do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral de Instrução. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1928, p. 58.

Na legislação de 1925, as funções do diretor dos grupos escolares e das escolas reunidas reproduziram a legislação seabrista de 1913/1914 e ampliaram as atividades administrativas e de controle, sendo posicionado o diretor como o “principal responsável” pelo andamento da escola. Com esse processo de centralização de comando na escola, inclusive pedagógico, o poder de decisão do(a) professor(a) foi cada vez mais ficando restrito à sala de aula.



PARTE II

A ESCOLA NORMAL E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO(A) PROFESSOR(A) DO ENSINO PRIMÁRIO

PARTE II

A ESCOLA NORMAL E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO(A) PROFESSOR(A) DO ENSINO PRIMÁRIO

5

CAPÍTULO IV: ESCOLAS NORMAIS, EMBRIÕES DA PROFISSÃO DOCENTE

“Normal: Qui règle, qui dirige; du latin norma, règle, modèle. Les écoles normales: il y avait une vaste et belle idée dans cet établissement; mais il y a un vice inhérent au professoral, c'est qu'il dégénère presque toujours en une sorte de sacerdoce affectant la suprématie²⁷¹.”

(Louis Sébastien Mercier, *Néologie*, 1801)²⁷²

“A preparação dos mestres acha-se reconhecida por toda a parte como condição essencial de toda a boa educação popular.” (BUISSON, 1878)²⁷³

A existência física da Escola Normal, que no Brasil aconteceu durante o Império, não foi suficiente para a “mutação sociológica”²⁷⁴ (expressão cunhada por António Nóvoa para definir o processo de profissionalização do corpo docente com as Escolas Normais), que caracterizou a formação profissional do professor. Foi necessário estar sob a égide do governo republicano para que outros fatores concorressem nesse processo. Muitos foram os embates, os

²⁷¹ Tradução: Normal: que governa, que dirige; do latim norma, régua, modelo. Escolas normais: havia uma vasta e bela ideia nesse estabelecimento; mas há um vício inerente ao professor, é que quase sempre se degenera em uma espécie de sacerdócio que afeta sua superioridade.

²⁷² Epígrafe do Prefácio de Dominique Julia, *In*: Julia, D. (org). *L'École Normale de L'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves: introduction historique à l'édition des Leçons*. Paris: Éditions Rue d'Ulm, 2016.

²⁷³ Citado por Ruy Barbosa em seu relatório sobre a instrução pública (Câmara dos Deputados. Parecer e projeto da Comissão de Instrução pública, 1883, p. 261).

²⁷⁴ A título de exemplo, António Nóvoa cita os fenômenos que caracterizam o processo de mutação sociológica. São eles: a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a feminização do professorado e as modificações na composição socioeconômica do corpo docente. Para a configuração da profissão, definiu quatro processos imbricados: a) o exercício do magistério como principal atividade ou desenvolvida em tempo integral; b) suporte legal para o exercício profissional (licença ou diploma); c) formação específica para aquisição de um corpo de saberes próprios; d) organização de associações profissionais (XAVIER, 2014, p. 839-840).

discursos, as reformas para “moldar” um *modus operandi* que expressasse e definisse o que formaria um professor. Para Portugal, Nóvoa apontou que as Escolas Normais, por um lado, constituíram lugares de controle dos profissionais; por outro, esse mesmo espaço tornou-se campo de afirmação profissional de professores solidários (NÓVOA, 1992, p. 15).

Esse duplo e por vezes conflituoso movimento de formação docente, na Bahia ganhou tintas mais fortes com a atuação política que os professores assumiram ao longo da história republicana. No início do século XX temos um grupo de professores(as) primários(as) atuantes em diferentes espaços políticos, o qual proferia palestras, produzia livros, escrevia em jornais e revistas, assumia cargos de confiança, tinha assento no Conselho Superior de Educação, além de deflagrar um longo movimento de fechamento das escolas em 1918 (professores primários da capital).

Afora os que entravam na vida legislativa, foi possível perceber professores que atuavam nos bastidores do executivo assessorando na elaboração de leis e na gestão escolar. No livro escrito por **Alípio Franca** para o centenário da Escola Normal, o autor se refere a alguns professores como **Cassiano França** que ajudou na elaboração do Regulamento de 1890, sob a condução de Sátyro Dias (FRANCA, 1936) e **Antonio Bahia**, professor primário da cidade de Salvador que se elegeu deputado duas vezes, membro do Conselho Superior de Ensino e inspetor geral de ensino da capital.²⁷⁵

Esta característica intelectual,²⁷⁶ de intervenção política na sociedade de uma parte do corpo docente, foi importante na República baiana e na construção da carreira de professor. Da parte dos professores, o campo de disputa aberto foi fundamental para que reivindicações se tornassem direitos e, também, compusessem o conjunto de leis que definia a profissão do magistério.

Cabe pensar que, para assumir essa condição de elevação nacional, a educação deveria ser conduzida por mãos e mentes que compartilhassem, ao menos, alguns dos ideais de ensino e civilização projetados. A fôrma que preparava os professores primários precisou de ajustes diante de novos tempos, que exigiram uma concepção de magistério, como afirma a epígrafe (usada na abertura do capítulo II), em que às suas tendências naturais e qualidades morais se associassem a “inteligência disciplinada” e “prática experimental”.

²⁷⁵ Maiores informações sobre a biografia do professor Antonio Bahia consultar o texto da professora Lília de Jesus Nascimento, *Antonio Bahia da Silva Araújo: suas ideias sobre organização, planejamento e gestão do ensino municipal* (SANTANA et. al., 2011).

²⁷⁶ A ideia de intelectual tomada neste trabalho tem como referência Carlos Eduardo Vieira (2011) e Jean-François Sirinelli (2003). Na terceira parte da tese essa questão foi aprofundada.

Ganharam destaque, nessa lógica, a escola, os programas e a formação do professor, como elementos às indagações de uma época: o quê ensinar, como ensinar e por que ensinar. Os estudos sobre a instrução primária e infância na Bahia ainda responderiam para quem ensinar.

Enquanto um dos *locus* desse processo, “as escolas normais foram projetadas como instituições que deveriam veicular e implementar propostas e reformas educacionais realizadas pelo governo (...) locais para a difusão de um novo tipo de conhecimento” (LUZ, 2013, p. 206). Seriam difusoras e formadoras de profissionais responsáveis pela civilização da sociedade e forjariam modelos de ensino e ideias educacionais que serviriam de referência. As escolas existentes deveriam ser equiparadas legalmente para ter o reconhecimento de seu trabalho.

Em 1930, por exemplo, das vinte escolas normais em funcionamento na Bahia, apenas três eram geridas pelo poder público: a Escola Normal da Bahia, a Escola Normal Rural de Feira de Santana e a Escola Normal de Caetité; tal situação gerou muito desconforto e questionamentos das professoras da Escola Normal de Alagoinhas, revelando uma hierarquização das instituições (BATISTA, 2012). Por outro lado, revela que a institucionalização da formação de professores, apesar de conduzida pelo Estado através de mecanismos de controle, como a equiparação e outras normas legais, foi realizada em grande parte pela iniciativa privada.

Essas discussões sugerem que a instalação e manutenção de escolas normais, durante a República, foram permeadas de tensões em que o estabelecido pela legislação, através das reformas, gerou atritos entre o controle a ser exercido e as trilhas seguidas pelas instituições, conforme o lugar e os interesses dos sujeitos.

Existe um consenso na historiografia da educação sobre a “complexificação”²⁷⁷ que o sistema educacional adquiriu com a República. A escolha de romper com a forma monárquica e instalar um novo regime, resultante da movimentação dos grupos sociais no Império, engendrou um processo de mudanças para consolidar a ordem constituída. Na economia, a industrialização, urbanização e a questão da mão-de-obra acentuaram os conflitos internos entre

²⁷⁷ Por complexificação não me refiro à tendência de uma vertente da historiografia da educação que aderiu a uma perspectiva de história republicana da Escola Normal, opondo Império e República como tempos opostos num jogo de luzes e sombras (DIAS, 2017). Ao contrário, as raízes monárquicas da Escola Normal precisam ser consideradas para entender o movimento formativo de professores(as) primários(as) e o próprio formato que a instituição foi assumindo no regime republicano. Como afirmou Bauab “(...) os empreendimentos republicanos não poderiam ter a visibilidade que tiveram sem a atuação dos professores que imprimiram ‘feições novas’ à Escola Normal **durante** o Império” (DIAS, 2017, p. 85 *apud* BAUAB, 1972). Ou, conforme Catani (1989), ao privilegiar as décadas de 1890 e 1920 como “períodos áureos” da educação, essa historiografia obscureceu o entendimento da educação “como um campo de luta” (HILSDORF, 2017, p. 97).

a elite, afluíram a organização sindical e política dos trabalhadores e impuseram novas formas de controle social; o Estado, no formato republicano assumido, se reorganizou com a criação de um aparato burocrático que demonstrasse a ideia de “governo do povo” legítima e controlasse a população; na política, os discursos da elite se moldaram ao novo regime, mas, efetivamente, mantendo privilégios e controlando os direitos. A educação, como visto, assumiu na esfera republicana lugar destacado, principalmente por proporcionar acesso a mais direitos e compor elemento de reconhecimento internacional do grau de progresso de uma nação considerada civilizada.

Nesse contexto, as instituições nascidas no Império, entre elas a Escola Normal, também assumiram feições diferenciadas. Alguns estudos apontam modificações no currículo (introdução de disciplinas modernas e profissionalizantes), na legislação e na própria valorização da função do professor com o governo liberal (NOSELLA E BUFFA, 2002; TANURI, 2000; SOUZA, 2008). No entanto, os estados andaram em ritmos bem diferentes nesse processo²⁷⁸, por isso a importância de pesquisas regionais para evitar generalizações e auxiliar no entendimento da história da Educação no Brasil.

Entender a trajetória histórica da Escola Normal na Bahia, as influências externas em sua formação e os ajustes promovidos pela legislação pós-1889 torna-se imprescindível para problematizar as questões postas até o momento.

5.1 A história da Escola Normal da Bahia e seu molde francês

A Escola Normal na Bahia seguiu caminhos diferenciados das outras províncias que aderiram ao apelo da Lei de 15 de outubro de 1827, que decretava criar escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares populosos, indicando instituições específicas para a formação de professores para as escolas, sob o controle do Estado. A maioria das províncias tentou, mas não conseguiu organizar escolas normais nas primeiras décadas após a decretação da Lei de 1827. Em termos da legislação, a Escola Normal de Niterói foi criada em 04 de abril de 1835; a Escola Normal de Ouro Preto, em 28 de março de 1835; a Escola Normal da Bahia, em 14 de abril de 1836; a escola Normal de Cuiabá, em 05 de maio de 1837; a Escola Normal de São Paulo, em 16 de março de 1846; a Escola Normal de Piauí, em 5 de agosto de 1864; a Escola Normal Oficial de Pernambuco, em 13 de maio de 1864; a Escola Normal de Maceió, em 18 de junho de 1864; e a Escola Normal de São Pedro do Rio Grande do Sul, em 05 de abril de 1869. A partir da década de 1870 a instalação dessas instituições se intensificou no Brasil.

²⁷⁸ O Ato Institucional de 1934 estabeleceu a descentralização para as Províncias da responsabilidade do sistema de ensino. A Constituição Republicana de 1891 não altera essa situação e mantém as políticas regionais.

Apesar de criadas em lei, as trajetórias heterogêneas (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2017) dessas escolas demonstram as dificuldades que a institucionalização da formação de professores apresentou no país. As províncias que conseguiram instalar suas escolas apresentaram momentos em que essas instituições foram desativadas e reinauguradas, as instalações eram precárias e o material escolar escasso. Além disso, outros mecanismos de habilitação para o exercício do magistério concorriam com a diplomação das escolas normais provocando número de matrículas inexpressivo, falta de investimentos dos governos provinciais, legislações que abrigavam diferentes formas de acesso à profissão e a ênfase em uma representação de professor associada à conduta moral e ao sacerdócio.

Essa instabilidade estrutural das escolas normais em se manterem ativas e com programas estáveis marcou significativamente a formação de professores primários no Império e na República. Mesmo com a consolidação dessas instituições a partir da década de 1880 em algumas províncias, apenas na República elas se tornaram uma realidade em todos os estados e puderam ser pensadas como um projeto nacional.

A Escola Normal da Bahia foi a terceira instituição desse tipo criada no Brasil e marcou o início da institucionalização da formação de professores (e no caso da Bahia, de professoras) para atender a instrução pública primária. O governo provincial baiano, ao instituir no mesmo ano dois estabelecimentos educacionais, o Liceu Provincial e a Escola Normal da Bahia, iniciou a “política baiana para a instrução pública” (COSTA, 1988, p. 22).

Muitos indícios corroboram a análise de Izabel Villela Costa quanto às intenções do governo em controlar os caminhos da educação na província baiana. Um primeiro, também apontado pela autora, se refere aos objetivos de se proceder a essa dupla criação: abranger o ensino secundário e o primário ao mesmo tempo. Afirmo “ao mesmo tempo” por entender que o aparente descompasso de funcionamento das escolas, uma no ano subsequente e a outra seis anos depois, refletia os escopos desejados. Por um lado, uma instituição secundária pública ofertada para poucos, centralizada na capital (inclusive em grande período da República), com um corpo docente de bacharéis formados nas faculdades baianas, refém da ausência de sistematização do ensino e currículo para formação das “classes ilustradas” (DICK, 2001).

A Escola Normal, por outro lado, foi planejada de forma que se criassem as condições de sua instalação de maneira profícua e permanente. Em sua lei de criação, algumas condições foram preconizadas com esse intento ao estabelecer que a escola teria duas cadeiras, uma de ensino mútuo e outra de leitura, caligrafia, aritmética, desenho linear, religião cristã e gramática filosófica do português, sendo que o preenchimento das mesmas seria realizado da seguinte

forma: dois professores seguiriam para Paris a fim de adquirir qualificação quanto ao método de ensino e assumir a primeira cadeira, um como efetivo; outro como monitor (João Alves Portela e Manoel Correia Garcia); e a segunda, submetida a concurso público (Bellarmino Gratuliano de Aquino). Além disso, previam-se a elaboração de seu regulamento e a escolha de uma instalação adequada.

Essas condições sugerem que a instalação e a estruturação da escola normal foram concebidas para que se constituísse uma instituição duradoura, ordenada e que não apresentasse problemas estruturais. Três aspectos que representavam elementos essenciais para o funcionamento foram acionados a partir de sua lei de criação: corpo docente qualificado através de mecanismos de habilitação, especialização na maior referência de ensino normal da época e concurso; normatização de funcionamento da instituição²⁷⁹; e localização em espaço nobre na cidade, ao lado da Palácio do Governo, o Paço Municipal, a Casa da Moeda e o Tribunal da Relação (MATTOSO, *apud* COSTA, 1988).

Os professores João Portela e Manoel Correia retornaram da França em julho de 1840, traduziram o *Manual dos Methodos Mutuos e Simultâneos*, o professor João Portela foi nomeado diretor da escola Normal e o professor Bellarmino Gratuliano, vice-diretor. A pomposa inauguração ocorreu em outubro de 1841, o decreto do Regulamento em janeiro de 1842 e o início das aulas em março de 1842.

Nesse sentido, o lapso de tempo entre a criação legal da escola e sua instalação, mesmo considerando falta de agilidade em alguns pontos, “providencias e encenações”, como afirmado pelos professores do Liceu no centenário da instituição (COSTA, 1988, p. 24-25), mais que “demora”, se mostrou como um planejamento necessário e calculado do governo provincial para manter o controle sobre a instituição e iniciar uma política de formação de professores.

Diferente das outras escolas normais criadas no mesmo período, a Escola Normal da Bahia após a sua instalação permaneceu em funcionamento durante o Império e Primeira

²⁷⁹ Segundo Isabel Vilela Costa (1988), em 1842 foi aprovado o *Regulamento para as Escolas pelos methodos simultâneo e mutuo-simultaneo para se obedecer na Eschola Normal* e apresentava de forma detalhada disposições para o funcionamento da instituição. Determinava “os requisitos para matrícula, sobre as obrigações do diretor, sobre a duração do curso de cada uma das duas cadeiras; determina[va] os compêndios a serem adotados, a distribuição das matérias nos dois anos letivos e regulamenta[va] os exames e períodos de férias”. O regulamento ainda estabelecia a obrigação do diretor da Escola Normal apresentar um regulamento para as escolas primárias, propor melhorias, alterações ou ampliações (p. 35-36). Além disso, através da Lei n. 172 de 25 de maio de 1842, criam-se o Conselho de Instrução Pública e as Comissões Municipais. Em 1849 foi instituído o cargo de Diretor Geral de Estudos, o qual concentraria funções de inspeção, mantendo no Conselho de Instrução as atribuições deliberativas.

República, não apresentando o “instável movimento de cria/instala/suprime” (WERLE, 2017, p. 142) de suas congêneres em outras províncias²⁸⁰.

A antiga capital do Brasil no período de criação da Escola Normal contava com um governo bastante centralizador e atento ao ritmo revolucionário de sua população. Os baianos e as baianas, em especial das camadas populares, participaram ativamente das guerras de independência em 1923; a Revolta dos Malês mobilizou centenas de escravos em 1835; e entre 1837 e 1838, sob a bandeira liberal e federalista, ocorreu a Sabinada que tomou o governo por meses e contou com a participação de muitos grupos sociais descontentes com o direcionamento político de centralização do Estado. Segundo Dilton de Oliveira Araújo (2006), as revoltas populares do pós-independência aglutinaram “insatisfações de militares e da população pobre e de cor”, que buscavam melhoria salarial e lutavam contra as “barreiras legais e práticas às possibilidades de ascensão sócio-profissional para amplos setores da sociedade” (p. 33).

O movimento da elite conservadora baiana de enfrentamento às inúmeras revoltas populares da década de 1830 direcionou os esforços do governo para a construção de uma estabilidade política, através de medidas repressivas com punições exemplares e processos condenatórios e coercitivos por meio de maior controle sobre “nomeações públicas”, por exemplo. Essa última medida estava relacionada à participação de muitos professores de primeiras letras e professores do Liceu na Sabinada. As pesquisas apontam, por exemplo, que vários professores e professoras de primeiras letras foram processados em 1838 por permanecerem na cidade dominada pelos revoltosos; sofreram ações criminais as professoras Cândida Mendes de Souza, Rosenda Adriana dos Santos, Faustina Adelaide Felisbela Umbelina de Barros Gense e os professores Antonio Luiz de Brito, Beraldo da Cruz Caldeira, Domingos Guedes Cabral, do distrito do Rio Vermelho e Francisco José da Fonseca Lessa, da Conceição da Praia. Sendo que as duas primeiras professoras foram acusadas de participação no

²⁸⁰ A Escola Normal de Niterói foi criada e começou a funcionar em 1835, foi fechada e sob o Regulamento de 1847 a escola foi fundida com o Liceu de Artes e Ofícios e compôs o Liceu Provincial; em 1859 a escola foi recriada na lei e em 1862 foi recriada com a denominação Escola Normal da Província (VILLELA, 2017). A escola Normal de Ouro Preto também criada na forma da lei em 1835 e instalada em 1840; em 1842 foi fechada e reaberta em 1847; novamente teve seu funcionamento interrompido em 1852, sendo que “só voltou a funcionar com maior vigor na década de 1870 (...) [quando] foi reinaugurada no dia 18 de abril de 1872” (TURCI, 2014, p. 46). A Escola Normal de Cuiabá estabeleceu sua criação em lei de 1837, enviou Joaquim Feliciano de Almeida Lousada para cursar a Escola Normal de Niterói e voltar apto para assumir o ensino e instalou a escola normal em 1842, três anos depois, por desistência do professor Lousada, o governo decide fechar a instituição; foi reinstalada em 1874 e seis anos depois incorporada pelo Liceu de Línguas e Ciências até 1889, quando ganhou independência; em 1892 volta a ser absorvida pelo Liceu e em 1894 separada, novamente fechada voltando a funcionar em 1911 (SÁ; SÁ, 2017). A Escola Normal de São Paulo foi instalada em 1846 e fechada em 1867; recriada em 1884 e extinta em 1878; em agosto de 1880 foi reaberta (DIAS, 2017).

movimento e a segunda, conforme apurado na investigação de Dilton Araújo, “fazia parte de um conjunto de intelectuais caracterizado pela radicalidade ao nível das posições” (ARAÚJO, 2006, p. 50-51).

Essas mesmas autoridades que enfrentaram essas revoltas decretaram a criação da Escola Normal e do Liceu Provincial. O controle estava posto tanto para as camadas mais ilustradas que frequentavam o Liceu quanto para os(as) futuros(as) professores(as) responsáveis pela instrução dos filhos do povo. Dessa forma, o contexto na primeira metade do século XIX foi de agitação popular e de medo por parte da elite, principalmente, diante do fato de a população negra constituir a maioria dos habitantes, por isso a decisão da Escola Normal e do Liceu Provincial terem sido criados entre a Revolta dos Malês e a Sabinada, revoltas que traziam a ideia de República e de igualdade entre os homens e, no caso da revolta de 1837, “nos seus jornais, vários são [foram] os artigos que destacam [destacaram] o papel da educação na constituição da nação brasileira” (LIMA, 2006, p. 145). Controlar as instituições educacionais responsáveis por formar profissionais que lidariam diretamente com a população se confirmou como um dos objetivos da elite imperial baiana.

A institucionalização da formação do professorado primário constituiu uma realidade para o Brasil Império com seus objetivos de controle dos saberes produzidos e de ordenação social no processo de formação do Estado Nacional, mas para a Bahia essa movimentação contou com uma conjuntura de agitação social que incluía a discussão sobre o papel da educação na sociedade, urdindo um ordenamento jurídico capaz de garantir a normatização das escolas e da formação de seus profissionais. Vale ressaltar que a legislação de 1842 (Lei n. 172 de 1842), ano da abertura da escola Normal, estabeleceu como requisito de ingresso “Bom comportamento moral, político e religioso, comprovado com documentos autênticos do vigário e das autoridades policiais do lugar” (ROCHA, 2017, p. 52), demonstrando as preocupações da elite imperial em arregimentar para a profissão pessoas sem vínculos com organizações ou movimentos que pudessem ameaçar a ordem social. Ao mesmo tempo, essas condições legais de ingresso no curso de magistério projetavam uma representação de professor oposta à demonstrada por membros da categoria que participaram das manifestações da década de 1830.

A estabilidade institucional perseguida no campo jurídico não apresentou, no entanto, um percurso tranquilo. Ao contrário do que o(a) leitor(a) possa imaginar, a ordenação legal não representou ou intencionou a oferta de escolas para boa parte da população, nem a qualidade de sua estrutura. As mazelas da instrução pública eram expostas frequentemente nos relatórios

oficiais e a Escola Normal acompanhou semelhante quadro, denunciando que as inúmeras leis decretadas para reformar o ensino e a Escola Normal durante o Império enfatizaram “o aprimoramento dos mecanismos de controle e não a melhoria das condições de ensino” (COSTA, 1988, p. 43).

Outra particularidade baiana na institucionalização da formação de professores, com pesquisa considerável, foi a admissão de mulheres na Escola Normal. Segundo Tiane Melo dos Anjos (2018) e Maria Leone Lima (2012; 2006), as primeiras classes do curso normal contavam com a matrícula de alunas. A legislação de 1842 autorizou o ingresso de mulheres e criou normas para que ambos os sexos frequentassem o mesmo espaço, intercalando os dias de aulas. Em 1848, o corpo docente da escola Normal da Bahia recebeu sua primeira monitora do curso prático para as alunas, Anna Joaquina dos Santos Bonatti, que em 1850 passou a ser a professora de *Práticas de métodos e ensino de prendas domésticas* (FRANCA, 1936; ANJOS, 2018), como uma demanda discutida pelas autoridades da gestão escolar; a consolidação do “plano” de formar professoras ocorreu através do Regulamento de 1860 que criou dois internatos, um para os homens e outro para senhoras. A partir desse fato, o número de matrículas de mulheres se apresentou em quantitativo maior que o de homens, em uma tendência de redução da presença masculina nos bancos da Escola Normal, conforme o levantamento da pesquisadora Tiane dos Anjos realizado com a consulta de relatórios e mensagens oficiais:

Imagem 4: Quadro de matrícula por sexo na Escola Normal da Bahia (1848-1868)

Ano de referência do dado	Sexo		Total	
	Masculino	Feminino	Abs.	% Fem.
1848	68	15	83	18
1852	42	14	56	25
1858	49	22	71	48
1860	27	29	56	52
1868	8	20	28	71

Fonte: (ANJOS, 2018).

A investigação produzida por essas autoras assevera que havia uma clara intenção do governo imperial em oportunizar o acesso de mulheres ao magistério, tanto que mesmo sem a ideia de coeducação legitimada pela sociedade se efetuaram mecanismos para possibilitar a participação feminina, primeiro com as aulas sendo ministradas em dias alternados, depois com a criação de internatos independentes. Em menos de 20 anos, elas constituíam a maioria dos matriculados.

Profissionalizar mulheres para o magistério foi um objetivo presente na Escola Normal da Bahia desde sua criação e integrava o processo de institucionalização da formação de professores e de regulação dos saberes especializados, que constituiriam não só o corpo

profissional como a organização da instrução pública. Para Marta Leone Lima (2006), a recepção da elite dirigente baiana em abrigar mulheres no curso normal foi motivada tanto por uma mentalidade que enxergava na mulher a base educacional da família, construindo uma vocação natural para a educação de crianças, como por circunstâncias reais da conjuntura baiana de levantes sociais em que o contingente masculino tinha uma participação quantitativa maior, tornando a mulher “o único recurso humano, naquele momento, capaz de assumir a responsabilidade de educar novas gerações” (p. 145). Tiane dos Anjos (2018) ampliou essas conclusões, ao afirmar que “a criação do curso normal feminino datada de 1846 não pode ser justificada apenas como uma tentativa de formar professoras para as escolas primárias femininas, nem como resultado de uma dimensão cultural que empurra as mulheres para as profissões demarcadas pela vocação”, mas por uma “estratégia de sobrevivência” através do acesso aos estudos e ao mercado de trabalho.

Esses aspectos peculiares da Escola Normal baiana, o funcionamento continuado da instituição e o acesso das mulheres ao curso normal desde a década de 1840, concorreram para que um *corpus professional* se formasse a partir de redes de sociabilidade, desenvolvidas com maior facilidade diante do tempo de convívio e do *habitus* propiciado pela formação acadêmica, e de formas de atuação política, seja participando de instâncias de poder, seja compondo organizações de expressão intelectual, como clubes, periódicos, conferências ou grupos informais.

A recepção dos(as) professores(as) à mudança de regime político não ocorreu por acaso ou fazia parte de encenações públicas. A gestação de ideais republicanos para a educação ocorreu muito antes do 15 de novembro e, como visto pelo(a) leitor(a) na primeira parte deste trabalho, contou com a adesão de uma geração de professores formada no Império que tensionou a legislação dos governos republicanos para avançar a abrangência da instrução entre as camadas populares e garantir direitos aos profissionais do magistério primário.

Outra faceta importante para se compreender o processo de institucionalização do magistério se refere ao modelo escolhido pela elite provincial como referência de instrução e de formação de professores. O primeiro movimento legal de instalação da Escola Normal da Bahia, a Lei de 14 de abril de 1836, configurou a França como o berço civilizacional a ser seguido, ao estabelecer a formação de dois professores na Escola Normal de Paris antes de se organizar a instituição escolar. O *Manual dos Methodos Mutuo e Simuthaneo* usado a partir de 1842 foi a tradução da obra em francês realizada pelos professores que cursaram as aulas em Paris.

Mas a qual modelo francês de Escola Normal se referia? A de 1794, com seu movimento revolucionário de mudanças em que a ciência encontrou abrigo, a de 1808, mais conservadora e flexível à influência católica, ou a de 1830, sob a batuta de François Guizot? O que foi assimilado como modelo a ser seguido pela Escola Normal da Bahia?

A *École Normale* de 1794 estava longe dos auspícios da elite baiana. Fundada no calor dos ideais revolucionários, teve duração reduzida (4 meses) e direcionou o ensino para a utilidade humana, objetivando as exigências da defesa nacional com a formação rápida de soldados. Em 1794, em nome do comitê de saúde pública, foi apresentado na Convenção o projeto da Escola de Março. O público-alvo eram jovens franceses, entre 16 e 17 anos, com boa constituição física, defensores de ideais republicanos, filhos dos revolucionários pobres ou miseráveis (*sans coullots*), que não se encaixavam no campo, nas escolas primárias e nos alistamentos militares; quatro elementos a distinguiam da antiga escola real militar de Luís XV: uma planície aberta com tendas, arames e canhões no lugar de prédios suntuosos; a rapidez e eficácia da escola revolucionária em oposição à morosidade e ineficiência da escola real; a disciplina, a praticidade, a frugalidade, o amor à pátria e ódio aos reis substituem a pedagogia do Antigo Regime com seus conhecimentos inúteis e precoces; as modalidades de recrutamento adotadas pelos revolucionários garantiam a assimilação rápida das lições, enquanto apenas os nobres e a elite tinham acesso à escola militar real.

Segundo Dominique Julia (2016), um balanço sobre a experiência da Escola de Março exige muita argúcia diante da contradição de suas fontes; havia entusiasmo por parte dos alunos e de suas famílias, mas existiam os resistentes à entrada na instituição, denominados antirrevolucionários. As avaliações oficiais expressavam o sucesso da Escola de Março, pois em 3 meses qualquer soldado executava todas as manobras com grande precisão; por outro lado, nos depoimentos de vários deles havia crítica ao corte dos cabelos, à escassez da alimentação e à água insalubre.

Com base na experiência da Escola de Março, uma proposta de Reforma da Instrução pública foi apresentada no outono de 1794 durante a Convenção. Conforme a proposição, os surdos-mudos foram contemplados pela instituição de instrução pública, foram criados 6 estabelecimentos, sendo o de Paris ao mesmo tempo uma escola central para os professores; o ensino teria por princípio a arte analítica como meio para aperfeiçoar a razão e conquistar o conhecimento humano; reforça-se a importância da escola central para toda a instrução pública; foram debatidas uma reforma gramatical e linguística e a construção de uma escola normal em cada capital regional para formar professores de língua francesa com duração de 3 meses. A

proposta colocada para o Comitê de Instrução Pública na Convenção para a Escola Normal defendia virar a página do Terror e espalhar as Luzes contra a ignorância através de uma escola de formação de professores à imagem da Escola de Março. O projeto da Escola Normal se propunha a formar professores em todos os conhecimentos científicos e humanos. Em outubro o decreto formaliza o projeto do Comitê de Instrução.

Os recrutados ao magistério teriam mais de 21 anos, patriotas e republicanos; os conteúdos teriam aula de Moral e Civismo, Geometria Prática, Leitura, Escrita e Gramática Francesa, Aritmética Básica e uma redução do programa de História. Um concurso público foi criado para a redação dos compêndios com método analítico para as escolas primárias e secundárias; os autores das obras escolhidas se tornaram professores do curso; a duração do curso, estipulado em 4 meses inicialmente, foi alvo de intensos debates com argumentos para que se abandonasse a experiência revolucionária de Março e se detivesse em formar professores de concidadãos, o que requeria maior tempo de ensino.

O projeto de Joseph Lakanal sobre o estabelecimento das escolas normais apresentado na Convenção apontou a “necessidade de formação de professores”, pois, nem na Europa nem na França “existem homens em condição de ensinar as artes úteis e os conhecimentos necessários, com uma metodologia que permitisse tornar os espíritos mais penetrantes” (ARAÚJO, 2009, p. 141) para que a ilustração atingisse todos os franceses e, dessa forma, a república fosse instalada como estado de direito, forjando “uma nova forma de ser nação, de construção de um novo homem e de uma nova consciência de cidadania” (ARAÚJO, 2010). Para Lakanal tratava-se da regeneração da compreensão humana através da recriação dos métodos morais, científicos e humanos dos iluministas condensados no método analítico (JULIA, 2016).

A Escola Normal seria necessária para que se promovesse a igualdade de acesso à razão, o lugar em que se produz a universalidade da razão por meio da autoapropriação dela; a “análise” seria a linguagem de todos os professores. Portanto, a *École Normale de L’na III* foi concebida sob o projeto de recriar a compreensão humana, revelando a universalidade de sua forma, única garantia da veracidade de seus conteúdos; o lugar da ciência dos métodos sem divisões enciclopédicas.

Oficialmente, essa escola foi fechada em junho de 1795.

Com a ascensão de Napoleão ao poder no 18 de Brumário, em 1799, iniciou-se um governo centralizador, autoritário e expansionista que garantiu a afirmação das ideias burguesas na economia, na sociedade e na máquina estatal. Em termos de instrução, o governo

napoleônico criou os liceus para a formação dos funcionários públicos e oficiais do exército e em 1808 refundou a escola normal em forma de internato (*pensionnat normal*), ligado à Universidade da França e mantido financeira e administrativamente pelo Estado. Em 1818 para ingresso foi instituído exame de admissão, em 1822 o internato foi abolido e em 1826 torna-se Escola Preparatória²⁸¹. Segundo Rose Mary de Souza Araújo, a escola normal desse período pode ser considerada “expressão de uma racionalidade administrativa, ao mesmo tempo, uma estratégia política, dada a necessidade de consolidação de uma classe social em vias de ascensão” (2010, p. 43).

A Escola Normal encontrada pelos professores baianos ao chegar em Paris foi a idealizada pelo ministério da instrução pública durante a administração de François Guizot (1832-1837), sob o governo da Monarquia de Julho (1830-1848), uma monarquia constitucional liberal sob o reinado de Louis Philippe que, aliado à alta burguesia, seguiu uma política liberal-conservadora em que os ventos democráticos da Revolução de 1789 foram desviados em favor de um Estado mais aberto à liberdade do que à igualdade, principalmente com um sistema eleitoral baseado na renda, ou seja, apenas à elite instruída se consentia o direito ao voto.

Nesse período, a instrução pública (Lei de 1833) foi implantada, a escola maternal efetivada, a Escola de Preparação retoma o nome de Escola Normal e foi reorganizada e o sistema de instrução pública estruturado. A direção do ministério de Guizot objetivou “constituir uma escola pública republicana, mas não democrática”, capaz de “instituir uma educação que pudesse ser um instrumento na regulação das emoções, das paixões sociais, contribuindo, assim, para a formação de um governo dos espíritos (...) sendo essa a natureza do trabalho dos ‘instituteurs’²⁸² nas escolas” (WEISS, 2001, p. 46).

Com uma estrutura bastante hierarquizada, a escola elementar ou popular rapidamente difundida pela França atendeu uma população de trabalhadores em geral e pequenos comerciantes sem posse e sem direito eleitoral; o ensino primário superior, que não era continuidade do elementar, consistia no aprofundamento dos conhecimentos e apenas algumas crianças o frequentavam.

A reforma estabeleceu que em cada departamento da França seria criada uma escola normal para formar professores primários com o objetivo de atender a demanda das escolas primárias nas comunas francesas e para aperfeiçoar os professores que exerciam o ofício, mas

²⁸¹ Cf. <https://histoire.inserm.fr/les-lieux/ecole-normale-superieure-ens>; https://en.wikipedia.org/wiki/%C3%89cole_normale_sup%C3%A9rieure . Acesso em 27/01/2021.

²⁸² Professor primário.

não foram formados nesse tipo de escola. Uma atenção especial recebeu essa instituição do ministério da instrução de Guizot em seu projeto político de *gouvernement des esprits*, ou seja, controlar as paixões, as opiniões e valores excessivos que poderiam provocar no povo ações guiadas pela ignorância. Para tal tarefa os *instituteurs* foram considerados “agentes do poder público” (KAHN, 2010, p. 55 *apud* CONCEIÇÃO, 2020, p. 9).

A expansão das escolas normais ocorreu rapidamente, alcançando o número de 47 escolas em 1833 com a maioria dos professores primários sendo formada nelas (CONCEIÇÃO, 2020). O professor almejado por essas instituições consistia em um profissional que se entendesse como “sacerdotes laicos, já que se contentavam com pouco, não tinham orgulho de um falso sábio, eram homens excepcionais, vindos do meio camponês” e que aprendesse o método mutual e o simultâneo, preferindo o último (WEISS, 2001, p. 48).

A escola normal em que estudaram os professores baianos rompeu com os princípios educacionais republicanos da universalidade da educação pública,²⁸³ pois preconizava uma estrutura vertical e hierarquizada da sociedade, em que cada classe teria uma necessidade específica, com a aristocracia assumindo o topo da pirâmide; era o princípio da “ordem na diversidade” (WEISS, 2001), que evitaria “a idolatria democrática” (DEAECTO, 2017). Como afirmado pelo próprio Guizot, “trata-se de fazer os homens que o Estado tem necessidade” (GUIZOT, 1816 *apud* WEISS, 2001).

²⁸³ Segundo Jussemar Weiss (2001), além do princípio da universalidade, o liberalismo educacional da Monarquia de Julho rompeu com os princípios republicanos da positividade, da perfectibilidade e da maleabilidade que entendiam a educação como um meio de participação, de melhoria e de mudança social. Para esses liberais a educação objetivava “retirar toda capacidade de conflito que possa haver na democracia. O Estado assume a educação pública, mas o faz não como manda a figura republicana oriunda da Revolução Francesa, mas para governar os espíritos, subjugar-los, e não para esclarecê-los. A educação é um meio de governar e não um meio de emancipação” (2001, p. 50).

Em correspondência dirigida aos diretores das escolas normais, Guizot esclarecia a função e os objetivos dessa instituição afirmando que,

O sucesso da instrução elementar, maior talvez do que em toda outra parte da instrução pública, depende do mestre que a fornece; é nas escolas normais que se prepara o futuro das escolas primárias; e eu sinto, senhor, a necessidade de me dirigir diretamente a vós para vos dizer com precisão o que eu penso de suas funções, de seus deveres, para colocá-los sob os vossos olhos, em todo o seu alcance, e vos dar as recomendações que o ajudarão a cumpri-los (...) é preciso que vossa conduta, vosso caráter, estejam numa constante harmonia com a tarefa à qual se devotam (...); o Estado vos pede mais que o tributo de vossa inteligência e de vossos conhecimentos: é o homem mesmo, o homem todo inteiro que ele exige” (GUIZOT, 1834 *apud* CONCEIÇÃO, 2020, p. 11-12).

Dessa forma, a escola normal constitui um espaço estratégico na política normalizadora e centralizadora da Monarquia Constitucional liberal que, como os professores primários, mediaria as relações entre o Estado e o povo. Para Pierre Rosanvallon, o governo de Guizot buscou “formar no espaço político-social estratégico das escolas normais primárias de cada departamento francês [...] um meio intelectual coerente, a tecer uma rede de professores devotos a sua causa com os quais ele conservará laços quase pessoais” (ROSANVALLON, 1985, *apud* CONCEIÇÃO, 2020, p. 16).

Algumas pesquisas apontam a interlocução entre o projeto de instrução pública de Guizot e as propostas para o ensino público na província fluminense (CONCEIÇÃO, 2014) bem como a apropriação das ideias de Guizot pelas elites conservadoras brasileiras durante a Regência e o II Reinado (DEAECTO, 2017), auxiliando no entendimento dos traços conservadores e antidemocráticos do liberalismo brasileiro quanto sua materialização em projetos de ensino.

CAIXA BIOGRÁFICA 05

ALÍPIO CORREIA FRANCA



Nascido em Cachoeira em 1871, o professor Alípio de Correia Franca era primo e cunhado do professor Cincinato Ricardo Franca. Em 1895 se formou na Escola Normal da Bahia e dois anos depois foi nomeado pelo decreto de 23 de julho de 1897 lente da cadeira de Pedagogia para a Escola Normal da Barra. Em 1908 assumiu a cadeira de Pedagogia e Metodologia do Instituto Normal da Bahia, também foi docente do Educandário do Sagrado Coração de Jesus. Traduziu o livro *Método da Pedagogia Científica aplicada à Educação infantil na Casa dos Meninos*, de Maria Montessori e escreveu várias obras, usadas inclusive como compêndio didático para formação de professores. Entre esses livros se destacam: *Noções de Methodologia e de Organização Escolar*, de 1916 e *Memória Histórica: a escola Normal da Bahia – 1836-1936*, de 1936. Foi vice-diretor da Escola Normal da Bahia na década de 1930. Cf. CAVALCANTE, 2020; Relatório da Inspeção Geral de Ensino da Bahia, 1898; RAMALHO, 2014; LUZ, 2016; <https://modosdefazer.org/educadores-baianos-quem-sao/>.

No caso da Bahia, os professores que assumiram a direção e as aulas da Escola Normal foram formados no sistema de ensino da Monarquia de Julho, idealizada por François Guizot, defensor de uma sociedade/Estado hierarquizado e da manutenção dos privilégios de uma aristocracia instruída, que via a democracia como uma forma de tirania. Faltam pesquisas, no entanto, para desvelar as assimilações e limites existentes entre o sistema de ensino francês e a organização da Escola Normal da Bahia. O que os indícios indicam a partir do próprio formato que a escola foi tomando se referem à assimilação de muitos dos princípios liberais por parte da elite baiana, que também estava sob um regime de monarquia constitucional e mantinha uma estrutura escravocrata dentro do seu território. Universalizar o ensino primário não era uma opção que o governo liberal da província baiana desejava, tampouco tornar a educação uma forma de emancipação humana.

O processo de institucionalização da formação de professores, iniciado com a criação da Escola Normal da Bahia em 1836, seria efetivado observando-se os paradigmas da modernidade que aos poucos foram sendo incorporados no processo de formação do Estado Nacional e de seu sistema de ensino. As contradições da sociedade, no entanto, limitaram o ideário civilizatório e pedagógico conforme os interesses dos grupos no poder não fossem ameaçados, assim, alguns elementos como a laicização, a obrigatoriedade do ensino, a universalização do acesso à escola, a expansão de escolas normais foram relegados para serem enfrentados pelo regime republicano; outros como a racionalização, os programas com caráter científico e a difusão de ideais civilizatórios foram iniciados pelo governo imperial. Como afirmado por Rose Mary Araújo, “as análises de cunho sociológico sugerem que as elites e/ou lideranças políticas tinham como meta garantir a construção da ordem, da estabilidade das instituições monárquicas e a manutenção do regime oligárquico em detrimento da educação escolarizada destinada às camadas populares” (2010, p. 53).

O direcionamento conservador dado à instrução pública nos governos imperiais baianos não significou a ausência da instalação e organização de um sistema de educação, mas a implantação de um projeto liberal conservador, centralizador, que concebia a educação como privilégio de classe e quando traduzida para as camadas populares, uma forma de normalização social.

Com as cisões abertas a partir da instalação da república baiana, projetos para se alcançar os princípios republicanos de universalidade, de positividade, de perfectibilidade e de maleabilidade da educação foram postos em debate. Como vimos, no plano dos discursos esses ideais não foram diretamente rejeitados, mas no campo da sua execução política a modernização

do ensino decorreu em ritmo serpeante com avanços e recuos na elaboração da legislação educacional e uma implementação canhestra.

6

CAPÍTULO V: A ESCOLA NORMAL REPUBLICANA E AS DISPUTAS POR UMA “FEIÇÃO PROFISSIONAL” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA O ENSINO PRIMÁRIO

A proposta deste capítulo consiste em entender as propostas de ensino, materializadas nos programas, do lugar entendido pelos sujeitos da época como o responsável por formar o professorado primário, a Escola Normal baiana, para compreender como essa instituição foi pensada e constituída para atender uma demanda republicana de educação.

Enquanto estrutura criada no Império, sob uma orientação liberal-conservadora, precisou passar por reformas para atender as questões colocadas pela nova ordem política; sua função, seu formato, sua disposição e ordenação interna foram objetos de debates que, ao longo da Primeira República, revestiram sua arquitetura pedagógica, seu molde republicano no sentido de aprofundar o movimento de racionalização/modernização iniciado.

Segundo Alípio Franca (1936), uma mudança significativa ocorreu em 1881, com o Regulamento Bulcão, que repercutiu favoravelmente entre os gestores das escolas normais. Esse regulamento se referiu às medidas para tornar as Escolas Normais, masculina e feminina, em externatos; à criação de dez cadeiras no programa e dentre elas Pedagogia e Práticas e métodos de ensino; e, a medida mais elogiada pelo autor, à permissão que “candidatos solicitassem carta de aluno-mestre, pagando as dispensas de matrícula e fazendo exame das matérias do curso nas épocas determinadas, que eram maio e agosto” (p. 53).

O Regulamento Bulcão pode ser considerado, dessa forma, o marco de uma perspectiva liberal para a política de formação de professores, inclusive sendo retomado em 1889, após rejeição à reforma republicana. Ele atendia a reivindicação de parte do professorado formado e em formação, numa demonstração de “corporativismo profissional” contra “qualquer um” que quisesse lecionar. Era como se a categoria entendesse que a formação acadêmica garantia uma capacidade científica, uma condição legal e uma legitimação social para o exercício do magistério.

As observações do professor Alípio Franca, por um lado, jogam luz no cenário da década de 1880 como precursora de transformações liberais que atingiram a escola normal baiana e que acenavam para a materialização de um *locus* exclusivo como embrião da profissão docente. Por outro, revelam uma sutil estratégia da elite liberal para a política educacional que consistia

em avançar comedidamente na legislação e inviabilizar sua execução²⁸⁴. Em parte, as normas legais propostas pelo primeiro governo republicano inviabilizavam aparentemente esse subterfúgio, ao lançar leis que democratizavam o acesso popular à educação, ao descentralizar os processos de decisão e, principalmente, ao criar um conjunto de fundos que viabilizariam os investimentos para sua execução, no entanto, nem a legislação nem o governo duraram muito tempo. O(a) leitor(a) pode perceber esse movimento na leitura da primeira parte deste trabalho.

Os *Pareceres* de Ruy Barbosa aprofundaram essa tendência liberal modernizante e encontraram em Ferdinand Buisson um consenso retórico que agregou o pensamento da maioria, se não totalidade, dos envolvidos com a educação. Existia uma concordância na ideia de que preparar mestres era “condição essencial” para qualificar a educação popular. O arrazoado do parecerista, como abordado anteriormente, defendia, no entanto, que dois fatores concorriam para a formação do professor: os conhecimentos acadêmicos e a vocação. Ao afirmar que o “mestre faz a escola”²⁸⁵, colocou o mecanismo da instrução sobre o professor, direcionando para ele os resultados do ensino e, ao mesmo tempo, assegurava que a qualidade da formação do professor erigiria ou não uma escola exemplar, postulando a necessidade de que o poder público mantivesse instituições de formação profissional apropriadas. Por isso a importância da preparação em um curso específico, o curso normal.

Em todas as legislações promulgadas na Primeira República, o ensino normal apresentou caráter profissionalizante, sendo que nos Decretos de 1889 se anunciou um sistema complexo para atender o ensino “médio, especial e técnico”, destinado separadamente ao sexo masculino e ao sexo feminino. Os institutos projetados foram os seguintes:

²⁸⁴ A pesquisa de Maria Lúcia S. Hilsdorf (2017) sobre a atuação de Rangel Pestana no legislativo de São Paulo na década de 1880 detectou esse movimento denunciado pelos republicanos paulistas como prática dos liberais.

²⁸⁵ Câmara dos Deputados. Parecer e projeto da Comissão de Instrução pública, 1883, p. 260.

Quadro 5: Estabelecimentos de Ensino Médio, Especial e Técnico nos Decretos de 1889

INSTITUTOS PARA O SEXO MASCULINO	INSTITUTOS PARA O SEXO FEMININO
Instituto Médio Preparatório;	Instituto Médio Preparatório;
Instituto de Ciências, conferindo bacharelado;	Instituto Normal do Professorado Primário;
Instituto de Letras, idem;	Instituto Normal de Desenho;
Instituto Normal do Professorado Primário;	Instituto de Música;
Instituto Normal de Desenho;	Instituto Técnico de Contabilidade, Escrituração Mercantil e Serviços Telegráficos;
Instituto de Artes Liberais;	Instituto Técnico de Trabalho Doméstico;
Instituto Comercial;	Instituto de Biologia e Higiene elementares.
Instituto Industrial;	
Instituto de Artes Mecânicas e Ofícios;	
Instituto de Biologia e Higiene elementares;	
Instituto Agrícola.	

Fonte: Ato do Governo de 31 de dezembro de 1889 (Art. 41, 42 e 43).

O Ato do Governo de 31 de dezembro de 1889 foi bastante ambicioso e vislumbrou um complexo de instituições que atenderia os propósitos de uma educação popular republicana para ampliar as possibilidades de estudo profissional e de preparatórios para o ensino superior. A novidade desse primeiro aceno de alargamento da instrução pública para mais setores da sociedade, além da elite, nunca foi retomada pelos governos da Primeira República.

Alípio Franca se referiu aos Atos de 1889 como “monumental plano de reforma da Instrução amoldado às instituições democráticas do momento” (1936, p. 59), que teve seus dias contados em função da jogatina política que “foi de encontro aos largos passos do patriota que, deixando o governo do Estado, no pouco tempo que o administrou, não conseguiu por em pratica a sua grande obra” (p. 60). O liberal Regulamento Bulcão se apresentou para a conservadora elite baiana como um terreno mais conhecido e vantajoso que, segundo Antonietta d’Aguiar Nunes (2003), se manteve presente em quase dois terços da reforma de 1890.

A lei n. 117 de 1895 dispôs e efetivou mais duas escolas normais, a de Barra e a de

CAIXA BIOGRÁFICA 06

DIOGO DE ANDRADE VALLASQUES

O professor Diogo de Andrade Vallasques era casado com a também professora primária Veríssima Maria Braga. Em mapa da instrução de 1876 seu nome figura como regente da Colônia Leopoldina, em Caravellas, com data de provimento desde 1875, e em 1878 como professor da vila de Jacobina, com 52 alunos. Sua esposa aparece como professora da mesma localidade, com 46 alunas, e com provimento desde 1874 na Povoação de Santo Antonio dos Vallasques, na Comarca de Nazareth. Na década de 1880 foram removidos para o Recôncavo, assumindo escolas em São Félix, ela professora da escola de sexo feminino e ele da 3ª classe do sexo masculino; em 1885 em solenidade na matriz de S. Félix ocorreu a comunhão das alunas da escola do sexo feminino dirigida pela professora Veríssima Maria Braga, sendo que o professor Vallasques esteve presente com seus alunos, além da presença de Cincinato Franca e seus alunos. Ao que parece nessa localidade iniciou amizade com o professor Cincinato Franca e com Luis Xavier Leal formando uma “rede de sociabilidade abolicionista” na cidade de Cachoeira, São Félix e Salvador, sendo membro orador do Clube Abolicionista *Triumpho* e colaborador do jornal abolicionista *O Asteroide* que noticiou sua participação nas comemorações em São Félix do 13 de maio, em 1888, com pronunciamento “da janela de sua residência” para a multidão em comissão. Após a Abolição, o professor Vallasques juntamente com os colegas assumiram a defesa da educação pública como ferramenta de emancipação e atuaram na criação de escolas noturnas e na escrita de artigos tanto do *Asteroide*, quanto no *Almanach da Comarca de Cachoeira*, de sua autoria com o professor Xavier Leal, sobre a instrução popular. Em ato de 8 de junho de 1891 foi nomeado por acesso para a cadeira de 4ª classe do Curato da Sé, em Salvador e Veríssima Maria Braga da cadeira de São Félix para a cadeira em Roma, no Mares, Salvador. Nesse período se engajou firmemente na luta pela instrução pública tornando-se editor e redator da *Revista do Ensino Primário*, juntamente com seu amigo Luis Xavier Leal e com a colaboração de Cincinato Franca; assinou os seguintes artigos: *Obrigatoriedade do Ensino Primário* (n. de 1892); *Escolas normais e programma de ensino* (n. 2 de 1892 e n. 4 de 1893); *Fiscalização do Ensino* (n. 6 de 1893); *Fundo Escholar* (n. 8 de 1893); e *A nossa educação* (n. 9 de 1893). Nesses textos teceu considerações pertinentes sobre a necessidade de escolas noturnas, de organização e expansão das escolas normais, da habilitação para a formação de bons professores, do provimento de materiais e mobiliário para as escolas primárias, da implantação de leis condizentes com a pedagogia moderna. Em 1906 foi escolhido para presidir a Comissão Central dos Professores para organização da Exposição Escolar. Em 1908, marido e esposa, figuram na lista de professores jubilados. Os indícios apontam que o professor Vallasques seria natural de Salvador, visto Silio Boccanera Jr, que segundo pesquisa de Ian Cavalcante (2020) também compunha a rede de sociabilidade composta por Cincinato Franca e Vallasques, citá-lo como membro amador da Sociedade Dramática *Regeneração Dramática*, em 1854, organizada no Santo Antonio além do Carmo. Cf. <http://fortalezas.org/midias/arquivos/4054.pdf>; SANTANA, 2009; ALMANAK LAEMMERT, 1891-1940; CAVALCANTE, 2016, 2020; BOCCANERA, 2008; O Guarany, 2 de junho de 1885; Mensagem e Relatório do Vice-Governador do Estado da Bahia, Joaquim Leal Ferreira, 1892; O Asteroide, 19 de maio de 1888.

Caetité, extintas em 1903; depois a Lei n. 1.006 de 1913 previu, mas não concretizou, o restabelecimento das Escolas Normais de Barra e Caetité e a criação de escolas profissionais agrícolas e de pleno ar; a Lei n. 1.293 de 1918 também prescreveu a criação de escolas profissionais agrícolas, industriais ou artísticas, mas sem posterior materialidade; e a Lei n. 1.846 de 1925 que estabeleceu e realizou a instalação da Escola Normal de Caetité e da Escola Normal de Feira de Santana e que determinou a abertura de escolas

profissionais de artes e ofícios, escolas profissionais agrônômicas, escolas comerciais e escolas de belas artes, mas sem total efetivação.

Esse movimento lento dos governos republicanos em admitir o acesso ao ensino público secundário para a população (pobre e preta), em especial no interior do estado, atravessou quase todo o século XX e marcou o conservadorismo da condução do ensino no estado da Bahia.

Nos primeiros debates que antecederam a Reforma de 1895, o tema da Escola Normal foi um dos principais. O professor **Diogo Vallasques** publicou em 1893 um artigo na Revista do Ensino Primário²⁸⁶, em que abriu seu texto defendendo a “incontestável necessidade das escholas normaes” para a “solida instrução” dos que têm a “missão de preceptores de crianças”²⁸⁷. Avaliou que as instituições normais baianas não atendiam esse requisito, visto que “a instrução dada nas casas normaes por uma numerosa congregação é toda theorica, sem a pratica e methodo exigidos pela sciencia pedagógica, como si se tratasse somente de dar mais ou menos cabedal scientifico a um individuo”²⁸⁸, sem prepará-lo para ser um professor primário, “cujá missão especial requer o maior cuidado no preparo da vocação para o magistério”. Analisou que o currículo da instituição, com suas 14 cadeiras, foi pensado para ostentar uma cultura geral, “basta-nos um pomposo programa de curso normal, e ao qual foi incluído as Línguas latina e franceza (leitura, tradução e verção!(sic)) para o reformador achar para os futuros professores bahianos a *incógnita*, tão conhecida da sciencia pedagógica – o como devam ser preparados aquelles que se destinam à profissão de ensinar”²⁸⁹.

As críticas ao “pomposo programa”, mais que “grandeza e ostentação”, recaíram sobre o direcionamento do legislador (Reforma de 1890) que apresentava uma concepção de hierarquia de conhecimentos, em que a chamada formação clássica, livresca era considerada superior, própria para a elite e para as lideranças. Ao contrário dessa ideia, o professor **Diogo Vallasques** defendeu que a formação para o magistério tivesse a pedagogia como condutora no preparo da profissão, demonstrando bastante concordância com o exposto por Ruy Barbosa em seu *Parecer*.

Em relação a 1881, a normatização legal de 1890 acrescentou quatro cadeiras: Latim; Sociologia e Lógica; Música; e Ginástica e retirou a cadeira de Religião. Sobre as disciplinas mais apropriadas para a formação do magistério, o professor Vallasques considerou o latim sem

²⁸⁶ BPEB. Setor de Periódicos. Revista do Ensino Primário. Ano 1, n. 02, dezembro de 1892.

²⁸⁷ Idem, p. 28.

²⁸⁸ Idem, p. 29.

²⁸⁹ Idem, ibidem.

influência, já o francês considerou ser uma língua aproveitável para a leitura de obras e revistas pedagógicas e universalmente falada. Criticou o aumento de novas matérias a cada reforma afirmando que quanto “mais augmentam, tanto menos se estuda e se aproveita”²⁹⁰.

Ancorou parte de sua posição no parecer do Dr. Carlos de Laet²⁹¹, o qual denominou de *luminoso*, sobre as Escolas Normais, reproduzindo o trecho em que o professor do colégio Pedro II e da Escola Normal afirmava que “ensinar a ensinar exige mais profundeza *analytica* do que qualquer outro magistério”²⁹² e que havia objetivos diferentes em formar um bacharel e um professor, pois o relevo não fica restrito ao que se aprende, mas se integra o valor de como se ensina. Sob esse argumento sustentou que o curso magistério “deve[ria] girar no circulo traçado pela pedagogia, sob bazes inteiramente praticas”²⁹³, pois interessa que os processos e as formas de ensino sejam amplamente conhecidos pelo estudante. O método de ensino seria o melhor reformador da escola.

As críticas do professor recaíam, dessa forma, mais sobre o como se ensinava na Escola Normal, com seu corpo docente repleto de bacharéis, que propriamente sobre as disciplinas ofertadas.

Corroborando a ideia de ser a Escola Normal o principal e único local de formação de professores, entendia que a legislação precisava talhar uma escola que garantisse um ensino profissional, por isso em seu currículo deveria configurar a Pedagogia como norte para as outras matérias. O professor estabeleceu como diferencial na formação do magistério o domínio dos métodos e processos de ensino e não os conteúdos específicos das matérias. Então, implicitamente, afirmou que o bacharel que leciona no curso normal deveria ter a intenção de formar professores; bem de acordo com a recusa de Laet às aulas expositivas.

Recorreu a autores estrangeiros (Bréal, Guiau, Fouillee) para traçar o que podemos chamar de diretrizes curriculares para o curso normal, ao defender o predomínio da ciência pedagógica com “as questões de direção e de *methodo*” consideradas as mais importantes para

²⁹⁰ Idem, p. 30.

²⁹¹ Engenheiro, jornalista e professor do Colégio Pedro II e da Escola Normal da Capital; era conservador e católico fervoroso, monarquista. Produziu, a pedido do governo, o Parecer sobre as escolas normais “Escolas normais. Sua organização, planos de estudos, métodos e programas de ensino”; além dele, Bandeira Filho, após visitar as escolas normais de França, Alemanha e Bélgica também produziu pareceres sobre a escola normal com conclusões diferenciadas de Carlos de Laet. Defendeu em seu parecer o ensino em forma de externato, o ensino noturno para que o normalista trabalhasse, o ensino em conjunto dos sexos, vantagens para quem cursasse o curso normal, proscreve o exclusivo uso da memória em detrimento do raciocínio, a criação de cursos preparatórios para que o normal fosse curso e centrado na pedagogia, frequência obrigatória das aulas, método heurístico ou socrático e não expositivo para as aulas e considerou precipitada a criação de escolas normais secundárias.

²⁹² BPEB. Setor de Periódicos. Revista do Ensino Primário. Ano 1, n. 02, dezembro de 1892, p. 30.

²⁹³ Idem, p. 31.

a formação; e a importância do ensino moral e cívico, em suas partes científicas e metafísicas, pois a compreensão das regras da vida em sociedade (como a subordinação do indivíduo ao grupo) tornava esse ensino necessário “àquelles que se destinam a preparar a inteligência e o coração das creanças”²⁹⁴.

Condicionou os investimentos nas casas normais por parte do poder público como determinante para uma instrução de sucesso e demarcou a exclusividade da escola normal na formação do professorado primário, ao afirmar que “Um professor deve possuir completa instrução, e esta deve vir das casas normaes para a eschola primaria, apurada no cadinho da pratica; só assim *concebemos a feição praticamente profissional que devem ter as escholas normaes*”²⁹⁵, reforçando a ideia das escolas normais como embrião do magistério, como fator determinante de profissionalização e de garantias de uma instrução pública eficiente. Reformada a Escola Normal, um professor reformador da sociedade surgiria como agente de consolidação da sociedade republicana.

Os discursos em defesa da “feição profissional” para as escolas normais percorreram a Primeira República e em 1928 ainda temos o diretor geral de instrução, Anísio Teixeira, repetindo o dito pelo professor **Diogo Vallasques** e tantos outros professores, diretores e inspetores de instrução. Escreveu ele: “A formação do professor primário é, sem contestação possível, a formação especializada de um profissional. Dahi a necessidade da escola normal, da escola que forma os professores, ser uma escola profissional”²⁹⁶.

Nesse relatório, o diretor também retomou a discussão sobre a melhor condução das matérias ministradas na formação dos mestres, reafirmando a importância das disciplinas ligadas à prática profissional e corroborando a análise escrita pelo mestre em 1893 na Revista do Ensino Primário de que “não se pode organizar uma escola profissional com professores vindos de todas as profissões, sem especialização e sem technica especial nos segredos, nos processos e nos detalhes da profissão especializada que os cursos visam”²⁹⁷. Novamente o discurso não coincidiu com a prática, visto o incentivo e valorização que os bacharéis assumiram na condução da formação docente e da instrução pública nos governos baianos a partir de 1924, como o(a) leitor(a) verá mais adiante.

²⁹⁴ Idem, *ibidem*.

²⁹⁵ Idem, p. 30.

²⁹⁶ Relatório apresentado ao Governador do Estado da Bahia, por intermédio do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral de Instrução. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1928, p. 61.

²⁹⁷ Idem, p. 62.

Os conflitos com a condução da instrução na Bahia revelaram que não havia um consenso quanto a essas ideias, uma vez que a legislação sempre deixou brechas para não habilitados exercerem o magistério (a disputa mereceu inclusive representação de professores ao conselho superior), seja por interesses políticos em nomear aliados e protegidos, seja por conceber a aprendizagem para crianças pobres sob outra perspectiva. Mesmo entre os professores primários intelectuais que atuavam na esfera da gestão havia discordâncias, como entre o professor **Antonio Bahia**, que defendeu a atuação dos bacharéis na escola primária, e **Severo Pessoa** que era contra. Como exemplo dessa disputa, a legislação de 1918 introduziu a disciplina de Pedagogia no currículo do Ginásio da Bahia²⁹⁸ para quem desejasse exercer o magistério.

A decisão de não (re)criar outras escolas normais, apesar da legislação prever, sob alegação de dificuldades financeiras do governo, confirmou a dificuldade de formação de professores, principalmente no interior.

A questão de uma formação profissional específica para o magistério primário pode ser analisada sob outro aspecto, a seleção dos professores que deveriam ensinar a ensinar. Os concursos para lecionar na Escola Normal eram livres, com provas que exigiam conhecimento específico dos conteúdos, mesmo quando se exigia prova prática para alguma cadeira, essa era realizada em laboratórios ou gabinetes. Diferente do concurso para professor primário, em que se exigia alguma habilidade para o magistério (1890 – experiência ou publicação de obra didática; 1895 – prova de regência; 1904 – prova prática/expositiva sobre ensino intuitivo). Dessa forma, apesar do debate em torno da Pedagogia como norteadora da formação docente, aos professores da escola Normal não eram exigidos, em sua admissão, conhecimentos didáticos.

O Decreto n. 1.441 de 1915²⁹⁹ (Regulamento da Escola Normal da Bahia) passou a exigir prova prática de Pedagogia e Metodologia, sendo exigida regência de uma aula. No Regulamento de 1919, o provimento para as cadeiras de Pedagogia e Metodologia ficou restrito para professores formados na Escola Normal. Em 1925 essa exigência desapareceu, embora as provas práticas tenham sido mantidas, sendo que a partir de então se tornaram escritas. Para as

²⁹⁸ Na Lei 1.293 de 1918, o Art. 81 definiu as 21 cadeiras do curso de Bacharelado e configurou entre suas disciplinas: Pedagogia e Instrução moral e cívica; Desenho de 1ª e 2ª série; e Desenho de 3ª e 4ª série. Assim como estabeleceu na mesma lei que os aprovados nessas disciplinas pudessem concorrer ao concurso para o magistério primário.

²⁹⁹ UFCS - Repositório Institucional. Centro de Educação. Decreto n. 1.441 de 10 de março de 1915.

cadeiras de Desenho, Caligrafia e Datilografia os candidatos deveriam se submeter a uma prova didática.

As observações do professor **Vallasques** miravam mais que à composição do programa a ser ensinado na Escola Normal, aprofundavam o próprio mecanismo da formação de professores em que o principal elemento definidor da profissão, o método, se apresentava descolado dos conhecimentos específicos; o corpo docente da Escola Normal responsável por ensinar a ensinar, na visão do eloquente professor, escasseava do conhecimento inerente à profissão do magistério, a ciência pedagógica.

O diretor da Escola Normal entre 1890 e 1898, **Cassiano França Gomes**, em relatórios³⁰⁰ para o Diretor de Instrução, ofereceu mais elementos para se entender algumas nuances desse debate. Explanou ele que a Escola Normal, em qualquer país civilizado, constituía a base “solida e scientifica” da instrução popular, por isso organizar a Escola Normal seria “cuidar dos mais vitais interesses de um povo”³⁰¹. Para o professor e diretor **Cassiano Gomes** era importante prover os meios necessários ao ensino pedagógico, e a “experiência” indicava que seria preferível “riscar dos programmas de ensino certas disciplinas, a não ministrar os meios de ensiná-la bem”³⁰².

Respondeu, concordando em parte com as críticas do professor **Diogo Vallasques**, ao afirmar que:

“Sem pensar como aquelles que dizem que – muita sciencia no mestre prejudica o ensino – acho que há alguma rasão neste asserto, considerando que, sendo dado o ensino nas escholas normaes sem a parcimônia, o methodo, e sem o material próprio, longe de conseguirem-se professores de espírito culto, sabendo e amando sua profissão, preparam-se ao contrario indivíduos mais ou menos versados em certas disciplinas, inúteis, porém, como mestres; porque, o que é essencial ao professor primario, é antes o dom de saber transmitir os conhecimentos adquiridos, do que a largueza ou profundeza delles”³⁰³

A sua fala, no entanto, abriu divergência com o professor **Diogo Vallasques** quanto aos meios de alcançar a “feição profissional”. Em sua função de gestor de uma escola normal, o diretor não se confrontou com os aspectos políticos implícitos no discurso de **Vallasques** e

³⁰⁰ Foram consultados os relatórios: APEB. Relatórios. Reg. 0508. Instrução Pública, cx. 51 – Bahia, 1894; Reg. 0507. Secretaria da Instrução Pública, cx. 51 – Bahia, 1893-1898; Reg. 0509. Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, cx. 51, 1897; e Reg. 0510. Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, cx. 51, 1898.

³⁰¹ APEB. Relatórios. Reg. 0508. Instrução Pública, cx. 51 – Bahia, 1894. Relatório apresentado ao sr. Dr. Diretor Geral da Instrução Pública pelo Diretor da Eschola Normal de Homens, 1894, p. 02.

³⁰² Idem, p. 02.

³⁰³ Idem, p. 03.

entendeu que a preparação de mestres requeria investimento, método e materiais apropriados ao ensino intuitivo. O diretor minimizou a questão de serem bacharéis ou não os que detinham a formação de professores primários e convergiu seu raciocínio para a falta de material, que impelia os professores a ministrarem lições teóricas, “desviadas de seu fim principal, que é dar um ensino pratico e experimental”³⁰⁴.

Para reforçar seu argumento recorreu ao raciocínio usado por Ruy Barbosa em seu Parecer de 1883, que se assentava em Herbert Spencer, de que a excelência do método de nada valeria sem uma formação técnica que tornasse o mestre capaz de aplicá-lo com perfeição. A concepção do diretor acompanhava os princípios do ensino intuitivo, bastante em voga naquele contexto e inserido na legislação educacional vigente, de que o aluno só poderia aprender ao “ver” e “conhecer experimentalmente o objeto”, assim como o professor só conseguiria ensinar se tornasse visível e experimentável a lição. Dessa forma, o processo de ensinar e aprender careceria de um terceiro elemento, materiais e objetos pedagógicos, para se completar. O dom (a vocação) do professor estava em usar adequadamente os objetos para produzir conhecimento.

Enfatizou o diretor em seu arrazoado, citando o pensamento de Thomas Huxley, que sem estrutura e material adequado (gabinetes, laboratórios, museus) o ensino seria um engodo, pois esse não se realizaria diante do fato de que “as sciencias da observação não se podem ensinar, senão observando e experimentando. Devem ser ensinadas pelas cousas e não pelos livros”³⁰⁵.

6.1 Os aspectos práticos da “feição profissional” e sua “processiologia moderna” no ensino da Escola Normal e na escola primária

Na opinião dos sujeitos envolvidos diretamente com a instrução pública da Bahia, a prática do conhecimento durante a formação do professorado oferecia uma qualidade determinante para a especialidade do magistério, sua condição de profissional. Do ponto de vista jurídico, na normatização legal no Império (Regulamento Bulcão) a ideia de prática vinculada ao processo de formação do professor se restringia à cadeira “Prática dos métodos do ensino em todo o desenvolvimento” e à atuação dos alunos(as) em uma escola primária sob a supervisão do professor da referida cadeira.

Com a mudança do regime político, mesmo nas condições específicas da sociedade baiana, e o deslocamento da educação para um lugar de evidência nos discursos, ocorreu uma

³⁰⁴ Idem, p. 04.

³⁰⁵ Idem, p. 06.

alteração de sentido da ideia de prática na formação profissional dos professores e professoras. A legislação republicana na Bahia reposicionou a “prática” na estrutura e no programa da Escola Normal; sua inserção provocou algumas mudanças: a organização física da escola cederia mudanças para agregar novos ambientes para experimentar / praticar os assuntos das aulas; alteração do formato dos concursos com a introdução de prova prática, exigindo “comprovação” do conhecimento; ampliação do tempo de atuação dos(as) estudantes nas escolas primárias; aumento das cadeiras com disciplinas voltadas para a “aplicação”.

Um dos aspectos da dimensão prática evidenciado pelas leis de educação e pelos discursos consistia no exercício dos conhecimentos disciplinares que eram ofertados durante o curso em ambientes específicos. A legislação educacional previu esses espaços em todas as reformas, mas aludiu a eles como locais “para prática do ensino profissional”³⁰⁶ a partir da Lei n. 1051 de 1914 e do Decreto de Regulamentação n. 1.441 de 1915, sendo que na legislação de 1925 foram associados à prática das disciplinas.

Abaixo, relacionei esses ambientes definidos em cada legislação promulgada durante a Primeira República. Nota-se que eles foram se diversificando para atender a expansão das disciplinas no currículo e, conseqüentemente, as concepções em torno da formação de professores. Pode-se perceber que a partir de 1914 o corpo do estudante se tornou alvo de preocupações com a introdução na arquitetura escolar de pórticos e áreas para ginástica e posteriormente, a partir de 1918, com a criação de gabinetes de higiene, oferecendo concretude às concepções higienistas e eugenistas em voga naquele período.

Quadro 6: Ambientes para Ensino Prático na Escola Normal (1890-1925)

LEGISLAÇÃO	
1890	- Museu Pedagógico; - Gabinete de Química; - Gabinete de Física; - Gabinete de História Natural.
1895	- Museu pedagógico; - Laboratórios; - Coleções; - Gabinete de ciências naturais; - Gabinete físico-químicas; - Gabinete agronomia, topografia e astronomia.
1904	- Laboratórios; - Coleções; - Gabinete de Ciências Físicas e Naturais; - Gabinete de Desenho; - Museu pedagógico (com livros, documentos, planos, desenhos, coleções, mobílias e material escolar em exposição).
1914	Gabinete de física; Laboratório de química;

³⁰⁶ UFSC – Repositório Institucional. Centro de Educação. Decreto n. 1.441 de 10 de março de 1915, p. 04.

	Museu de história natural; Pórtico ginástico; Oficina para trabalhos de prendas domésticas; Oficina de trabalhos manuais; Campo de experiências para os trabalhos de agricultura e jardinagem.
1918/19	- Gabinete de Física; - Laboratório de Química; - Museu de História Natural; - Pórtico Ginástico; - Oficina para prendas domésticas; - Gabinete de Desenho; - Oficina para economia doméstica; - Oficina de trabalhos manuais; - Campo de experiência para agricultura e jardinagem; - Gabinete para a cadeira de Higiene, Antropologia e Psicologia experimental.
1925	- Gabinete de Física; - Laboratório de Química; - Museu de História Natural; - Gabinete de higiene geral e escolar e da psicologia experimental; - Pórtico Ginástico; - Oficina para prendas domésticas; - Sala para Desenho; - Sala para Geografia; - Gabinete de datilografia; - Oficina para trabalhos de prendas e trabalhos domésticos; - Oficina de trabalhos manuais; - Área para ginástica e jogos educativos ao ar livre; - Campo de experiência para agricultura e jardinagem.

Fonte: Legislação educacional da Bahia (1890-1925).

Outra dinâmica perceptível no desenvolvimento desses ambientes foi a supressão do museu pedagógico como local de atividade dos(as) normalistas. A legislação de 1914 não o configurou mais como um dos ambientes da Escola Normal.

O Decreto n. 7.247 de 1879, a chamada Reforma Leôncio de Carvalho, determinou fundar museus pedagógicos nos lugares que existissem escolas normais. A província da Bahia não seguiu essa orientação, visto que na legislação de 1881 inexistiu referência a tal instituição. No Parecer de 1883, o relator Ruy Barbosa fez severa crítica ao estabelecido pelo governo imperial na referida reforma Leôncio de Carvalho de apenas mandar fundar os museus pedagógicos; constituía, segundo o jurista, um gesto “nimiammente pouco, em matéria de alcance tão vasto e de necessidade tão real”³⁰⁷. Em seu levantamento, informou que os museus pedagógicos figuravam nas nações do mundo desde o segundo quartel do século XVIII e representavam um elemento importante para se edificar uma educação civilizada.

No Catálogo da Biblioteca do Museu Escolar Nacional, datado de 1885, o organizador da obra, Júlio de Lima Franco, informou que o Museu Escolar Nacional do Brasil teve sua fundação decorrente da Exposição Pedagógica de 1883 que aconteceu na capital do país, sendo

³⁰⁷ Câmara dos Deputados. Op. Cit, p. 286.

considerado “a primeira instituição d’esta espécie com que foi dotado o nosso paiz e uma das primeiras que tem possuído o mundo civilizado”³⁰⁸. Segundo Maria Helena Bastos (2000), o *Pedagogium* (1890-1919) foi tributário das estruturas dessa instituição e assumiu, na República, a função de “estimular a discussão educacional e a renovação pedagógica”, seguindo as referências dos Estados Unidos e da França (p. 94).

Na Bahia, a primeira referência legal, como visto nos capítulos anteriores deste trabalho, foi instituída nos Decretos de 1889. O Art. 34 do Ato³⁰⁹ estabeleceu:

“Fica desde já creado um museu pedagógico fixo e outro ambulante; o primeiro será estabelecido na capital, o segundo deverá percorrer os departamentos acompanhado de um repetidor que fará em cada escola, pelo menos duas vezes por anno, a exposição methodica dos mais modernos meios de ensino”.

A concepção de museu pedagógico anunciada nas normas de 1889 atendia a ideia de uma instituição que atuaria na formação de professores com exposições da materialidade escolar, incluindo métodos, mobílias e materiais pedagógicos.

A pesquisadora Marília Gabriela Petry (2013), a partir da literatura educacional do final do século XIX e início do XX, apontou uma distinção entre museu escolar e museu pedagógico. O primeiro “deveria servir a professor e a alunos para a realização de estudos pautados no concreto, isto é, agregar um conjunto de objetos para tornar a aprendizagem intuitiva” (p. 82); o segundo deveria atuar diretamente na formação dos professores. “El material del primero há de servir para educar; el del segundo para aprender a educar” (COSSIO, *apud* PETRY, 2013, p. 82).

Na Bahia, inversamente ao apontado, os museus pedagógicos a partir de 1890 configuraram-se como espaços internos da Escola Normal que reuniam livros, documentos, planos, desenhos, coleções, mobílias e material escolar em exposição no cotidiano das aulas. Na Lei n. 1.006 de 1913, os legisladores retiraram o museu pedagógico dos ambientes para a prática profissional da Escola Normal e introduziram o Museu-Escola na seção para os professores primários com uma função formativa.

A existência legal do museu pedagógico e dos gabinetes e laboratórios significou uma aderência ao método intuitivo, em que os sentidos do corpo humano foram colocados como protagonistas no processo de aprendizagem. A introdução desses “espaços fazia parte do projeto

³⁰⁸ Senado Federal. Catálogo do Museu Escolar Nacional, 1885, p. VII.

³⁰⁹ APEB. Legislativo. Atos do Governo de 31 de dezembro de 1889, p. 41.

modernizador da educação, que no Brasil, era visto como canal de comunicação com os países civilizados e tecnológicos” (PAZ, 2014, p. 1073).

O professor primário **Luiz Leal**, na edição n. 3 da Revista do Ensino Primário³¹⁰, expressou, em matéria intitulada “Museu Pedagógico. Biblioteca Pedagógica”, o entrelaçamento entre o museu pedagógico e o método intuitivo. Seu texto foca na necessidade de se abastecer as escolas com material técnico, mobília e estrutura mínima para que ocorra um “ensino perfeito”; sem esse aparato a escola torna-se “uma terra estéril em que a semente definha e morre asfixiada por falta de seiva”³¹¹. Na Bahia, segundo ele, existia muita discussão e reformas, mas essas ideias não saíam do papel.

Em referência a Ramalho Ortigão, citou o Museu Pedagógico na Rússia como exemplo de instituição que funcionava para a educação; antes de se abrir uma escola, o Museu Pedagógico oferecia um estudo detalhado da planta, do orçamento, dos instrumentos práticos para o ensino e dos elementos para compor o museu escolar. “Entre nós [ao contrário] nomeia-se o professor antes de existir coisa alguma que possa constituir um estabelecimento próprio para educação e instrução; de sorte que o professor há de ser máo sem o querer, porque, como poderá ele instruir as crianças ao seu cuidado aplicando o ensino, desenvolver a inteligência, formar-lhe o gosto pelo estudo, etc?”³¹².

O museu pedagógico, em seu entendimento, seria um órgão complexo, com especialistas sobre todos os aspectos da instrução, responsáveis por apontar os melhores caminhos pedagógicos; o museu escolar, por sua vez, existiria dentro da escola para fornecer material concreto para as lições.

O professor também tencionou a necessidade de uma biblioteca para o aprofundamento dos conhecimentos do professor e das crianças. Em seu texto apontou a falta de exequibilidade por parte do governo, das leis e das ideias (discursos), deixando ao professor, isolado em sua casa escolar, a total responsabilidade pelo ensino; mostrou que para o ensino se efetivar requer, além do professor, material pedagógico, mobília e a estrutura física da escola.

As informações dos relatórios dos gestores das instituições educacionais (diretor geral da Instrução e diretores da Escola Normal e do Instituto Normal) permitem aproximar o(a) leitor(a) um pouco mais da realidade formativa dos(as) professorandos(as) e, ao mesmo tempo, entender as concepções que atravessavam essa formação.

³¹⁰ BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano 01, n. 3, janeiro, 1893.

³¹¹ Idem, p. 48.

³¹² Idem, p. 49.

No relatório de 1893³¹³, o diretor de instrução pública da Bahia analisou a situação das duas escolas normais, enfatizando pontos que considerou relevantes para demarcar sua posição no contexto do debate parlamentar para a primeira reforma educacional republicana pós-Constituição, como a sugestão de abrir “casas normais para o sexo feminino no interior do estado”³¹⁴ nas cidades de Caetité, Barra ou Juazeiro.

Sobre o funcionamento e a estrutura das Escolas Normais trouxe para o documento institucional a fala de várias autoridades no tema, mostrando a complexidade de atividades que um(a) normalista enfrentava no cotidiano escolar para sua formação, quase “desnorteante” para um(a) iniciante.

Em seu entender, essa “multiplicidade de matérias” deveria apenas sofrer acomodações no programa, com a extensão da carga horária e melhor distribuição e divisão do trabalho; ou seja, defende um programa de disciplinas diverso e compatível com a pedagogia moderna. Apontou, no entanto, o que seria a necessidade premente para a efetividade dos estudos nas escolas normais:

“O que, porém, urge fazer já é a instalação de pequenos gabinetes e laboratórios para o ensino pratico das sciencias phisicas, chimicas e naturaes nos dous estabelecimentos. Assisti o anno passado a exames, em que as alumnas contavam a historia dos barômetros e thermometros, recitando descripções e observações praticas, sem que jamais tivessem visto um daqueles instrumentos”³¹⁵.

Em suas observações, o diretor expressou seu entendimento sobre o processo de aquisição de conhecimento e da formação profissional dos(as) normalistas, ao deixar evidente que a repetição das lições dos livros pelas normalistas não significava um genuíno aprendizado, visto elas nunca terem praticado o que afirmavam, ou ao menos observado um experimento real. Enquanto gestor, ele apresentou uma solução para resolução do problema: instalação de ambientes para a prática das disciplinas.

No mesmo relatório, o diretor da Escola Normal de Homens, em consonância com as ideias sobre a forma de condução do ensino para a formação de professores, solicitou da diretoria geral o envio de material pedagógico e a instalação de gabinetes para o ensino de

³¹³ APEB. Relatórios. Secretaria Geral da Instrução Pública – Ba, Relatório sobre a Instrução Pública no Estado da Bahia pelo Dr. Sátyro de Oliveira Dias, diretor geral. Reg. 0507, cx. 51, 1893-1898.

³¹⁴ Idem, p. 39.

³¹⁵ Idem, p. 43.

ciências físico-naturais, sem os quais “fica desvirtuado o ensino normal, cujo característico é ser pratico e experimental”³¹⁶.

O diretor **Cassiano da França Gomes** rejeitou as críticas sobre a complexidade dos planos, explicando que a questão passava pela extensão do programa do ensino primário, assim, ao invés de um estudo aprofundado e completo de todas as matérias, o aconselhável seria promover um ensino intuitivo e prático, com a distribuição das horas-aulas e o desenvolvimento das disciplinas seguindo a importância encontrada na escola primária, “onde, dadas methodicamente, tornam o ensino menos fastioso e pesado, portanto mais compreensível, que o ensino antigo, menos complexo, porém anti-razional e mais difícil por suas abstrações e pelo pernicioso systema de decoração”³¹⁷. Para ele, o aumento para 4 anos de duração do curso, proporcionado pelo Regulamento de 1890, tornou o programa totalmente exequível.

Seus argumentos sobre o tempo e seu uso na composição do currículo foram reproduzidos pelo Diretor de Instrução em seu relatório, em especial suas alegações sobre a manutenção do programa de ensino, com muitas disciplinas e atividades; focou o problema na gestão do curso, defendendo a qualidade e não a quantidade de tempo. A forma de execução do currículo, em sua visão, tornaria ou não o curso adequado.

Os professores primários responsáveis pela redação da Revista do Ensino Primário também tinham uma opinião formada e bastante fundamentada sobre a pedagogia moderna e a prática no processo de conhecimento. O professor **Argemiro Cavalcante**, em um artigo intitulado “Livros para Eschola Primaria”, analisou o pedido de 3 mil exemplares do livro *Desenho Linear*, de Maia Bittencourt³¹⁸, concluindo que o livreto não era apropriado às escolas primárias por não atender as exigências do regimento interno (Lei de 1891), que determinava às escolas basear o ensino na lição das coisas e por ser “pernicioso, ante-hygienico; anti-pedagogico; anti-methodologico e atrofiador da mentalidade infantil”³¹⁹.

³¹⁶ Idem, p. 52.

³¹⁷ Idem, p. 54.

³¹⁸ Diretor e professor da cadeira de Arquitetura da Escola Politécnica da Bahia; durante o Império assumiu cargo administrativo na capital do estado. Foi presidente do Instituto Politécnico da Bahia no início da República. No ano de 1874 aparece como professor de matemática no Gynasio Brasileiro-Allemão, no Tororó e no Collegio Bahia, na Ladeira da Gameleira (Correio da Bahia). Em 1891 era diretor de obras públicas do município de Salvador (Relatório de gestão municipal, 1896).

³¹⁹ BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano 1, n. 02, dezembro de 1892, p. 24.

CAIXA BIOGRÁFICA 07

ARGEMIRO PLÁCIDO

O professor Argemiro Plácido Cavalcante exerceu o magistério como professor da freguesia de S. Pedro e da escola elementar do sexo masculino, anexa à Escola Normal, com seu nome figurando nesta função até 1922. Na década de 1920 seu nome apareceu entre os professores da Escola Comercial da Bahia como professor do curso de Adaptação. Foi membro de várias organizações coletivas, fazendo parte do diretório do Grêmio Beneficente do Professorado Bahia como orador (1890), membro vogal (que tem direito de votar) e, a partir de 1924, como 2º secretário (Almanak Laemert-RJ). Em 1921, nos quadros da nova direção da Associação dos Funcionários Públicos do Estado da Bahia, constou como vice-presidente da instituição; atuou como membro do Conselho Municipal de Salvador. Alguns indícios mostram que o professor residia na R. Sodré, 62, em Salvador. Foi colaborador da Revista do Ensino Primário (1892-1893), assinando textos sobre diversos temas ao longo de todas as edições encontradas do periódico: *Considerações sobre o ensino de Leitura e Arithmetica* (n. 1 e 2 de 1892), *Livros para Eschola Primária* (n. 2 de 1892), *Livros para as escolas primárias* (n. 3 e 4 de 1893) e *Escolas Primárias* (n. 6 e 8 de 1893). Em seus textos defendeu o ensino prático e intuitivo para as crianças, recorrendo a autores legitimados na época como Spencer e Buisson, além de considerar a prática em sala de aula como referências para seus argumentos. Sua posição era bastante crítica em relação às “incongruências entre a legislação em vigor e os atos do governo direcionados à instrução pública” (D’ESQUIVEL, 2015, p. 59), posicionando o governo como responsável pela não efetivação do método intuitivo na escola primária da Bahia, por não suprir a escola com material escolar específico e por adotar livros didáticos contrários a um ensino que estimule a inteligência infantil. Cf. D’ESQUIVEL, 2015; D’ESQUIVEL; SANT’ANA, 2015; SANTANA, 2009; ALMANAK LAEMMERT, 1891-1940; A Reforma – órgão do Gremio do Professorado Bahiano – 1890.

Como defensor da chamada pedagogia moderna, expôs como o livro não cumpria a função de auxiliar o ensino por estar “cheio de innumeras definições, muito erradas” para serem decoradas pelas crianças, o que considera “não só deshumano como criminoso o professor que desse aos seus alumnos um desses *livretos* cheios de definições incompreensíveis”³²⁰, questionando como um “*livreto* ultra prejudicial” foi aprovado pelo Conselho³²¹ “para atormentar” as crianças.

Em seus argumentos, o professor defendeu que o ensino deveria seguir uma “processiologia moderna”, com o ensino intuitivo sendo aplicado na aprendizagem das crianças, conforme regimentava a legislação. A adoção de *livretos*, como o citado, com suas definições decorativas, segundo o professor primário, invertia a ordem pedagógica, “tornando o abstrato em preliminar do concreto e as consepções scientificas precedendo as experiencias impiricas”³²², citando Spencer para sustentar seu arrazoado.

³²⁰ Idem, ibidem.

³²¹ Em sua pesquisa, Marcio D’Esquivel (2015) apontou como causa de sua aprovação “a influencia dos engenheiros que compõem o Conselho” (p. 51), considerando fatores políticos e ideológicos como preponderantes nas escolhas da condução da educação baiana. Essa conclusão reforça minha tese de que a situação do ensino e do professorado baiano foram resultados de embates entre diferentes posições quanto ao papel da educação na República, sendo que prevaleceu no direcionamento administrativo a posição da elite política quanto ao desprezo pela educação dos pobres; mas os avanços na lei (mesmo sem ser cumprida) e as vozes dos(as) professores(as) revelam que diferentes caminhos foram pensados e realizados.

³²² BPEB. Op. Cit., 1892, p. 25.

A forma de conceber o ensino para crianças, manifestado pelo professor, acompanhou o arcabouço da filosofia positivista quanto à ideia de evolução, de que movimentos, coisas, ideias, cultura, humanidade iniciaram seu desenvolvimento do simples, rudimentar, concreto, elementar para o complexo, abstrato, composto, civilizado. Partiu da crença de que o desenvolvimento humano acontecia em etapas graduadas num contínuo; dessa forma, os conhecimentos das disciplinas, a moral, a cultura, o povo e a nação, conforme a condução e os estímulos oferecidos, vão progredindo até alcançar uma etapa superior. Para essa forma de pensamento, a ciência necessariamente deveria seguir esse processo.

A circulação de autores que defendiam o método intuitivo estava presente no Brasil desde a segunda parte do século XIX e na legislação desde 1879, com a Reforma Leônicio de Carvalho; o Parecer de Ruy Barbosa trazia muitas ideias que se fundamentavam nessa concepção. A defesa do professor **Argemiro** representou, por um lado, uma efetiva luta contra a permanência do ensino livresco e a adoção dos livros decorativos arraigados em ideias tradicionais para a época; por outro, a própria forma de aprendizagem, em que a inteligência era considerada a partir do quantitativo de informações acumuladas, visto que o livro do professor da escola politécnica expressava uma concepção sobre a forma de se aprender/ensinar.

Esse embate desvelou as fissuras entre bacharéis (no caso o engenheiro que escreveu o livro em questão) e pedagogos (professorado primário) quanto ao processo de cognição e, em última instância, quanto à autoridade sobre o processo de aprendizagem da criança.

O professor, a certa altura do texto, afirmou que os membros do conselho superior eram conhecedores da situação da instrução no estado baiano e dos conselhos da pedagogia moderna e sugeriu a substituição dos *livretos* por coleções de sólidos e material para o ensino gráfico, chegando, inclusive, a propor que se aproveitassem os artificies da terra para fazer os *sólidos*, com madeira da região, para que a criança aprendesse o desenho de forma prática e conhecesse as madeiras da Bahia.

Mesmo em um texto que não tratava diretamente da escola normal, ficou explícita nas palavras do professor a imprescindível função da prática na aprendizagem das crianças e, por conseguinte, na formação do magistério. As ideias de **Argemiro Calvalcante** e de Sátyro Dias se encontraram na defesa da pedagogia moderna, mas o que estava sob a bruma impingiu questionamentos. Por que a insistência em manifestar publicamente tantas defesas se havia um consenso entre o diretor de instrução (representante do executivo), a legislação (Regulamento

da Instrução Primária – 1890) e o professorado primário (representado pela Revista do Ensino Primário)?

Uma primeira resposta me pareceu evidente, e indicada pelo professor, a realidade não acompanhava a legislação e a vontade das lideranças. Nos primeiros anos da mudança de regime e das várias possibilidades de direção para o Estado Republicano abriram-se conflitos em diversos flancos, inclusive no projeto de educação, em que democracia e direitos da população pobre constituíam importantes faces desses confrontos.

O texto do professor **Argemiro** permitiu descortinar um embate entre intelectuais sobre as formas de cognição para a escola pública e para a formação de professores, as quais embutiam uma concepção política de sociedade. Maia Bittencourt, como tantos outros autores de livros didáticos e professores das escolas secundárias e superiores da Bahia, teve sua formação no bacharelado, com um currículo clássico, livresco, em que a demonstração de acúmulo de informação denotava inteligência e conhecimento sobre uma temática.

Ao escrever o livro *Desenho Linear*, o autor, mesmo sabendo das ideias da pedagogia moderna, não as considerava relevantes para a formação do aluno, vide a sua própria formação. Assim como os membros do Conselho Superior, que deveriam garantir o cumprimento da legislação vigente, eram conhecedores das ideias pedagógicas circulantes e, em sua maioria com formação superior (bacharéis), acreditavam que o conteúdo era mais significativo que a sua forma de transmissão, ou seja, estavam condizentes com uma concepção de superioridade intelectual da elite baiana refratária ao que consideravam “simplificação” do conhecimento.

Na escolha desses sujeitos estava subjacente outro enfrentamento, o acesso ao direito de frequentar a escola e de integrar a cidadania política (direito eleitoral). Por mais contraditório que parece uma Diretoria de Instrução defender na legislação o método intuitivo e adotar milhares de livros caracterizados por uma linguagem acadêmica, na verdade, expressava um confronto silencioso que escondia a diferenciação entre “ser elite” e “ser popular” e de como a educação seria privilégio da primeira.

Quando o professor primário classificou o livro do engenheiro, bacharel, ocupante de cargo no executivo como “impróprio”, “anti-higiênico”, antipedagógico”, os intelectuais da elite política da Bahia devem ter torcido o nariz e comentado em seus encontros como era inábil tal professor que ignorava o verdadeiro conhecimento, provavelmente, por não ter cursado uma faculdade e não pertencer a um grupo social superior, mesmo dominando a cultura escrita.

Devido à complexidade do que foi vivido por aqueles/aquelas homens e mulheres no nascedouro da República baiana, em especial o professorado baiano, são questionáveis

interpretações superficiais da historiografia da educação que reproduziram discursos oficiais sem auscultar os ruídos de uma classe que lutou por sua profissão, pela educação popular e pela democracia republicana.

Teria a elite desenvolvido formas de retirar essa intelectualidade dos professores primários? De submetê-los aos discursos competentes? A legislação foi mostrando esse mecanismo, caso tenha existido? E o contrário, também, a resistência dos professores intelectuais em defender uma educação popular?

6.2 Os formatos de prática profissional nos programas da Escola Normal

Outro aspecto importante para se entender o sentido pedagógico da prática no ensino normal, e que foi observado nos documentos consultados, em especial na legislação educacional, se refere ao exercício das funções do magistério durante o curso normal. Como o conjunto das instituições e dos sujeitos envolvidos com a educação foi elaborando essa atividade? Quais fundamentos teóricos sustentaram essas ações?

As cadeiras responsáveis por conduzir as atividades dos(as) normalistas nas atividades práticas da profissão durante a Primeira República se alteraram conforme as mudanças na legislação.

O Regulamento de 1890 apresentou na terminologia da cadeira a denominação herdada do Regulamento Bulcão (Prática de Métodos) que traduzia a ideia da matéria. A partir de 1895 a prática passou a compor um conjunto de conhecimentos concentrados sob o abrigo de uma ou mais ciência, como foi o caso da Pedagogia em 1895 e 1904; da Metodologia entre 1904 e 1918 e, em 1925, das cadeiras de Pedagogia, Psicologia Infantil e Didática, ficando para essa última a responsabilidade de sua execução.

Enquanto formação profissional, a legislação republicana mostrou consenso ao conceber a necessidade de o(a) normalista atuar em seu futuro campo de trabalho, acompanhando o que estava prescrito nas legislações do Império e que foi amplamente defendido por Ruy Barbosa no Parecer de 1883. Os horários das escolas normais evidenciaram que essa prática se iniciava no início do curso e acompanhava a discussão das aulas de Pedagogia.

Em 1890 ainda existiam duas escolas normais, uma feminina e outra para os homens, e seus horários mostram a distribuição das aulas por semana, para cada ano do curso. Como cada escola normal tinha um currículo para o curso, podem ser percebidas pequenas diferenciações que refletiam, inclusive, os lugares do homem e da mulher para a instrução.

Na Escola Normal das Senhoras as atividades práticas estavam presentes em todo o curso. No primeiro ano, figurava um horário de uma hora semanal para “Escola Infantil”; no segundo ano esse espaço passou para três dias na semana, sendo dois para “Prática” e um dia para “Prática Escola Infantil”; para o terceiro e o quarto ano se mantiveram os três dias de “Prática”.

A ausência da indicação da palavra “Prática” no indicativo “Escola Infantil” no horário do primeiro ano sugere que as normalistas faziam observação das aulas das professoras; viam a prática de outras professoras para aprender e depois exercitar nos anos posteriores. O fato de o horário de “Prática” ter sido organizado no mesmo dia e, às vezes, em sequência do de “Metodologia” e de “Pedagogia” também sugere que existia uma discussão com as professoras das cadeiras de “Pedagogia” e “Prática dos Métodos de Ensino”, sendo a última responsável pelo acompanhamento da atuação das estudantes, antes ou depois da atividade prática.

O quadro de horário da Escola Normal de Homens nutria semelhanças com o da Escola de Senhoras, com pontuais distinções. No primeiro ano, os estudantes tinham horário de “Prática” e não exerciam a “Prática Infantil”, pois o ensino na escola infantil estava reservado às mulheres, por força da lei³²³ e do pensamento que aproximava as crianças pequenas à “sensibilidade maternal” feminina. No último ano do curso, ocorria a observação das aulas da escola infantil para estudo.

Apesar de a legislação mostrar entendimento quanto à necessidade da atuação prática durante a formação dos (as) professores (as), a sua concretização estava longe de se efetivar.

Um dos professores da Escola Elementar anexa à Escola Normal dos Homens, **Argemiro Cavalcante**, escreveu uma longa matéria, publicada em duas edições da Revista do Ensino Primário, sobre a situação dessas escolas, abordando o ensino da cadeira de Prática, ministrada na Escola Normal.

O objetivo da matéria anunciado pelo professor consistia em analisar o estado das escolas primárias na capital, para “provarmos que, se o ensino primário não é uma realidade, a culpa não é dos professores e sim da falta de cumprimento da lei por parte das autoridades que são encarregadas da instrução primária do estado”. As primeiras escolas avaliadas foram as escolas anexas às Escolas Normais.

A escola primária anexa à Escola Normal, segundo afirmou, era destinada ao “estudo pratico dos methodos de ensino dos aspirantes ao professorado primário”, ou seja, “preparar os

³²³ Decreto n. 281, de 05 de dezembro de 1904. Regulamento da Lei 579/1904, Art. 33.

futuros professores de modo que eles pudessem instruir a infância de acordo com a moderna processologia pedagógica”. No caso da escola anexa à Escola Normal de Homens, no entanto, a sala não comportava o número de crianças matriculadas, pequena para realizar exercícios e aplicações práticas; “as paredes estão imundas e esburacadas, o material para o ensino pratico incompleto é estragado, faltando aparelhos necessários e indispensáveis ao ensino de diversas disciplinas, deste modo prejudicando-o e não correspondendo ao fim que o legislador a destinou”³²⁴. Situação essa que o relatório do diretor de instrução já revelava ao governador.

Na escola anexa ao externato de Senhoras, o “estado desanimador e tristonho” prevalece; “funciona aquella bem frequentada escola em uma sala escura, sem ventilação, sem espaço, sem nenhum material para o ensino, (...) nem ao menos existe um mappa do Brasil ou da Bahia para aquellas creanças terem o conhecimento do torrão onde nascerão (sic)!”. Além da ausência de material escolar, se referiu ao estado do mobiliário, “Uma carteira pouco descente para a professora e uns bancos prejudiciais ao desenvolvimento physico das creanças, eis o material da escola pratica do externato de senhoras.”³²⁵

Diante da precariedade das escolas, questionou o professor: “se o pensamento da lei creando as escolas anexas aos externatos foi oferecer campo para a aprendizagem pratica dos normalistas, em escolas que pudessem servir de modelo às demais do Estado como conserva o governo as escolas praticas n’este vergonhoso estado?”. Seus questionamentos implicavam a situação das escolas anexas ao próprio desenvolvimento posterior do professorado. Indagou: “Acham os normalistas n’estas escolas campo para aprendizagem? Pode o professor cumprir o disposto na lei? Como mais tarde estes professores poderão cumprir estas disposições, sem aprenderem nas escolas praticas os meios de pol-as em execução?” Para ele, “são estas e muitas outras razões as causas da decadência do ensino, cuja criminalidade compete ao Governo e que são atribuídas aos professores como ineptos e vadios”³²⁶.

A denúncia do professor **Argemiro Cavalcante** expôs a fragilidade da execução da prática profissional entre os(as) normalistas. A realidade não correspondia à lei, ou melhor, o responsável por cumprir a lei não o fazia. Por isso, a intenção do texto em defender o professorado da responsabilidade da situação do ensino baiano. Entendia o professor que a complexidade do ensino não podia ser atribuída apenas a um dos elos da cadeia, o professorado.

³²⁴ BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano 1, n. 06, abril de 1890, p. 104.

³²⁵ Idem, p. 105.

³²⁶ Idem, ibidem.

Sua narrativa buscou mostrar ao leitor que as condições materiais para execução e manutenção do ensino cabem ao governo, mesmo o professorado cumprindo sua função.

Sua análise tocou, indiretamente, em outra questão levantada por outros autores da revista, o não cumprimento da lei, a falta de credibilidade com que o recém-governo tratava a legislação, a estratégia da elite em criar leis sem executá-las. Afirmou ele:

Se as disposições da actual lei de ensino são para ser cumpridas, o governo faça com que as escolas praticas sejam dotadas dos materiais necessários ao ensino pratico, que sejam aceiadas, que as mobílias não estejam largando os pedaços, que tenhamos um ensino pratico real, afim de que mais tarde, quando disserem que o professorado é inepto e vadio, os seus acusadores tenham ao menos o consolo, que hoje não teem, do professorado ter escolas praticas como os materiais precisos para aprenderem a cumprir as disposições da lei”³²⁷.

Na edição de junho, em continuidade da matéria, o professor abordou outro ponto importante para se entender como se pensava a função da prática na formação do professorado.

Ao citar o relatório do Diretor da Escola Normal, para mostrar como as escolas anexas estavam com problemas, acentuou que esse fator interferia diretamente na formação dos alunos-mestres, pois sem “os meios essenciais à pratica dos methodos e processos de ensino”, como podem os (as) normalistas desenvolver suas aptidões? “A vocação indispensável ao preceptor desenvolve-se na escola, praticando-se os methodos e convivendo com as creanças”³²⁸.

A concepção de vocação (“gosto, dedicação, justeza, excellencia e proficuidade do methodo”³²⁹) apresentada pelo professor acompanhava as ideias de Ruy Barbosa expressas no Parecer de 1883. Era entendida como uma dimensão concreta da formação, que se realizava, tornava-se ativa através da prática, da convivência com o processo de ensino e aprendizagem. A visão dos intelectuais da educação entendia a formação do professorado sob um aspecto integrador, em que o conhecimento dos conteúdos necessários para ensinar não tinha validade, não se efetivava, sem o desenvolvimento do gosto, da dedicação e excelência por meio da atuação concreta nas classes. Implícita estava uma concepção de funcionamento da Escola Normal, como *locus* de uma formação “perfeita” por integrar conhecimento e vocação.

Reforçou sua ideia com as palavras do próprio diretor da Escola Normal da época, que em relatório afirmou: “Não é, pois, a conquista, ou a posse de um diploma que pode fazer de qualquer um professor primário; - o estudo systematico, methodico, assíduo em uma escola

³²⁷ Idem, ibidem, p. 106.

³²⁸ BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano1, n. 8, junho de 1890, p. 155.

³²⁹ Idem, ibidem.

normal, o conhecimento perfeito e pratico dos methodos de ensino, a sciencia pedagógica servida e completa pelo mais importante dos requisitos de um professor – a vocação, eis o que constitue o mestre”³³⁰.

Por essa compreensão, a vocação não se referia a um dom externo e definido pelo sobrenatural, mas um talento adquirido em atuação permanente, em que o amor à profissão vai sendo construído. A ideia de amor (gosto) existe, mas como uma forma de preservação da profissão, da função do magistério, de defesa da educação e do professorado, inclusive contrária a medidas do governo, de legislações vacilantes e intelectuais contrários à autonomia da pedagogia. Para o professor, “Enquanto o ensino normal não for adaptado ao seu fim, enquanto as escolas anexas não satisfizerem as exigências da pedagogia moderna, nós não teremos professores capazes de compreenderem a sublimidade de sua missão; porque consideramos o ensino pratico e experimental como a base do aprendizado normal”³³¹.

A formação do professorado, de acordo com a visão apresentada pelo coletivo da revista, nos relatórios dos diretores da Escola Normal e na análise de outros professores que assinavam matérias na imprensa, requeria algumas condições imprescindíveis para uma boa efetivação: a habilitação em uma escola normal que oferecesse laboratórios, gabinetes e escolas anexas equipadas com mobiliário e material de acordo com a pedagogia moderna. Por esse entendimento, apenas assim, o desenvolvimento da vocação (da aptidão e da dedicação) poderia ocorrer de maneira a garantir um profissional cômico de sua missão na sociedade.

³³⁰ Idem, p. 155-156.

³³¹ Idem, p. 156.

Na legislação posterior, 1895, observei, a partir do programa aprovado, a mudança na nomenclatura da cadeira responsável por conduzir a prática do ensino. Se no Império e nas

CAIXA BIOGRÁFICA 08

ELIAS DE FIGUEIREDO NAZARETH



O professor Elias Nazareth se habilitou para o magistério em 1871. Em menos de um ano, em março de 1872, foi nomeado para a cadeira de sexo masculino, na freguesia de São Pedro, na capital, sendo que em 1878 contava com 91 alunos, depois foi inspetor de ensino. Assumiu a cadeira de Práticas de Métodos no Externato Normal de Homens, além dessa disciplina lecionou Desenho Linear, Português e História Universal. Entre 1912 e 1921 foi diretor da Escola Normal da Bahia e teve participação importante na legislação educacional de 1914 e 1918, quando sua proposta de introdução da disciplina de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental. Ainda lecionou no Colégio São Luiz Gonzaga no final da década de 1890. Apesar da falta de informação sobre sua vida pessoal e familiar, encontrei dados do professor Nazareth como fiador de uma dívida da professora de Maragogipinho, d. Antonia Possidonia Nazareth, que pelo sobrenome semelhante pode indicar algum parentesco. Mantinha uma vida acadêmica intensa, participando de vários congressos, como a Primeira Conferência Pedagógica da Bahia, em 1875; o Segundo Congresso Brasileiro de Geografia em 1911, em São Paulo e integrando diversas comissões: a Comissão do IGHB de Filatelia, numística, cerâmica e inscrições em 1894 e 1897; a Comissão de Estatística em 1901; a Comissão de Estatística e Demografia em 1903, 1905, 1907 e 1909; a Comissão de Mapas, retratos e cartas geográficas em 1911; a Comissão de Geografia, História e Etnografia em 1913. Foi membro do Conselho Superior de Instrução e escreveu *Compêndio de Desenho Linear*, *Systema métrico decimal* e *Cartilha do ABC*. Cf. Falla do presidente da província para a Assembléa Legislativa Provincial da Bahia, 1879; Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública da Bahia, 1876; Correio Paulistano, 2 de agosto de 1910; MARTINS; SILVA; PEREIRA, 2019; SANTOS, 2020; SANTOS; SILVA; SANTOS, 2020; BLAKE, 1893; <https://modosdefazer.org/educadores-baianos-quem-sao/>.

normas legais de 1890, a cadeira de Pedagogia se apresentava separada da cadeira responsável por orientar a atuação dos (as) estudantes nas “escolas praticas”, a Lei 117/1895 passou a considerar um único professor para tratar da “história da pedagogia, educação física, intelectual e moral, metodologia, pratica do ensino”, sugerindo uma ideia de totalidade (teoria e prática) na formação do(a) professor(a).

O relatório de 1898 do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, no entanto, trouxe algumas informações que auxiliam a análise da questão. O secretário retomou seu discurso de não aprovação de novas reformas antes de aplicação das leis, pois “da falta de execução do que respeita às *cousas* do ensino primário depende a penúria das nossas escolas e o nosso atraso intelectual”, dessa forma, “desprezando o lado material do problema da instrução”.³³² As suas palavras indicavam que o problema da infraestrutura das escolas permanecia; o interessante, no entanto, quando o secretário afirmou que “o que

³³² APEB. Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, 1898, p. 4.

não temos, e do que precisamos urgentemente, é da casa e dos meios de ensino” criou uma falsa ideia de que a responsabilidade por aplicar a lei não era do governo, como se a ação de sua pasta fosse impedida de realizar o que a legislação preconizava.

Outro ponto apresentado pelo secretário, especificamente ao ensino normal, foi sua constatação de que as condições de ensinar se tornariam mais regulares com a reabertura do Instituto Normal e a inauguração das Escolas Normais da Barra e Caetité. Apesar de não expressar posicionamento quanto à prática na formação dos(as) professores(as), concordava com a ideia de que a estrutura material das escolas interferia na formação, visto que sua falta deixaria incompleta as condições de ensinar.

Na reforma seguinte, 1904, as cadeiras de Pedagogia e Metodologia foram unificadas e a lógica de oferta ao longo do curso se manteve. A prática continuava a ter um peso considerável na formação do magistério.

A organização do tempo para as atividades práticas, desta vez, foi estabelecida nos artigos da legislação. Desde o primeiro ano do curso ocorreria o contato com o ambiente da escola primária, com os alunos do 1º e do 2º ano atuando na escola elementar e do 2º e do 3º, na escola infantil e complementar.

Quanto ao tipo de atividade desempenhada nas escolas, a legislação indicou que os(as) alunos(as) deveriam “acompanhar durante a sessão inteira os exercícios na escola”³³³; cada um(a) deles(as) teria que realizar essa operação uma vez por mês. O verbo “acompanhar” sugere que se tratava de observações sobre as aulas dos professores da escola sob a orientação dos professores da escola e do regente da cadeira de “Prática e Metodologia”.

Para o último ano do curso, a normatização regulamentou que o ensino na cadeira de Pedagogia teria, das seis horas semanais, três lições teóricas e três lições práticas de uma hora “feitas pelo lente nas escolas infantis, elementares e complementares”, organizadas em grupos de no máximo 12 alunos(as).

Para o ensino nas escolas anexas, a legislação seguia a orientação das anteriores, inclusive a do Império, que previa para essas escolas material intuitivo para atividade prática e experimental.

De modo geral, a legislação de 1904 interveio de forma mais incisiva no modo de fazer do professorado, criou mais procedimentos e enxugou muito os gastos do governo, seja com a

³³³ Decreto n. 281, de 05 de dezembro de 1904, Art. 439.

redução dos programas e seu redirecionamento e das cadeiras, seja com o fechamento das Escolas Normais de Barra e de Caetité.

Passados quase dez anos e dois governos, com uma profunda crise na política entre a elite governante, com direito a bombardeio e ataques calorosos nos jornais, o recém-governo de Joaquim Seabra assumiu com a bandeira da modernidade. A Reforma da educação veio logo no início da gestão. Primeiro se aprovou a Reforma do Ensino Primário e seu Regulamento e depois a Lei n. 1051/1914 e seu Regulamento para as Escolas Normais em 1915.

Segundo o diretor da Escola Normal no período, **Elias de Figueiredo Nazareth**, 1916 foi o primeiro ano de execução integral da Reforma 1051 de 8 de agosto de 1914, por isso considerava oportuno informar sobre “a prosperidade do ensino normal”.

A Reforma de 1914 contou com sua intensa participação. Suas ideias foram expostas de maneira longa no Conselho Superior de Ensino, como membro ativo, principalmente quanto ao número de anos do curso, extensão do plano geral, caráter processual das lições, acentuação do ensino prático, melhor regime para admissão, novo sistema de exame e julgamento, prêmios emulativos, duração do dia escolar em sessões, uso da didática moderna na escola de aplicação e regulamentação dos estabelecimentos equiparados. De modo geral defendeu “uma reforma que dê ao ensino normal a sua especial fisionomia de educar e criar vocações, aparelhando-as para o magistério primário do paiz, consoante à aspiração moderna, evangelizada na propaganda incessante dos educadores balizados na pratica e estudo do ensino publico, encaminhará o Estado para a obra de seu engrandecimento pela educação e instrução de seu povo”³³⁴.

A legislação de 1914/1915 normatizou esse “aparelhamento para o magistério” através da separação das cadeiras de Pedagogia e Metodologia, mantendo-as presentes em todo o curso, sendo que a prática profissional dos(as) alunos(as) nas escolas do grupo escolar em anexo à Escola Normal cabia ao professor da cadeira de Metodologia.

O Regulamento estabeleceu que grupos de estudantes para prática de métodos fossem formados; os dos alunos do 2º e 3º ano, divididos em turmas, de 1 hora diária e sessões completas; e para as alunas do 3º ano ficou determinado um curso especial de jardineiras³³⁵. A legislação instituiu em seus artigos a prática para os(as) alunos(as) dos dois últimos anos do

³³⁴ APEB. Relatório do Instituto Normal da Bahia apresentado ao Secretário do Estado por Elias de Figueiredo Nazareth, 1º de março de 1914, p. 02.

³³⁵ Decreto n. 1.441 de 10 de março de 1914 (Regulamento).

curso, mas o diretor da Escola Normal informou que ocorria tirocínio nos três anos. De certa forma, o relatório de 1917³³⁶ do diretor confirma que o prescrito foi executado, escreveu ele:

“A pratica deste ensino fazem os normalistas no grupo escolar anexo, constante destas aulas 1 jardim de infancia, 2 escolas elementares, 2 escolas complementares onde *aprendem a ensinar e se educam na pratica de educar*. Ora turmas pequenas de alumnos do 2º e do 3º anos, distribuídos pelas 5 escolas, todos os dias, durante a sessão escolar primaria, aprendem a ensinar sob as vistas dos respectivos professores: ora grupos de 30 alumnos, 3 vezes semanaes, durante 1 hora, regem qualquer das escolas guiados pelo lente de methodologia, cadeira para cujo desempenho há se mister de vasta erudição pedagógica”³³⁷.

O que o diretor considerou como tirocínio, provavelmente, seriam as visitas do 1º ano às escolas do Grupo Escolar para observação, em consonância com a concepção de que observar a prática integrava os procedimentos formativos dos(as) normalistas, ancorando-os em bases científicas. A Pedagogia, dessa forma, era entendida como um corpo de doutrinas, cujo objeto redundava em um elemento prático, a educação (BONFIM, 1926).

Poucas alterações ocorreram no funcionamento da atuação prática dos(as) normalistas em sua formação com a Reforma de 1918. As cadeiras de Pedagogia e Metodologia e respectiva disposição no horário continuaram as mesmas. Com o alargamento da duração do curso para 4 anos, as normalistas do 3º e 4º anos deveriam fazer o curso especial para o Jardim de Infância. Os outros artigos se mantiveram.

A ideia da “Prática” como ferramenta de profissionalização ficou mais evidente na percepção do diretor da Escola Normal. A atividade passou a ser tratada na escrita dos relatórios como “aulas de aplicação”, já esboçada na própria nomenclatura da cadeira “Prática dos Métodos” das legislações de 1890 e do Império, e trazia a concepção de aplicar os conhecimentos teóricos, de testá-los na realidade escolar. A sistematização do observado, analisado e discutido a partir de princípios rigorosos da ciência e das orientações procedimentais de casos específicos efetivaria a aprendizagem dos(as) normalistas e os(as) capacitaria com o conhecimento de um modelo de referência. A concepção de formação profissional das escolas normais buscava transformar os princípios gerais em regras para agir na prática, “uma elucidação, especial, complexa em que se condensam e se combinam multiplas noções theoricas, para organização de um systema de processos que, sem deixar de ser racionais

³³⁶ APEB. Relatório da Escola Normal da Bahia apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública por Elias de Figueiredo Nazareth, 1917.

³³⁷ Idem, p. 12.

e científicos, sejam sufficientemente elasticos para convir a todos os casos que a pratica póde apresentar” (BONFIM, 1926, p. 11).

Escreveu o diretor em 1919, em seu relatório, que o grupo escolar anexo constituía “o campo de experiencia ou pratica de methodos, onde os alumnos do 2º e do 3º anno adquirem o treinamento necessario à regencia de uma escola”³³⁸ (grifo meu). Ficava posto o entendimento de que para se alcançar uma formação exemplar tornava-se imprescindível experimentar ainda na formação a realidade escolar. De certa forma, na visão bastante disseminada ao final do século XIX e início do XX, principalmente pelo Parecer de Ruy Barbosa, de que a vocação seria desenvolvida através do exercício cotidiano (professores primários) e de uma fiscalização rigorosa (governo), passava-se a compreensão de que o treinamento prático propiciava a profissionalização, por isso a cada reforma as normas sobre a organização da prática de métodos foi aumentando, trazendo para a legislação a rotina experimentada na Escola Normal da Bahia, que serviria de norte às escolas equiparadas.

As atividades dos(as) normalistas nas classes das escolas anexas eram intensas. Segundo o diretor **Elias de Figueiredo Nazareth**, o seu funcionamento ocorria da seguinte forma:

“ a) na observação diaria que fazem os alumnos-mestres dos modos, methodos e processos modernos de ensino postos em pratica pelos professores das escolas;

b) em auxilial-os como monitores de classe e subclasse;

c) e na regencia simulada da escola por uma hora ou durante a sessão inteira; [tudo] sob as vistas e lição do professor de methodologia; e na ausencia d'elle guiado pelo professor da aula.

A pratica diaria é de 1 hora para uns, e durante a sessão inteira para outros, em turmas ora de 12, ora de 30 alumnos, distribuidos pelas 5 escolas.

As impressões destes variados exercicios e suas duvidas dão os alumnos-mestres ao professor de methodologia, sob a forma de critica pedagogica e são por elle publicamente discutidas e dirimidas”³³⁹.

A descrição do professor-diretor deixou evidente que a movimentação dos(as) normalistas no grupo escolar anexo, durante todo o curso normal, ocorria cotidianamente e era acompanhada pelo professor da cadeira de Metodologia e pelos professores da escola anexa. Esses últimos, inclusive, deveriam enviar ao final do ano letivo um relatório com informações sobre “a vocação pedagogica e procedimentos dos alumnos do 3º e 4º anno da Escola Normal”³⁴⁰, repetindo integralmente o estabelecido no Regulamento de 1915³⁴¹ e ampliando o

³³⁸ APEB. Relatório da escola Normal da Bahia apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública por Elias de Figueiredo Nazareth, 1919.

³³⁹ Idem, p. 28.

³⁴⁰ Decreto n. 1994, de 26 de março de 1919, Art. 696, e.

³⁴¹ Decreto n. 1441, de 10 de março de 1915, Art. 198, e.

preconizado na Reforma de 1904, quando se solicitava dos professores “informações reservadas sobre a habilitação, procedimento, zelo e vocação dos normalistas”³⁴².

O ponto central, no entanto, reside no fato de que a formação dos(as) normalistas era cuidada tanto pelos professores da Escola Normal como pelos professores das escolas primárias, criando um ambiente de permanente discussão sobre os processos de aprendizagem e de formas de ensino com os futuros professores.

A legislação de 1925 seguiu a mesma lógica das anteriores, com a normatização de práticas que já existiam. Um exemplo desse movimento pode ser percebido no Art. 130 da Lei n. 1.846/1925:

“O curso lectivo compreenderá o curso propedeutico ou de ‘habilitação pedagógica’ visando sobretudo o preparo científico do alunmno, em tres annos; e o curso profissional ou de ‘proficiencia didactica’ em que, propriamente, se ensinará a ensinar, intensificando-se o estudo da didactica, com exercicio diario nas ‘escolas de applicação’ annexas ao estabelecimento e estudo de hygiene escolar, afim de dar ao futuro professor o conhecimento profundo da creança, fazendo-o comprehender praticamente que ‘o ensino deverá ser feito para o menino e não este para o ensino’”³⁴³.

No Relatório³⁴⁴ da Escola Normal da Bahia para a Inspeção de Ensino, o diretor **Elias Nazareth** descreveu o funcionamento do curso magistério. Escreveu que o curso normal, em seu mecanismo funcional, se desdobra em 2 cursos concêntricos: o curso propedêutico (para aperfeiçoamento dos conhecimentos já adquiridos) e o curso profissional ou básico (para aprender a ensinar e se tornar um educador praticando nas escolas de aplicação anexas). Ou seja, mesmo sem estar presente nas normas legais de 1914/1915, a gestão do diretor e da Congregação da Escola Normal realizaram uma organização pedagógica, dividindo o curso em momentos diferenciados com uma formação geral e outra específica, correspondendo a aspectos teóricos e práticos da formação.

Na disposição das cadeiras, no entanto, a Reforma de 1925 alterou o formato da atuação prática ao colocar a cadeira de Pedagogia, Psicologia e Didática nos dois últimos anos. O exercício prático, no entanto, foi preconizado de maneira mais flexível em outros artigos da mesma Lei.

³⁴² Decreto n. 281, de 5 de dezembro de 1904, Art. 444, a.

³⁴³ Lei n. 1.846, de 14 de agosto de 1925, Art. 130.

³⁴⁴ APEB. Relatório do Instituto Normal da Bahia apresentado ao Secretário do Estado por Elias de Figueiredo Nazareth, 1º de março de 1914.

A determinação exposta na Seção II – Da prática de Ensino³⁴⁵ estabeleceu que os(as) estudantes do 2º ano deveriam assistir ao funcionamento das classes das escolas primárias, uma vez por semana; os(as) estudantes do 3º ano, sob a orientação do professor de Pedagogia, deveriam assistir a “lições modelos”, ministradas pelos professores da escola primária; e no 4º ano ocorreria a prática direta em classe provisoriamente.

Os procedimentos foram explicados nos dois últimos parágrafos. Estabeleciam:

“§ 4º Essas lições constituirão os exercícios didacticos no primeiro semestre do quarto anno e obedecerão ao seguinte processo: o professor da didactica fixará um assumpto de aula primaria, fal-o-á preparar por escripto por todos os alunos e, depois de debatidos e estudados os diferentes planos de aula organizados pelos alunos, designará o alumno que melhor o fizer para proceder a lição.

§ 5º No segundo semestre os alunos assumirão, por turmas, a regência das classes, sob as vistas dos professores das escolas anexas. Essa regência, poderá extender-se por um, dous ou três dias seguidos. Nesse segundo semestre o Director designará as escolas publicas onde, com a assistência dos professores das escolas, os normalistas irão reger, pessoalmente, pelo menos durante quinze dias, uma classe de ensino primário.”

Como se observa, a legislação normatizou os procedimentos cotidianos já existentes da atuação do(a) normalista no campo da prática profissional durante sua formação de maneira bastante detalhada. Essa foi uma característica marcante da legislação de 1925.

As atividades para “aplicar e dosar o ensino de cada disciplina”³⁴⁶ se iniciavam no 2º ano com a observação das escolas, depois, no 3º ano as observações de aulas modelos com debates e, por fim, no 4º ano a regência, com o estabelecimento de normatização de procedimentos como elaboração de planos de aulas e, ao final do período, apresentação de relatório³⁴⁷.

Quanto ao entendimento da ideia da prática para a formação de professores(as), observa-se a introdução de uma nomenclatura diferente para nomear a “prática”; a escrita legal designou como “exercícios didacticos” a prática do ensino. Foi a primeira vez na República que a legislação trouxe o termo didática, numa perspectiva de associação da formação profissional com a ciência; a escola foi definida nessa época como “officina governada por leis scientificas de psicologia”, um local de formação de especialistas, de “processos modernos de medida de

³⁴⁵ Decreto 4.218, de 30 de dezembro de 1925.

³⁴⁶ Idem, Art. 562.

³⁴⁷ Idem, Art. 433.

resultados escolares”, de “leis do processo educativo”. Formar professores significava formar profissionais³⁴⁸.

Um dos meios de medição desses resultados foi introduzido na legislação de 1925. As lições mensais deveriam, a partir de então, serem avaliadas e atribuída uma nota entre 0 a 12. Também os exames parciais teriam que adotar notas em seus resultados. O poder dos números, em especial das estatísticas, no universo do cientificismo parecia ser uma ferramenta efetiva de medição e controle para classificação.

A denominação das escolas criadas em contíguo à Escola Normal, cunhadas como escolas anexas, a partir da reforma de 1925, foi definida na legislação como Escolas de Aplicação.

A ideia e o seu uso no meio da educação já existiam. O diretor **Elias Nazareth** se referiu a escolas de aplicação anexas em 1919, como exposto acima, além do entendimento de aplicação da teoria. A legislação de 1925, no entanto, transpôs para as normas legais a denominação que traduzia a concepção de que os assuntos deveriam ser submetidos a uma realidade empírica como forma de treinamento.

³⁴⁸ Relatório apresentado ao Governador do Estado da Bahia, por intermédio do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral de Instrução. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1928, p. 61.

CAPÍTULO VI: O QUE FORMA UM(A) PROFESSOR(A)? AS DISCIPLINAS ESCOLARES E SEUS USOS NO CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL DA BAHIA

A proposta de escrita deste capítulo consiste em analisar os programas de ensino prescritos nas reformas educacionais ao longo da República, considerando que expressavam uma intenção política para a sociedade (APPLE, 1979; GOODSON, 2007; MOREIRA E SILVA, 1999). No caso do Brasil, de um regime político recém-formado, o qual necessitava construir um conjunto de processos que representasse o projeto dos grupos sociais à frente do poder e que o tornasse aceitável/legítimo (LUZ, 2013; NUNES, 2007; BARROSO, 2011; CRUZ, 2000; CARDOSO, 2011). Como parte desse projeto estava a educação, ferramenta privilegiada para a invenção deste novo homem, imbuído de civilização, modernidade e espírito cívico.

As ideias sobre escola, ensino e professor disputavam espaço nos discursos dos intelectuais responsáveis por gestar o que viria a ser o campo do conhecimento pedagógico, sendo que, nessa esfera de debate, as disciplinas escolares assumiram usos sociais de “novos valores” para a sua época, em que “(...) foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fim em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade” (MOREIRA, 1990, p. 88).

Quadro 7: Denominação das escolas primárias para atuação dos(as) normalistas

1890	1895	1904	1914	1918	1925
Anexas (Escola Infantil, Escola Primária e escola Primária Superior)	Anexas (Grupo Escolar completo)	Anexas (Grupo Escolar completo para exercício prático)	Anexas (Grupo Escolar completo para exercício profissional dos métodos)	Anexas (Grupo Escolar completo para exercício prático)	Escolas de Aplicação (Grupo Escolar anexo)

Fonte: Legislação educacional da Bahia 1890-1925.

O ponto central consiste em compreender o quê, no campo de disputa da instituição de programas através de normas legais, seria considerado como necessário ser ensinado para a

formação docente. O que foi pensado como saberes legitimadores de uma profissão, cuja atuação estava posta como fundante para a construção da nação? Entender a “seleção” (FORQUIN, 1992) dos conhecimentos, organizados em disciplinas e em cadeiras, que a época em estudo acatou como importantes, se apresenta como a chave de entendimento para se pensar as propostas de formação docente republicana na Primeira República baiana.

As discussões em torno do mais adequado programa para a Escola Normal atravessavam os discursos dos professores, gestores, parlamentares e imprensa desde as últimas décadas do século XIX, formulando críticas principalmente quanto à ausência de uma feição profissional do currículo. Essas disputas em torno do quê ensinar (e como vimos no capítulo anterior de como ensinar) ocasionaram mudanças frequentes na configuração dos programas prescritos pela legislação baiana, em um movimento lento de sedimentação do currículo a ensinar. Abordar esse processo implica entender que existe uma relação entre as disciplinas escolares e o processo de profissionalização (VIÑAO, 2008). Alerto o(a) leitor(a), no entanto, de que nesse espaço não abordaremos as estruturas constituintes das disciplinas que compuseram o currículo da Escola Normal, seus códigos ou tradições construídas; futuras pesquisas aguardam elucidações sobre esse fascinante universo da História das Disciplinas Escolares³⁴⁹.

Outro aspecto, que considero importante abordar na construção histórica do currículo que definiu a profissionalização do magistério primário na Primeira República baiana, se refere ao campo de saberes já constituídos ou em constituição que atuaram diretamente na organização do programa do magistério. Refiro-me à Medicina, em especial, à Higiene, e à Eugenia.

Nessa lógica, por exemplo, a disciplina Higiene, segundo Dayse Martins Hora (2006), representava uma forma de pensamento médico-científico e se apresentou com uma função civilizadora nos programas escolares. “A ordem era higienizar as teorias sociais e humanas e a Educação não escapou imune à assepsia higienista” (p. 06).

Nesse sentido, analisarei os programas que o curso normal apresentou durante a Primeira República, suas possíveis transformações e direcionamentos.

³⁴⁹ Algumas pesquisas importantes foram realizadas nesse sentido na Bahia. Conferir Márcio Oliveira D’Esquivel (2015; 2019), *O ensino de Desenho e Geometria para a escola primária na Bahia (1835-1925)* (dissertação) e *Primeiras noções de Geometria Prática (1894-1966): a obra e as mudanças no saber profissional que ensina geometria* (tese); Emanuel Silva Santos (2018), *O ensino do Desenho Livre e sua relação com a Matemática na escola primária em Vitória da Conquista-Ba e Salvador-Ba (1925-1982): uma compreensão histórica* (dissertação); e Djalma S. Melo Jr. (2015), *A escolarização das práticas corporais em meio a “babel da instrução publica” baiana. Os confrontos em torno da Gymnastica, Musica e Dança*.

7.1 O que um professor primário deveria aprender e ensinar?

A essa pergunta os diferentes governos e sistemas políticos tiveram que responder para estruturar a Escola Normal. Qual seria o programa adequado para formar aqueles que instruiriam as crianças? Uma resposta bastante óbvia para hoje e para aquele período levaria em conta que se deveria aprender o que se deveria ensinar, abrindo uma relação direta entre Escola Normal e Escola Primária.

A definição do currículo da Escola Normal estava imbricada, dessa forma, com a intencionalidade diante do que se desejava ensinar aos sujeitos (súditos ou cidadãos) em formação na sociedade.

Ao retomar a referência do Parecer de 1883, guia das bases educacionais dos governos republicanos, torna-se possível perceber que para essa resposta Ruy Barbosa buscou conhecer o que os diferentes países concebiam sobre a questão. Apresentou os programas de inúmeras Escolas Normais espalhadas em diferentes países, mas tratou com maior cuidado de duas, a de França e a dos Estados Unidos, em especial a de Saint Louis, considerada “uma obra prima, revelando sensivelmente as idéias methodicas e o tino pratico do superintendente W. T. Harris”^{350,351}.

Quadro 8: Programas das Escolas Normais de França e St. Louis (1880-1882)

ESCOLA NORMAL FRANÇA ³⁵²	ESCOLA NORMAL ST. LOUIS (EUA) ³⁵³
Instrução Moral e Cívica; Leitura; Escrita; Língua francesa; História Geral, particularmente a da França; Cálculo, Sistema métrico, Aritmética; Geografia, com especialidade de França; Geometria, Agrimensura; Elementos de ciências Físicas, com aplicação; Elementos das Ciências Naturais, com aplicação; Agricultura (homens); Economia Doméstica (mulheres); Desenho; Canto; Ginástica, Exercícios militares; Trabalhos manuais (homens); Trabalhos de Agulha (mulher); Pedagogia; Inglês ou Alemão (opcional).	Aritmética; Geografia; Gramática inglesa; Latim; Leitura e elocução; Composição; Anatomia Humana; Fisiologia; Constituição; História; Álgebra; Geometria; Física, Geologia; Mineralogia; Psicologia e Moral; Caligrafia; Literatura Inglesa; Teoria e arte de ensinar; Desenho; Música vocal.

Fonte: Câmara dos Deputados, Parecer, 1883.

Os dois programas apresentavam uma base comum que constituía o conhecimento universal (Língua pátria, Matemáticas, Geografia, História e Artes), consideradas por W. T. Harris como as cinco disciplinas tradicionais do conhecimento. No entanto, apesar de Ruy

³⁵⁰ William Torrey Harris (1835-1909) foi um importante filósofo educacional do final do século XIX. Foi professor da Escola pública de St. Louis, tornou-se superintendente em 1868 e Comissário de Educação dos Estados Unidos. Instalou o primeiro Jardim de Infância dos Estados Unidos em 1873 e defendeu uma escola pública, laica, sem castigos físicos e de forte disciplina moral. Entendia a escola como uma instituição de salvamento de crianças, principalmente das que pertenciam a “formas mais baixas de civilização”, assim, enquanto Comissário de Educação atuou para a obrigatoriedade da educação das crianças indígenas. Como filósofo defendia as ideias de Hegel. Disponível em <https://education.stateuniversity.com/pages/2030/Harris-William-T-1835-1909.html> e https://en.wikipedia.org/wiki/William_Torrey_Harris. Acessado em 05/06/2020.

³⁵¹ Câmara dos Deputados. Op. Cit, p. 275.

³⁵² Idem, p. 266.

³⁵³ Idem, p. 275.

Barbosa alertar que o programa de Sant Louis era “ensinado sob o aspecto estritamente profissional da sua aplicação ao ensino elementar”³⁵⁴, a tendência do programa francês foi mais concreta. Melhor explicando: St. Louis intencionava um espírito educado para disciplinar o corpo; França intencionava um corpo disciplinado para educar o espírito.

Se o corpo subjaz atravessando os dois currículos, em um, o de St. Louis, ele aparece como objeto de investigação racional, de apreciação intelectual através do estudo de Anatomia Humana, Fisiologia, Psicologia e Moral. Apreciação do corpo social, das leis de convivência (Constituição dos Estados Unidos), da expressão social (Caligrafia, Elocução, Composição).

Em França a dimensão corporal foi posta em movimento, demarcando, inclusive, as diferenças de gênero nesse percurso. A educação se colocou como condutora do comportamento (Instrução Moral e Cívica), dos movimentos e estética dos corpos (Ginástica e Exercícios militares), da disciplina do trabalho (Trabalho Manual e Agricultura, para os homens; e Trabalho de Agulha e Economia Doméstica, para mulheres).

Mesmo no componente que representava a feição profissional do (a) estudante, os dois programas se configuraram de forma diversa: os americanos traduziram para o currículo como Teoria e Arte de Ensinar, ou seja, um conjunto de conhecimento a ser observado, examinado, construindo hipóteses e aplicado racionalmente ao ensino; já os franceses foram direto ao ponto ao manifestar a Pedagogia como a disciplina de formação do magistério.

Quais caminhos a nascente República baiana tomou para definir o que deveria aprender e, por conseguinte, o que deveria ensinar o professor primário? A especificidade da República na Bahia, com seus movimentos ideológicos vacilantes, fincados no liberalismo imperial, reverberou na política de educação com a mesma oscilação. Excluindo os Atos de Governo nos primeiros cinco meses do governo provisório de Manoel Victorino, apenas em 1895, após a Constituição da Bahia de 1891, a legislação educacional assumiu fisionomia republicana.

Entre 1890 e 1894 uma legislação híbrida, com um pé lá (Império) e outro cá (República), estava vigente na Bahia; nesse momento, se presenciou uma disputa pública acirrada entre direcionamentos que aprofundassem os princípios republicanos ou que conservassem o espírito liberal do Império.

As críticas que o professor **Diogo Vallasques** trouxe a público sobre o programa da Escola Normal, apresentadas anteriormente, mostraram o grau de dissensão instalado no meio

³⁵⁴ Idem, *ibidem*.

intelectual e político quanto às bases estruturais a serem impressas na educação republicana, com a formação dos professores primários sendo tratada como ponto fulcral nesse processo.

A ebulição intelectual desse período foi alimentada pelo contato com pensadores estrangeiros. A circulação de ideias sobre pedagogia e educação, constante entre os intelectuais, jornalistas, políticos, juristas, médicos, alimentava as opiniões dos baianos, incluindo os professores. Os jornais sempre traziam em suas edições transcrições ou resumos de livros ou discussões de outras nações.

No ano de 1902, o Diário da Bahia abriu uma seção no periódico chamada “Carteira Pedagógica”³⁵⁵, que publicava transcrições de autores estrangeiros e debates sobre temas considerados apropriados para o grande debate que se travava naquele momento na Bahia sobre a instrução pública e seus caminhos legais.

A edição de junho apresentou, segundo o jornal, uma das “questões vitais da educação”. Em texto transcrito do professor Tauro, no *Bolletino dela Associazione Pefagogica Nazionale*, afirmava-se que:

“Todas as comissões queixam-se de que as composições de pedagogia para obtenção de grau são muito fracas – nem uma idéa original, nem uma cópia que denote boa elaboração das doutrinas; por toda a parte a repetição em geral confusa, mal disposta, das lições da Escola Normal. Esta Escola tem um curso theorico de Pedagogia, e exercícios práticos na escola elementar. Comumente o curso theorico é muito desenvolvido para a capacidade dos alunos, além de insuficiente pela parte que lhe cabe ao lado das outras matérias do programma; e, por circunstancias de tempo, dá-se aos alumnos uma espécie de resumo secco, concentrado e indigesto. Urgia destinar maior numero de horas à Pedagogia para as lições serem copiosas e bem aprofundadas, bem como dar outros assumptos para composição. (...) O estudo pessoal, a indagação, a iniciativa não são possíveis sinão nas composições de observações directas dos normalistas. Deveriam estas aproximar-se das composições de mathematicas ou de sciencias experimentaes: um certo numero de questões breves, claras, bem postas, a que o alumno deva responder com precisão scientifica. Nada de rethorica nem phrases e palavras inuteis, que só visam a elegância. A pedagogia é uma sciencia, e a verdadeira elegância scientifica deve estar na brevidade, no rigor do raciocínio, na exacta coordenação e subordinação dos argumentos”³⁵⁶.

Em sua abordagem, o texto analisou o currículo das escolas normais na Itália e criticou como a Pedagogia era colocada no programa, por isso chamava a atenção para que o curso normal concentrasse na Pedagogia o ponto central que orientaria, inclusive, as outras áreas do

³⁵⁵ BPEB. Periódicos. Diário da Bahia. Carteira Pedagógica, 14 de junho de 1902.

³⁵⁶ Idem.

conhecimento, de forma que, enquanto ciência, deveria preparar o aluno para ser original e ter maturidade intelectual.

A tendência de outras nações, apontada pelo jornal, corroborava as ideias de professores primários que se manifestavam no debate sobre a instrução pública em momento de elaboração da regulamentação da legislação educacional após a Constituição da Bahia; além de uma visível inclinação para o caminho francês de um currículo científico, em que as disciplinas ligadas ao magistério teriam proeminência e que a atuação dos normalistas nas escolas elementares fizesse parte do desenvolvimento de todas as cadeiras do programa.

Dois anos antes, o Pequeno Jornal, diante da sanção às Reformas de 1890, também em uma série de reportagens sobre a instrução pública, fez uma crítica direta ao que foi aprovado para o programa da Escola Normal. O curso foi dotado de uma cadeira de “Psicologia, Lógica, Sociologia, Economia Política, Direito Constitucional e Instrução Cívica” que, segundo o analista, “todas estas sciencias, constituindo um todo hybrido, devem ser ensinadas na mesma cadeira pelo mesmo professor no período do anno lectivo”³⁵⁷.

As críticas colocadas na matéria tinham como foco a presença da “economia política” em um curso de magistério; um conhecimento que não teria sentido nesse lugar, visto que não seria ensinado para as crianças e que foi excluída da cadeira do curso de Comércio.

Apesar da ênfase dada ao curso de comércio, implicitamente, a crítica também recaiu sobre o currículo do curso normal, ao questionar a forma híbrida de constituição da cadeira de Pedagogia que não atenderia a uma proposta de feição profissional ao se distrair com outros conhecimentos que não o essencial.

Durante a Primeira República a Escola Normal acionou oito programas diferentes e, se considerar a criação das Escolas Normais no interior em 1897 (Barra e Caetité) e 1926 (Caetité e Feira de Santana), acrescentaria mais dois programas, visto terem sido pensados de maneira diferenciada do programa da capital.

O que se observou, ao longo desses 40 anos, foi uma tendência de tornar o currículo do magistério compatível com concepções em voga na ciência da época e que, em parte, atendesse as intenções socioeconômicas da elite política baiana. Nesse processo a opinião dos “especialistas” foi bastante considerada e exercia uma espécie de pressão sobre os reformadores que tendiam a acatar as orientações, ao menos alguns de seus aspectos.

³⁵⁷ BPEB. Periódico. Pequeno Jornal, Reforma da instrução pública, 05 de setembro de 1890.

Como discutido no primeiro capítulo, os professores primários no início da República baiana ocuparam espaços públicos em jornais e revistas pedagógicas para expor suas opiniões, criticar o que consideravam erros no percurso do governo republicano quanto à educação e propor diretamente modificações para o texto legal.

Os conflitos gerados foram muitos. Com oito reformas em 40 anos, os sujeitos envolvidos disputaram muitos interesses sobre o lugar da educação no Estado Republicano. Por outro lado, um discurso constante entre esses sujeitos foi o de que as reformas não eram necessárias, mas que o importante seria a execução das leis. Essa análise sempre esteve presente nos relatórios dos diretores/inspetores de instrução, em uma posição quase esquizofrênica, no sentido de que esses senhores apontavam para uma situação problemática no ensino em função da não execução da lei, sendo eles os próprios responsáveis por sua aplicação.

Esse jogo dos governos foi revelado em vários momentos, principalmente, quando havia revezamentos de partidos adversários no comando do executivo. Nos embates parlamentares os aspectos subterrâneos vinham à tona permitindo que fossem desvelados, o que aparentemente parecia uma contradição, os mecanismos desenvolvidos para retardar a expansão da educação para a população baiana.

Quanto ao programa da Escola Normal vigente nos últimos anos da monarquia (o Regulamento de 1881), observa-se que a formação do mestre-escola mantinha características clássicas, sem chegar perto da formação dos bacharéis do Ginásio que eram preparados para atuar no âmbito público e seguir para o curso superior. As disciplinas que marcavam essa formação acadêmica eram as Línguas, as Ciências e as Matemáticas, entendidas como uma formação geral e abstrata. Uma faceta liberal com apreço à ciência e sua utilidade social.

A parte específica para a atuação nas escolas consistia em duas cadeiras: a Pedagogia, sob um enfoque mais histórico e filosófico, principalmente, com a referência ao livro de Spencer “Educação intelectual, física e moral”; e a Prática dos Métodos, para o acompanhamento dos(as) estudantes no exercício em classes primárias.

A legislação seguinte, 1890, em suas características híbridas, trouxe forte presença das leis monárquicas e integrou alguns aspectos inovadores na Bahia inseridos pelos Atos do Governo Manoel Victorino. Fato bastante representativo da situação política baiana com uma República governada por homens adeptos da monarquia.

Os programas da Escola Normal e da Escola Elementar ampliaram seu conteúdo, assim como foi aumentada a duração do curso de magistério de três para quatro anos para comportar as novas disciplinas.

A parte clássica do currículo cresceu com a introdução do Latim, da Sociologia, do Direito Constitucional, da Lógica, da Música; ressalta-se o olhar para um conhecimento sobre a ideia de nação com a introdução de Corografia e História do Brasil, Direito Pátrio, Cantos Patrióticos e Instrução Cívica. A parcela específica da formação também se ampliou com o estudo da Legislação do Ensino, Psicologia, Higiene e a indicação de aplicações práticas para as Matemáticas e a Língua nacional.

O estudo e a interdição sobre os corpos foram reforçados com a introdução de Anatomia e Fisiologia Humana, Psicologia, Higiene, Calistenia, Exercícios militares, Coros, uso de máquinas de costura, demarcando a diferença de gênero e seu papel na sociedade da época.

Além das críticas do professor **Vallasques** de um “programa pomposo”, com certo desprezo à Pedagogia, outro professor reforçou esse aspecto ilusório que o currículo transmitia; não pelas disciplinas em si, mas por sua execução no plano real.

Leopoldo dos Reis, ao tratar da “Casa Escolar” na Bahia, analisou a situação da Escola Normal de Homens, que funcionava no Tororó, em casa particular, com aluguel de alto valor, em instalações inapropriadas para seu fim. Apesar disso, provocou o autor, o seu salão era ricamente decorado, com os mais belos e caros móveis e adornos. O luxo posto ali, apesar de bonito, contrasta com as necessidades pedagógicas de uma instituição científico-literária. “Não seria melhor que a digna directoria da Escola Normal tratasse em primeiro lugar de ir montando, embora que gradualmente, a escola com material apropriado ao ensino moderno e adiasse esse luxo intempestivo para mais tarde?”³⁵⁸

Sua crítica incidiu sobre a impossibilidade de ministrar um ensino moderno e importante para a formação do professor sem as condições necessárias, com as aulas se restringindo a exposições teóricas, prejudicando o desenvolvimento profissional dos(as) estudantes. Descreveu a situação:

“Pela lei ali se ensina desenho e ninguém sabe onde está a sala desta importante e utilissima disciplina com seu material tecnico e classificado; ali se professa – dizem, a geografia – grande sciencia – que nos dirá onde fica a sua sala com o seu moderno, complexo, variado e indispensável material geographica e methodologicamente disposto?

Ali se aprende a zoologia e que, já observou em que ponto acha-se o seu gabinete?

Ali se dá lições de botânica e apenas se vê à entrada um jardinsinho, cercado de gramma, como enfeite, mas sem classificação científica; ali se ensina chimica, física, porém não há nem retorras, nem provetes, nem fugões, nem ragentes, nem balanças, nem machinas, nem aparelhos;”³⁵⁹.

³⁵⁸ BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano 01, n. 08, junho de 1893, p. 140.

³⁵⁹ Idem, p. 140-141.

O prescrito pela lei, segundo os professores, não encontrava correspondência na realidade vivida na escola.

O currículo da Escola Primária também recebeu muitas modificações em 1890, ganhando um contorno de educação moderna com a retirada das disciplinas de Religião e de Civilidade e a introdução de matérias com uma clara intenção de uma educação moral, através, principalmente, do civismo e dos estudos pátrios, além dos exercícios militares. O corpo infantil passou a ser, desde a escola, receptáculo de uma disciplina moral, para o trabalho (trabalhos manuais de jardinagem e horticultura e trabalho de agulha) e para a construção de gênero.

Um aspecto interessante introduzido no programa, não em forma de disciplina, mas como orientação metodológica, as “Lições de coisas generalizadas a todas as disciplinas”; figurou nos assuntos que compunham o currículo o modo como as matérias deveriam ser ministradas. Ainda assim, se pediu que a Aritmética tivesse aplicação prática.

Três anos após a promulgação do Ato de 18 de agosto de 1890, a execução do currículo da Escola Elementar ainda não tinha se realizado. O professor primário **Pedro Celestino**, ao analisar o ensino de Aritmética³⁶⁰ nas escolas baianas, apontou os problemas do ensino da referida disciplina na escola, afirmou ele:

“É evidente o abuso danoso das abstrações e decorações que a rotina inveterada tem exibido para o ensino exaustivo de tão importante matéria, longe de diminuir, parece que tende a prolongar-se em nossas escolas, atento a velhos methods, que de todos condenados, entre nós encontram guarida e conservação.

D’ahi, o nenhum melhoramento votado ao ensino do calculo, apesar das sucessivas reformas porque tem passado a instrucção publica d’este estado. Debalde se há pedido ao legislador, medidas conducentes a tornal-o intuitivo e pratico” (...).

“condemnar uma creança a decorar extensas regras, cujo fim ella ignora, e outras abstrações da arithmetica que só mais tarde a pratica desenvolve, tem sido mais prejudicial do que benéfico, tanto para o corpo como para o espirito.”³⁶¹

No momento da escrita do professor, a primeira turma sob o Ato de 1890 ainda não havia se formado, por isso as críticas do professor recaíam mais sobre a fiscalização e acompanhamento da diretoria de instrução das escolas e sobre uma ausência da Reforma vigente: tratar dos materiais pedagógicos imprescindíveis ao ensino, sem os quais um ensino com aplicação prática não existia.

³⁶⁰ BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano 01, n. 8, junho de 1893.

³⁶¹ Idem, p. 154.

Em suas observações, o estudo da aritmética, tomando Rousselot como referência, “não é ao princípio senão o estudo pratico do calculo; ele principiará por lições análogas de cousas: é, por assim dizer, exercícios de calculo oral com o auxilio das quantidades concretas”³⁶². Dessa forma, defendeu que “O fim do ensino é instruir, e desde que este não se dirige à inteligência e à razão, é estéril e cansativo, portanto, não instrue, não aproveita, não deleita”. Aplicar o método moderno, intuitivo, nas escolas elementares, em especial no ensino da Aritmética, desenvolveria as inteligências das crianças, pois “concretiza as abstrações de modo a facilitar a compreensão infantil tornando mais aprazível a aprendizagem”³⁶³.

Por fim, como os outros colegas da revista, apelou para os legisladores, argumentando que “A reforma no nosso entender deve começar, pois, por ser introduzido em nossas escolas um contador mecânico ou outro qualquer meio material que auxilie a concretibilidade dos exercícios numéricos”.

Suas alegações encontraram amparo entre os parlamentares, visto que na Legislação de 1895, pela primeira vez, se apresentou um capítulo específico, “Material Escolar”, em que se elencou uma relação de objetos considerados pela lei como materiais para serem usados nas escolas, entre eles o numerador.

A Lei n. 117, de 24 de agosto de 1895, trouxe, além dessa novidade, algumas outras, principalmente com a criação de mais duas escolas normais no interior da Bahia, a de Barra e a de Caetité. O programa do magistério aumentou o número de cadeiras, com o desdobramento da cadeira de História em duas, uma Universal e outra do Brasil, com ênfase no direito pátrio e na legislação do ensino, e com a introdução da cadeira de Agronomia e Astrologia.

A base clássica, de formação geral, se manteve. Saíram do programa as cadeiras de Psicologia e Lógica e Prática dos Métodos de Ensino. Nesta parte específica da formação profissional algumas movimentações ocorreram, com a cadeira de Pedagogia reunindo a discussão filosófica e o acompanhamento das práticas nas escolas; a legislação do ensino que integrava a cadeira de Pedagogia foi deslocada para a de História do Brasil, dando um foco histórico; e noções de Higiene passou a configurar na cadeira de Biologia, como Higiene, aproximando o assunto de uma roupagem “mais científica”, além de manter o foco no corpo.

As matérias que operavam a disciplinarização dos corpos se amplificaram com o ingresso de Trabalhos Manuais, da esgrima e se aprofundou com a mulher passando a receber orientações sobre alimentação, morada e mobília.

³⁶² Idem, *ibidem*.

³⁶³ Idem, *ibidem*.

Essas matérias, em especial Trabalhos Manuais, foram apoiadas com muita ênfase pela Inspetoria de Ensino no Relatório de 1894, antes da Lei de 117/1895. O inspetor ocupou algumas páginas do relatório para defender a adoção dos Trabalhos Manuais ou Slojd, “com a mais urgente necessidade”, por ser “o mais próprio à cultura das capacidades físicas, da inteligência e do sentimento”³⁶⁴. Criado na Suécia, o Slojd se espalhou por várias nações afirmando seu caráter educativo.

Reproduziu o escrito de Ferreira Frazão, produzido após percorrer a Europa, em comissão do governo federal, que apontou a ideia de educação do Slojd e de sua contribuição para o desenvolvimento da criança. Elencou cinco fins gerais com o trabalho manual:

- “1º. Preparar directamente para a vida, ensinando ramos de certos officios, e fazendo adquirir dextreza de mãos;
- 2º. Dar destreza technica especial;
- 3º. Desenvolver as faculdades mentaes, e dar ao mesmo tempo conhecimentos positivos;
- 4º. Fazer mais intensa a intuição;
- 5º. Dar uma educação formal” (faculdades mentais e físicas).”³⁶⁵

Sua adoção teria como resultado:

- “a) Inspira aos meninos gosto e amor pelo trabalho;
- b) Dá-lhes uma espécie de respeito pelo trabalho rude ou grosseiro;
- c) Desenvolve-lhes a independência e confiança;
- d) Dá-lhes hábitos de ordem, de exactidão, de asseio, e de elegância;
- e) Acostuma-os também à indústria e à perseverança;
- g) Educa-lhes a vista e dá-lhes o sentido da forma;
- h) Desenvolve-lhes a força física;
- i) Dá-lhes dextreza de mãos;
- j) Dá-lhes directamente dextreza no uso das ferramentas e na execução de trabalho exacto.”³⁶⁶

A posição do inspetor espelhava uma preocupação da elite baiana e brasileira quanto à questão da mão-de-obra e do lugar que as populações pobres e pretas teriam no novo sistema de governo. Várias medidas tomadas a partir da segunda metade do século XIX visaram evitar desdobramentos do avanço no movimento de abolição que vinha conquistando muitas vitórias, a Lei de Terras (1850), a Reforma Eleitoral com seu voto qualitativo (1881) e a campanha de colonização migrante (a partir dos anos 1870).

Amalgamava essas ações um pensamento comum entre a elite política e entre a maioria dos intelectuais da época, inclusive professores, o racismo científico, sob a forma da eugenia,

³⁶⁴ APEB. Relatórios. Instrução Pública-Ba, Reg. 0508, cx. 51, 1894, p. 09.

³⁶⁵ Idem, p. 9-10.

³⁶⁶ Idem, p. 10.

que entendia os pretos e os amarelos como inferiores racial e culturalmente, incapazes para trabalhos sofisticados e destinados a servir. Seu comportamento, vontades e capacidade produtiva deveriam ser controlados e direcionados para o lugar em que se considerava mais adequado.

Nos primeiros anos da República, o discurso da educação popular se confrontou com essa mentalidade e os intelectuais da elite e do campo popular passaram a propor caminhos que dessem conta dessa situação. A escola republicana, nesse sentido, foi sendo pensada, incluindo a construção da nação e de seu povo e conduzindo algumas das possibilidades de inserção dessa população pobre e preta na sociedade republicana.

A ressignificação do trabalho braçal como uma visão positiva e totalmente apropriada para essas pessoas, e ao mesmo tempo como forma de inseri-las na economia que se organizava, foi amplamente desenvolvida com a introdução no currículo escolar de disciplinas que operassem essa mudança.

A introdução de Trabalhos Manuais, Trabalhos domésticos, Prendas inaugurou os programas republicanos para as escolas elementares, alcançando no final da Primeira República a sofisticação da ideia de fixação à terra (ao seu lugar social). A lógica de Prendas constituiu exemplo muito interessante, introduzir a arte de costurar, de crocheter, de afazeres domésticos (passar, limpar, cuidar da mobília) e, posteriormente, de cuidar de crianças menores de maneira higiênica. Mais que marcar um lugar de gênero na sociedade, estabeleceu formas de trabalho remunerado, de meninas pretas se inserirem no mercado de trabalho.

Nota-se que no Parecer de 1883, ainda sob a Monarquia e o sistema escravocrata, não houve referência a essas disciplinas, mas um germe de discussão a partir da matéria Desenho, responsável por introduzir a arte industrial. Em sua defesa de criação de uma Escola Normal de Arte, argumentou Ruy Barbosa:

“Urge criar a industria nacional. O embryão que existe entre nós, não tem validade, por falta de elementos que, em todos os paizes, constituem a base suprema da prosperidade industrial: a educação do homem, a inspiração do gosto, o ensino da arte. A proteção que consista em cerrar ou diffcultar o acesso do nosso mercado aos produtos estrangeiros, mediante tarifas differenciaes e direitos mais ou menos prohibitivos, é estéril e odiosa.”³⁶⁷

Mesmo com a imigração a todo o vapor no centro-sul do país, a preocupação do parlamentar consistia em criar uma base de mão-de-obra especializada para a indústria nacional,

³⁶⁷ Câmara dos Deputados. Op. Cit., 1883, p. 155.

desprezando o conhecimento acumulado, até o momento, da população preta sobre a arte da ferragem, da marcenaria, da engenharia, entre outras.

A preocupação com a economia estava presente e a escola foi posicionada como um meio de desenvolvimento desse setor na sociedade. A defesa do Sloyd encontrou eco durante toda a Primeira República e 30 anos depois da escrita do inspetor de instrução, o diretor da Escola Normal de Caetité advogou em seu favor, usando, por vezes, os mesmos argumentos.

Em seu texto, intitulado “O valor dos trabalhos manuais na educação”, **Edgard Pitangueiras** abordou as vantagens dos trabalhos manuais como fator importante para o desenvolvimento mental das crianças; benefícios esses comprovados por estudiosos como Wetelcamp, Kerschensteiner e Dewey, que defendiam as escolas de trabalho.

Fez um histórico sobre a presença de trabalhos manuais na escola que, inicialmente, “tinham um fim simplesmente de utilidade imediata a uma aprendizagem rudimentar”. Essa “educação natural” não considerava as funções motrizes das crianças, além de estar em desacordo com a doutrina econômica da época. Pestalozzi foi quem melhor ordenou seu uso. No século XVIII e começo do XIX com a fundação das escolas industriais, muitas cidades adotaram o trabalho manual e Schnepfenthal e Hensinger mostraram sua relação com a melhora na aprendizagem e nas funções fisiológicas. A partir disso, “Froebel organizou o trabalho manual artístico, jogos acompanhados de canto”, depois Dewey criticou as ideias do pedagogo por não relacionar “os jogos infantis e o estado da vida econômica”. Citou como algumas nações de recente industrialização adotaram o sistema de trabalhos manuais como “princípio da educação nova”³⁶⁸. O SLOJD surgiu então como forma de substituir uma indústria doméstica desaparecida.

Em seu arrazoado mostrou como a educação devia acompanhar a ciência que pensa no desenvolvimento da criança e, pari passo, no próprio desenvolvimento da economia da sociedade, relacionando a escola aos destinos econômicos da nação, formando futuros cidadãos produtivos.

Essa opinião, no entanto, não era unânime. Muitos professores primários expressaram posicionamento divergente em alguns pontos com o discurso e a condução de parte da elite política baiana. O texto do professor **Cincinato Franca**, discutido anteriormente, já defendia a universalização do ensino para toda classe trabalhadora como forma de civilização nacional e crescimento econômico acompanhado de valorização social.

³⁶⁸ BPEB. Periódicos. Revista de Educação de Caetité, ano 2, n. 1, janeiro de 1927, p. 38.

Outro professor se posicionou sobre a questão. Com o título “A instrução é necessária”, **Pedro Celestino da Silva** iniciou seu texto admitindo que “da instrução dos povos depende o engrandecimento das nações e por ella se pode avaliar os seus grãos de perfectibilidade. É pela instrução que a humanidade tem effectuado as grandes conquistas (...), estabelecendo deste modo a liberdade e o trabalho, que são os verdadeiros elementos do adiantamento civilizador.”³⁶⁹

Sua concepção de instrução/educação, fincada na evolução positivista, estava acoplada à ideia de civilização, de estágios de perfectibilidade humana, de progresso do país, sendo a República um regime superior no progresso social. Para esses professores republicanos a escola situava-se em uma posição central na construção da República, era através dela que a população se integraria à sociedade. Afirmou ele, “Derramai a instrução, que tereis demolido pela base os preconceitos sociais, as convenções aviltantes, o servilismo, tudo em fim que concorre para a degradação, corrompendo o principio de dignidade, com o aniquilamento dos sentimentos humanos”³⁷⁰.

Dessa forma, a educação seria um instrumento não apenas de civilização, mas de superação dos vícios da monarquia que não tinha na liberdade um princípio de nação. A instrução libertava, pois tornava o homem mais cômico de seus deveres e direitos. E, abrindo divergência com os representantes do executivo que falaram acima, defendeu o professor:

“...só a instrução e a educação, que podem tornar os homens verdadeiramente distintos na sociedade: e em um paiz como o nosso, onde instituições verdadeiramente livres, conservam, abertas, para todos, as portas das mais altas posições; onde para todos os membros da nação acham-se franqueadas as carreiras, na razão dos talentos e capacidades; neste paiz, em que perante a constituição não se conhecem privilegios outros, além da virtude e do merecimento, a educação e a instrução devem ser os únicos fundamentos de todas as justas aspirações”³⁷¹.

Para os professores primários republicanos, a educação constituía uma forma de ascensão e inclusão social para todas as carreiras, “franqueadas” em um governo republicano. Seu pensamento não admitia limites para o crescimento social das pessoas, desde que educadas e instruídas, contrariando frontalmente as ideias de uma parte da elite baiana que defendia a educação popular, mas apenas para aprimoramento da mão-de-obra e da natureza biológica da população herdeira da sociedade escravista.

³⁶⁹ BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano 1, n. 7, maio de 1893, p. 125.

³⁷⁰ Idem, ibidem.

³⁷¹ Idem, p. 125-126.

E, de certa forma, as duas visões discrepavam da mentalidade das oligarquias baianas que se apegaram ainda mais às convenções, ao preconceito social e ao servilismo em suas práticas políticas (como observado na disputa entre Estado e Município sobre a gerência da instrução pública). O conceito de civilização da elite baiana passou por uma aproximação da estética e cultura europeias, mas sem abrir mão da grandeza e requinte adquiridos no império e que a colocavam em uma posição superior; para ela, a arraia miúda, preta e pobre, não só estava em estágios atrasados de civilização (como defendiam os professores que lutavam pela educação popular como forma de superação dessa situação) como era formada de seres inferiores, incapazes de evoluir, devendo ocupar o lugar de serviçais eternos, sem desenvolver qualquer tipologia de arrogância proveniente da ilustração.

Pedro Celestino ainda indagou sobre o que considerava uma contradição, se existia uma concordância em relação à premissa da instrução como condição de progresso da nação “por que não cuidamos em promover a instrução em nosso paiz à ponto de derramal-a sobre todas as classes, mais patrioticamente considerada do que até hoje se tem feito?”³⁷² Em sua resposta, o professor sutilmente explanou sobre o sistema de valores que permeava a sociedade baiana, ancorado nas riquezas, nas honras, nos prazeres materiais, demarcando as diferenças com a monarquia.

Em sua visão apaixonada, a educação substituiria qualquer outro valor que não proveniente da evolução do espírito, do refinamento da ciência. A honra, valor próprio da monarquia, recuaria sob a República que não mais operava por títulos comprados ou trocados por favores; os prazeres do espírito e do bem comum teriam maior importância que os bens materiais e as riquezas alcançadas pelo esforço e inteligência. Como se diz na contemporaneidade: “*só faltou combinar com a elite*”, que continuou entendendo a instrução como condição exclusiva para si. A educação primária foi muito lentamente sendo distribuída para a população pobre, a secundária e a superior se mantiveram como reserva para os mais abastados.

Após esse longo parêntese na discussão, que espero não tenha cansado o(a) leitor(a), retomo a análise dos programas de 1895.

A instalação das duas escolas normais no interior produziu um programa distinto para as alunas de Barra e de Caetité. Com seis cadeiras a menos, o currículo foi reduzido a disciplinas básicas e algumas condensadas como a cadeira de Ciências Físico-Química-Naturais e a cadeira

³⁷² Idem, p. 126.

de Geografia e História. As matérias destinadas aos homens, Latim e Trabalhos Manuais, não configuraram no programa das escolas normais do interior, pois elas foram destinadas pelo legislador apenas para as mulheres, sugerindo que havia a aceitação e a intenção de manter a feminização do magistério, tendência da profissão desde as últimas décadas do século XIX; talvez uma estratégia para manter a professora no interior.

Essa diferenciação dos programas ofertados no interior foi denominada pela Inspetoria de Instrução de “anomalia”³⁷³ que gerou uma desigualdade, por isso defendia que as formandas do interior não gozassem das mesmas vantagens que as da capital. Sugeriu que as diplomadas na Escola Normal de Caetité e na Escola Normal da Barra apenas deveriam ter acesso ao magistério para as escolas de 3ª e 1ª classes, “o que obedece tanto à razão e à pedagogia, quanto a natureza histórica a que se filia a criação das ditas Escolas Normas, que foi em virtude das dificuldades do provimento das escolas daquela categoria, no sertão do Estado”³⁷⁴. Afirmou ainda que caso não se acatasse sua sugestão, por questão da razão, dever-se-ia igualar a formação.

Em virtude dessa situação e da alegação de dificuldades financeiras, além da falta de matrículas, em 1903, as escolas normais do interior foram fechadas. As legislações posteriores previram a sua reabertura, mas essa se efetivou somente ao final da Primeira República, em 1926.

Ao final do governo de Severino Vieira ocorreu a aprovação da Lei n. 579 de 3 de outubro de 1904. Essa reforma promoveu um recrudescimento aos avanços que, aos poucos, foram se afirmando na legislação. O curso normal reduziu sua duração em um ano, passou de 4 para 3 anos, acompanhado de um enxugamento do currículo em relação às legislações anteriores (República) e de sua organização em seções.

A primeira seção abrigou as cadeiras de Português e Francês; a segunda, as cadeiras de Matemáticas, Ciências Físicas e Naturais Elementares e noções de Higiene Geral; e a terceira seção acolheu Geografia, História, principalmente pátria e instrução cívica, Pedagogia e Metodologia. Foi um primeiro movimento em classificar as disciplinas por distintas áreas do conhecimento, no caso Letras, Exatas e Ciências Sociais. Na distribuição da carga horária

³⁷³ APEB. Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública. Relatório apresentado ao governador da Bahia por Francisco Prisco de Souza Paraizo, cx. 52, doc. 307, 1901.

³⁷⁴ APEB. Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública. Relatório da Inspetoria Geral do Ensino do Estado da Bahia apresentado ao sr. Sátyro de Oliveira Dias, cx. 52, doc. 307, 1899, p. 18.

semanal ocorreu uma valorização da primeira área em detrimento das outras, principalmente em relação às Ciências Físicas e Naturais³⁷⁵.

Deixaram de compor o programa do magistério: Língua Latina, Psicologia, Química, Agronomia, Astrologia, Cartografia, História Universal, Biologia, Sociologia, Estatística, noções de Topografia e noções de Mecânica. História e Geografia formaram uma única cadeira, sendo seu foco direcionado para estudos pátrios e instrução cívica.

Essa redução foi acompanhada de uma intervenção mais incisiva sobre os métodos/modos de fazer dos professores, estabelecendo não só o quê ensinar, mas como ensinar e como não ensinar, com clara rejeição ao processo de memorização. No regulamento foram introduzidos vários artigos para normatizar o modo de conduzir as disciplinas e o uso do material pedagógico³⁷⁶.

No programa da Escola Elementar adveio um movimento similar, mesmo com a redução das disciplinas sendo pequena, deixando de ser ofertadas no currículo da instrução primária Exercícios Militares e Noções de Agricultura. No entanto, pela primeira vez foi introduzida Higiene na cadeira de Ciências físico-naturais.

Uma mudança sutil apontou uma tendência que, aos poucos, se tornou vigorosa nos anos seguintes, reconfigurou “Cultura Moral e Cívica” como “lições ocasionais”. Assim, abandonou a forma de uma disciplina (na legislação não apareceu no rol das disciplinas do programa com os conteúdos correspondentes) e assumiu o desenho de transversalidade ao ser executada em momentos cotidianos e específicos para envolver toda a comunidade escolar nas atividades. Hastear bandeira, cantar hinos, cultuar heróis nacionais (atividades presentes na legislação) passaram a compor os procedimentos habituais da escola, como o próprio nome da matéria sugere, uma cultura cívica.

A promoção do patriotismo e o desenvolvimento de uma cultura cívica na escola integravam um movimento maior na sociedade baiana. Foi nesse período, por exemplo, que a Liga de Educação Cívica foi criada, em julho de 1903, como uma associação particular instituída “para reagir contra a indiferença com que temos aceitado até agora a desorganização e o profundo desconceito do ensino elementar e da educação cívica”³⁷⁷. A Liga atuava em várias frentes, em especial nas festas cívicas como o Dois de Julho e o Sete de Setembro, organizando

³⁷⁵ Conferir o quadro de horário de 1904, no subtítulo 5.2.

³⁷⁶ O detalhamento dessas informações pode ser consultado nos Arts. 321 a 335 do Decreto n. 281 de 5 de dezembro de 1904 (Regulamento).

³⁷⁷ BPEB. Periódicos, A Bahia, Liga da Educação, 22 de junho de 1904.

as comemorações de maneira a reformar “o civismo popular nas comemorações” (ALBUQUERQUE, 1997, p. 67) e inseri-las “na ordem e nos padrões de higiene” (p. 49), principalmente com ações de esvaziamento dos festejos populares nos bairros e de demonstrações consideradas incivilizadas como “comemorações de rua com batuques, jogos, sambas e cachaça” (p. 68).

Desde o princípio, a Liga entendeu que a escola teria papel fundamental nesse processo de civilizar os costumes e formar o que considerava o espírito cívico dos baianos. Sua atuação junto ao Conselho Superior de Ensino e à Inspetoria era frequente, inclusive na defesa do professorado primário reforçava suas intenções.

Uma década depois, em 1914/1915, com a instituição do Regulamento da Escola Normal da Bahia³⁷⁸, o currículo do magistério manteve a duração de 3 anos do curso e reafirmou os princípios do programa anterior; o que se modificou foi o aumento das cadeiras com o desdobramento de matérias, assim as dez cadeiras de 1904 se converteram em dezesseis, sendo apenas Trabalhos Manuais reintroduzida conforme em 1895.

A cadeira de “Pedagogia e Metodologia” se dividiu em duas, Pedagogia, presente no 1º e no 2º ano do curso; e Metodologia, presente no 2º e no 3º ano. “História e Geografia, principalmente pátria e instrução cívica” foi distendida em “História Universal, especialmente do Brasil e da Bahia”, “Geografia geral, Corografia do Brasil e especialmente da Bahia” e “Educação e Instrução Cívicas, noções de direito público e constitucional”, consolidando a presença dessas áreas na formação do professor primário.

As chamadas disciplinas científicas, apesar de abarcadas em mais cadeiras, se apresentaram no programa de 1914 com aproximações com outras áreas. Assim, a cadeira de 1904, “Ciências Físicas e Naturais elementares, e noções de Higiene Geral” se repartiu na cadeira de “Ciências Físicas e suas aplicações às artes e indústrias” e na cadeira de “Ciências Naturais e sua aplicação à Agricultura; Noção de Higiene, e suas aplicações à escola”. A ideia de uso prático dos conhecimentos, em especial para a introdução no mundo do trabalho, ficou evidente; assim como a aproximação da Higiene para o abrigo da ciência.

E, por fim, “Prendas e Economia doméstica” de 1904 se dividiu em Prendas Domésticas (para mulheres) e Trabalhos Manuais (para homens) em 1914. Essa última disciplina se alternava entre figurar e não figurar nas reformas, mas as disciplinas direcionadas para as mulheres sempre estiveram presentes desde o Império.

³⁷⁸ Decreto n. 1441, de 15 de março de 1915, que regulamenta a Lei. N. 1.051, de 18 de agosto de 1914.

A Reforma de 1914 e seu Regulamento de 1915 foram bem recebidos pelo diretor da Escola Normal da Bahia. No Relatório de 1917, **Elias de Figueiredo Nazareth** considerou que 1916 foi o primeiro ano de execução integral da Lei n. 1051 de 8 de agosto de 1914, por isso considerava oportuno informar sobre “a prosperidade do ensino normal”³⁷⁹.

Em sua análise, o ensino da escola normal baiana em nada devia às suas congêneres no Brasil, excetuando a suntuosidade do edifício da Escola Normal de São Paulo. O programa do curso normal, em seu mecanismo, funcionava em 2 cursos concêntricos: o curso propedêutico e o curso profissional ou básico. O tirocínio acontecia em 3 anos e a condição de matrícula era o vestibular ou diploma da escola complementar. As disciplinas do curso propedêutico eram: Língua portuguesa e Literatura Nacional; Língua Francesa; Geografia Geral e Corografia do Brasil; História Universal e do Brasil; Matemáticas; Ciências Naturais e Higiene; Ciências Físicas e noções de Direito; Música; Desenho; Caligrafia e Datilografia; Prendas Domésticas e Educação e Instrução cívicas; Economia doméstica; Ginástica Sueca; e Trabalhos Manuais. O curso profissional compreendia: Pedagogia; Metodologia e Prática de Métodos; e Higiene Escolar.

Avaliou, ainda, que “a Reforma actual imprimiu o carácter técnico e profissional ao ensino normal”, pois ofereceu maior vigor ao ensino de Francês, Geographia, Corografia do Brasil, História Universal, História do Brasil e Pedagogia; além disso, “acrescentou pratica de datylographia, elementos de escrituração mercantil e ensino pratico de economia domestica; restaurou direito pátrio e constitucional e diminuiu a extensão do ensino de desenho, musica, gymnastica e prática de methodos”³⁸⁰.

Para o diretor, a consolidação da instituição formadora de professores ocorreu em virtude da execução e aperfeiçoamento do programa. Para o curso propedêutico, analisou o desenvolvimento das disciplinas. Segundo ele, a cadeira de Língua Portuguesa e Literatura Nacional não sofreu maiores alterações, sendo ministrada por um catedrático que leciona a matéria nos 3 anos e uma substituta que dirige a parte prática (ortografia e composição); a Língua Francesa acentuou seu carácter prático com a criação do lugar de substituto, que se encarregou da parte de versão, conversação e manejo da língua, enquanto o catedrático se ocupou da pronúncia e leis gramaticais.

A cadeira de Geografia Geral e Corografia do Brasil também adquiriu um lugar de substituto e com isso ampliou sua oferta para o 1º e o 2º anos. O mesmo aconteceu com a cadeira

³⁷⁹ APEB. Relatório Elias de Figueiredo Nazareth, 1917 – cx. 33, doc. 305.

³⁸⁰ Idem, p. 13.

de História Universal e do Brasil, que apresentou maior desenvolvimento com a criação do lugar de substituto e sua extensão para os dois primeiros anos do curso. Movimento inverso com a cadeira de Matemáticas, que foi reduzida para dois anos, mantendo o catedrático, responsável pelo ensino de geometria e escrituração mercantil, e o substituto, responsável por aritmética e álgebra.

A cadeira de Ciências Naturais e Higiene, com a criação do lugar de substituto ganhou vigor, ficando a seu cargo o ensino de Botânica, Zoologia e Mineralogia e ao catedrático, o ensino de Higiene Geral, principalmente da escola. Manteve um ano de oferta. A cadeira de Ciências Físicas passou pelo acréscimo de um substituto, responsável por Química e suas aplicações e o catedrático por Física aplicada; também manteve sua carga horária de um ano.

Com o restabelecimento da cadeira de Noções de Direito e Educação e Instrução Cívicas, para aproveitamento do antigo lente de Direito Pátrio se anexou a parte de educação cívica, “ficando assim este assumpto, de elevada importância na educação nacional, melhor enquadrado na cadeira de elementos de Direito pelas relações que tem com ele, e ambas confiadas a bacharéis em sciencias jurídicas e sociais”³⁸¹. A parte do Direito pátrio e constitucional confiada ao substituto e ao catedrático, educação e instrução cívicas.

As cadeiras de Música e de Desenho, Caligrafia e Datilografia, apesar de reduzidas a dois anos, mantiveram duas auxiliares para cada uma, sendo acrescida em Desenho a parte de datilografia. A cadeira de Prendas Domésticas continuou sendo ofertada nos 3 anos e ganhou mais uma auxiliar, funcionando com uma professora e duas adjuntas. Com o desmembramento da cadeira de Economia Doméstica, ficou restrita sua oferta ao 3º ano, com uma professora e duas auxiliares. Para a cadeira de Ginástica Sueca também se criou o lugar de adjunta e, por isso, passou a ser ensinada pela adjunta para as senhoras e para os homens pelo professor; consistia o ensino em sistema respiratório, acompanhado de canto.

Por fim, para o curso propedêutico, a disciplina de Trabalhos Manuais. Aqui, o diretor se demorou um pouco mais em suas palavras, visto ser uma nova inserção no programa e ainda não ter sido realizada a contratação de um mestre para lecioná-la. Argumentou que a necessidade dessa matéria foi posta há meio século por Fröebel, que “introduziu em seu Kindergarten as ocupações manuais, rudimentos de artes e profissões”.³⁸² Por ser essencial para se completar uma educação pedagógica, urgia que o governo contratasse imediatamente um professor e comprasse o material para as oficinas.

³⁸¹ Idem, p. 09.

³⁸² Idem, p. 11.

Quanto ao curso profissional, analisou que a cadeira de Pedagogia constituía a base do currículo, por isso sempre esteve presente nos 3 anos do curso. Com o desdobramento em duas cadeiras Pedagogia e Metodologia e Prática dos Métodos, a primeira sendo ofertada no 1º e no 2º ano e ministrada por um lente e um substituto. A cadeira de Metodologia, por sua vez, presente no 2º e no 3º ano, sob a responsabilidade de um lente e um substituto e tendo o grupo escolar como local de atuação.

O diretor da Escola Normal escreveu da seguinte forma sobre a Pedagogia:

“A pedagogia, eixo em roda do qual gira este ensino profissional, depois de longo período embryonario entrou agora em uma phase nova, encarou o problema da educação sob aspecto diferente, e por isso a cadeira reclama outra orientação technica, de caracter scientifico, preciosa valia de modernos estudos, que consideravelmente ampliam a esfera dos conhecimentos theoricos e práticos desta disciplina.

Das modernas pesquisas de caracter scientifico, advieram meios novos de indagação das diversas naturezas da creança, e condições de meios próprios para o regular funcionamento de seus órgãos, descobertas há 10 annos já conhecidas nos Estados-Unidos, e há 3 postas em pratica na Escola Normal de S. Paulo”³⁸³.

A posição de **Elias Nazareth** demarcou, por um lado, os estudos de Pedagogia como o “eixo” da formação profissional do curso normal e, por outro, enquanto ciência tinha desenvolvido maiores recursos técnicos e científicos capazes de ampliar o entendimento sobre a criança. Para ele, a Bahia estava no caminho certo, faltando apenas poucos ajustes para serem alcançados os meios completos da formação do professor, sugerindo, nesse sentido, que o governo dotasse “a cadeira de pedagogia de gabinetes anexos de *anthropologia pedagógica e psychologia infantil experimental* para exame e observações continuas das energias physicas, psychicas e mentais das creanças”³⁸⁴; além da ampliação da cadeira, desdobrada em duas, uma de Antropologia Pedagógica, sob a direção de um médico, e outra de Psicologia Infantil Experimental (com gabinetes anexos), com um “educador” à frente.

A proposição do diretor foi acatada na reforma seguinte (1918), com a criação de uma cadeira única de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental.

A atitude do diretor e sua condução para estruturar a Escola Normal passava, inclusive, pela defesa das escolhas que a instituição tomava. As críticas externas ocorriam e revelavam, além dos jogos partidários na Bahia, a postura de defesa do modelo de formação construído

³⁸³ Idem, p. 12.

³⁸⁴ Idem, ibidem.

CAIXA BIOGRÁFICA 09

EMÍLIA DE OLIVEIRA LOBO VIANNA



A professora Emília de Oliveira Lobo pertencia ao quadro do magistério estadual desde 1897 e lecionava na cidade de Nazareth. A partir de 1907, com o convite do intendente Victório Falcão começou a lecionar no município de Salvador, assumindo a 4ª escola do sexo masculino, em uma cadeira da Pituba, no distrito de Brotas na Capital; e em novembro de 1911 foi lotada na Escola Elementar do sexo feminino, no Largo do Carmo, distrito da Rua do Paço com 14 alunas; em um ano e meio, 1914, mantinha quase 300 alunas matriculadas (296) e seis adjuntas sob sua direção. Emília Lobo sempre demonstrou conhecimento sobre a situação da instrução pública na Bahia se manifestando publicamente em defesa da classe do professorado e da educação se confrontando com as administrações do executivo, principalmente através dos jornais, tanto que na primeira reunião da categoria para discutir ações diante da suspensão do professor Isaura Coelho e do atraso de dois anos do salário, o nome da professora figurou entre os membros da Comissão Central eleita em assembleia para representar a categoria; além disso, assinou o *Manifesto Nação* publicado nos jornais sobre os motivos do movimento do professorado, escreveu ao diretor do ensino em solidariedade ao professor Isaura Coelho se colocando em suspensão; e tinha voz atuante nas assembleias durante o movimento. Compôs a diretoria do Centro de Defesa do Professorado Primario Bahiano, criado em abril de 1918. Foi sócia efetiva do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia desde 1921. Cf. SILVA, 2006; SILVA, 2018; 2017b; ALMANAK LAEMMERT, 1891-1940; COSTA; CONCEIÇÃO, 2001; Resumo dos boletins escolares da 3ª Circunscrição, julho de 1914; Relação dos professores e adjuntos por districto com indicação de sexo, denominação e local de funcionamento da escola, 1921; Mapa de classificação das escolas da 1ª Circunscrição – Primeiro semestre de 1908; Diário da Bahia, 31 de março de 1918; Jornal Moderno, 09 de setembro de 1913.

naquela instituição. Em 1913, após uma série de críticas lançadas sobre o ensino da Escola Normal, o diretor publicou uma carta na Gazeta do Povo³⁸⁵.

A carta assinada pelo diretor **Elias de Figueiredo Nazareth** e publicada pelo jornal respondeu ao editorial do Diário de Notícias que “alveja com desusada acrimonia o Instituto Normal”³⁸⁶. Acusa o D. N. de serem “*insuficientes e superficiais* os estudos do curso normal da Bahia”; o diretor respondeu que existiam adeptos de cursos mais longos, com 4 e 5 anos e muitas cadeiras, como as escolas normais de São Paulo, Buenos Aires, Montevidéu, mas a Bahia se inspira na França, que prefere “restringir a extensão dos planos gerais destes cursos, dando-lhes, porém, maior intensidade”³⁸⁷.

Acoimou de “confusa e improfícua” a maneira de se ensinar do instituto, o Diário; o diretor elogiou o corpo docente da escola e afirmou que a eles nada faltava quanto “à verdade científica, literária e artística, quanto

³⁸⁵ A escolha do jornal Gazeta do Povo para a resposta do diretor demonstra que as disputas políticas estavam em jogo nesse caso. Esse periódico era considerado porta-voz do seabrismo; o Diário de Notícias, ao contrário apoiava a oposição ao governo.

³⁸⁶ BPEB. Periódicos. Gazeta do Povo. O diretor do Instituto à ilustrada redação do Diário de Notícias, 22 de maio de 1913.

³⁸⁷ Idem.

à escolha e concatenação dos assumptos de seus programas, quanto à methodização e clareza da elocução”.

Condenou o editorial ao estabelecimento de ensino, afirmando ser “sem hygiene desde que as aulas se sucedem umas às outras sem os intervalos necessários”³⁸⁸, e o diretor esclareceu que o dia escolar do Instituto era de 4 horas (10 às 14 horas), com 4 intervalos de 10 minutos.

Afirmou o Diário que “as aulas de pratica não dão aos alunos do curso normal a preparação pedagógica para o múnus profissional”³⁸⁹ e que os alunos do 1º ano têm aula prática uma vez por mês e os do 2º, três vezes por semana; o diretor rebateu informando que “de cada um dos 3 anos vai uma turma por dia às 5 escolas anexas, e os do 3º além desta pratica de uma sessão inteira das 9 às 2, em que regiam uma escola sob as vistas do respectivo professor, tem mais 3 dias na semana em que regem a escola sob a orientação do professor de pedagogia”³⁹⁰.

Acusou ainda de “insuficientes estas lições da pratica dos métodos”, como resposta o diretor citou os casos das escolas normais de outros estados (RJ, MG, SP) que mantinham cursos de pedagogia teóricos e que não tinham práticas nos 1º e 2º anos, que se tornavam “stagiairos” pós-finalização do curso para aprender e arrematou convidando os editores para visitarem o Instituto e observarem como se professam as aulas e conhecerem “seu moderno mobiliário, seu material ensinante, seus gabinetes” e o rigor de seus exames. Saberiam assim que o Instituto é um “dos melhores estabelecimentos de ensino oficial do Norte do paiz”³⁹¹.

Ao que parece, o movimento interno da Escola Normal, no sentido de sua organização e funcionamento, antecedeu a aprovação da Lei de 1914 e do Regulamento da Escola Normal (1915).

Para o programa da Escola Elementar prescrito na legislação de 1913/14 também ocorreu ampliação dos assuntos com a reintrodução de “Civilidade”, de “Prendas Domésticas” (meninas) e “Agricultura e indústria da localidade”, além do desdobramento de outras matérias que aprofundaram a tendência de uma formação cívica e voltada para o trabalho.

Direcionadas para a construção da ideia de uma ligação emocional entre o povo e a Pátria, as matérias postas no programa para esse fim foram Civilidade, Instrução Moral e Cívica, Cânticos e Hinos Patrióticos e Biografia de Homens Notáveis (para a 3ª classe). Em conjunto, proporcionaram a consolidação da cultura cívica em forma de comemorações

³⁸⁸ Idem.

³⁸⁹ Idem.

³⁹⁰ Idem.

³⁹¹ Idem.

escolares e apresentações públicas. Elas introduziram na legislação práticas que existiam no cotidiano escolar e traduziam a formação do professorado e o imaginário da época.

Em reportagem do Jornal O Moderno³⁹², publicada na edição de 09 de setembro de 1913³⁹³, sobre o ensino municipal, um jornalista visitou a Escola do Carmo, sob a regência da professora **Emília Lobo Vianna**. Segundo o relatado, a professora mantinha na sala alguns quadros para colocar na parede e servir de material para as “palestras” com as alunas; retratavam: primeiro, Júlio Brandão, “o espírito altruísta que tornou uma verdade o ensino neste município”; outro, era Homem de Deus, que sua inscrição indica “Eu sou o caminho, a verdade e a vida; e o terceiro, o Barão do Rio Branco, “integralizador do nosso território”. A professora revelou ainda que quando o material escolar solicitado chegasse iria criar salas de estudos com as denominações Rio Branco, Júlio Brandão e Carneiro da Rocha.

A entrevista com a professora deixou evidente uma prática em que predominava a biografia de homens considerados bem feitos como modelos de patriotismo e de cidadania a serem seguidos. A empatia pelo intendente se revelou bastante intensa nessa professora, visto sua iniciativa em eternizá-lo como defensor do ensino, opinião da totalidade das professoras entrevistadas.

Havia, dessa forma, uma prática entre alguns professores que foi absorvida pela legislação e tornada norma para todo o ensino.

No caso do ensino como ferramenta para o ingresso no mundo do trabalho, bastante discutido entre a elite baiana desde o final do século XIX e presente repetidas vezes nos relatórios do Inspetor de Instrução, alguns indícios permitiram perceber essa forma de pensar sendo assimilada entre o professorado.

Em outra reportagem, no mesmo “Inquérito Útil” do jornal O Moderno, a professora **Virgínia Torres Lima**, ao ser perguntada sobre os trabalhos de Prendas das alunas, disse que tinha um “gosto especial de preparar as minhas alunas de tal sorte em prendas que acho poderão viver delas, sahindo d’aqui, do que aprenderam. São pobres e creio que só prendas baratas e de

³⁹² Entre os anos de 1913 e 1914, o jornal O Moderno realizou uma série de reportagens, intituladas “Inquérito Útil” para conhecer a situação do ensino na capital da Bahia. Foram visitadas dezessete escolas e as professoras entrevistadas para informar sobre o número de matriculados, o estado físico das escolas, os métodos usados, a expectativa com a profissão, entre outras coisas.

³⁹³ BPEB. Periódicos. Jornal O Moderno, Outro Inquérito útil. O Jornal O Moderno quer saber em que pé se encontra o ensino municipal e quaes são as necessidades. Na escola do Carmo, 190 alunas matriculadas. 13 de setembro de 1913.

fácil fabricação lhe devo ensinar e ensino”. Depois mostrou uma “collecção de trabalhos de ‘audatio’, de crochet e uma serie interminável de trabalhos uteis e práticos”³⁹⁴.

Prevaleceu, nas palavras da professora e do jornalista, uma visão de que para os pobres o importante seria uma educação para o mundo do trabalho, por isso tanta ênfase nas aulas de Trabalhos Manuais. De certo, a intenção desses sujeitos, ao expressarem suas opiniões, seria de amenizar a situação de dificuldade da população pobre de Salvador, mas deixava implícita a intenção de setores da elite baiana em afastar outra possibilidade profissional e de prosseguimento de estudos para as camadas pobres.

Como afirmado em seus discursos, os representantes do executivo, ao longo da Primeira República, reafirmaram a mudança de perspectiva na concepção de trabalho, principalmente o manual, passando a associá-lo a valores positivos, de dignidade e orgulho. Uma forma de manter cada um com os estudos que a sua condição social permitia.

A Lei n. 1.293/1918 e sua regulamentação, Decreto n. 1.994/1919, mantiveram o direcionamento dado ao programa anterior, com a ampliação do tempo de duração do curso para 4 anos e a organização das cadeiras em duas seções, a de Línguas e Ciências e a de Artes. A estrutura do currículo foi conservada e manteve as 15 cadeiras anteriores, com pequenos ajustes, acrescentando, como sugerido pelo diretor da Escola Normal, a cadeira de “Noção de Higiene, especialmente escolar, de Antropologia pedagógica e Psicologia Experimental”.

A consolidação do currículo de formação do(a) professor(a) primário parecia bastante aceita entre os professores formadores e os representantes do executivo. Na abertura do ano letivo de 1918, antes da aprovação da Reforma, a Congregação da Escola Normal reviu seus programas pela Comissão de professores, nomeada pelo diretor **Elias Nazareth**, composta pelos catedráticos Dr. Pedro Luiz Celestino, Dr. José Gonçalves de Castro Cincurá e o farm^o Leopoldino A. de Freitas Tantú. Os seguintes livros foram aprovados para adoção, que seriam usados nas aulas:

- “**Portuguez:** Grammatica de Lameira e Pacheco
Literatura portuqueza de M. Remedios
Literatura brasileira do Dr. Julio Barbuda
Chrestomatia do Dr. Julio Barbuda
- Francez:** Grammatica franceza de J. Halbout
Selecta francezas de Carlos Kuhn e Roquette
- Pedagogia:** Noções de Pedagogia experimental do prof. Alipio Franca
Historia da Pedagogia de Amaral Correia
- Methodologia:** Methodologia do Prof. Alipio Franca
- Mathematica:** Arithimetica de Eduardo de Sá

³⁹⁴ PBEB. Periódicos. Jornal O Moderno. Uma Escola Anti-Higyenica, 29 de setembro de 1913.

Algebra de Trajano
 Geometria de T. Pereira
 Escrituração Mercantil de Carlos de Carvalho
Geographia: Geographia Geral de Vidal de la Blache
 Geographia Geral de Horacio Scrosoppi
 Geographia do Brasil de Delgado de Carvalho
 Chorographia do Brasil do Dr. Feliciano P. Bittencourt
Historia Universal: História Universal do Dr. J. M. Berquó
 História do Brasil de João Ribeiro
 História do Brasil do prof. Borges dos Reis
Sciencias Physicas: a consultar: Lições de Physica de C. Saavedra
 Rudimentos de Physica experimental de E. Fernet
 Précis de Physique
 Elementos de Chimica de E. Troost, trad. De Galvão
 Chimica geral e especial do Dr. Martins Teixeira
 Chimica geral de Maximiano Maciel
 Phisica de Langlebert
Sciencias Naturaes: Cours Complet d’Histoire Naturelle de G. Bonnier
 Histoire Naturelle élémentaire de Auber
 Cours d’Hygiene générale do Dr. Combe
 Noções de Hygiene dos Drs. Afranio Peixoto e Graça Couto
 Hygiene scolaire do Dr. Dufertel
Direito Público e Constitucional e Educação Cívica:
 Elementos de Educação Civica e Direito do Dez. Filinto Bastos
Musica: Solvejo de Porto Alegre
 Solvejo de Eslarea
Economia Domestica: Noções de Hygiene do Dr. Afranio Peixoto
 Lar Domestico de Vera Cleser³⁹⁵.

Mesmo se referindo ao programa anterior, a Congregação ciente da base curricular, considerada apropriada para a formação normal, elencou uma série de compêndios para auxiliar os estudos dos normalistas, demonstrando domínio sobre o processo formativo. Esse aspecto, em conjunto com a organização da prática no grupo escolar anexo, com a composição dos gabinetes e outros ambientes de experimentação do conhecimento e o crescimento das matrículas, sugere a existência de uma estrutura coesa e afinada com o pensamento pedagógico da época.

Quanto ao que seria ensinado por esse(a) professor(a) primário diplomado(a), a Reforma de 1918 reduziu as matérias da Escola Elementar com a retirada da disciplina de Ciências Físicas e Naturais, que passou a ser iniciada pelos(as) alunos(as) na Escola Complementar e a junção de Higiene, Civilidade, Instrução Moral e Cívica e Agricultura e Indústria da localidade em uma única matéria de Lições ocasionais.

³⁹⁵ APEB. Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública. Relatório da Escola Normal da Bahia, apresentado por Elias de Figueiredo Nazareth, 1919. Cx. 33, doc. 303.

Com esses ajustes pontuais, o currículo foi se adequando ao objetivo anunciado desde 1890 de alcançar uma educação integral (intelectual, física e moral) que o “habilite a servir a família e a sociedade”³⁹⁶, sendo traduzido em componentes que tornassem corpos e mentes das crianças esteio de um(a) futuro(a) cidadão(ã).

A legislação instituída em 1925 trouxe algumas modificações que apontavam para a consolidação da formação do professorado primário baiano. Anunciou um curso normal superior para aperfeiçoamento do professorado, a instalação de mais 3 escolas normais no interior e tornou o curso complementar, anexo às escolas normais, preparatório para o acesso ao ensino normal.

A Escola Normal Superior nunca foi efetivada.

As Escolas Complementares existiam na Bahia e eram muito poucas, sendo duas delas anexas à Escola Normal. Como a denominação indicava, sua intenção era complementar o curso elementar e tornar o Ensino Primário um ciclo de 8 anos, no entanto, não eram obrigatórias e abarcavam estudantes de 12 a 16 anos. A ideia de tornar a escola Complementar como preparatório para o ensino normal e com duração de 2 anos foi introduzida, segundo Leonor Maria Tanuri (2000), em grande parte das legislações estaduais na década de 1920, iniciando pelo Ceará, em 1923.

Na Bahia, no entanto, para a matrícula na Escola Normal se exigia o certificado do curso complementar desde 1895 e, em 1917, o diretor **Elias de Figueiredo Nazareth** informou que “a condição de matrícula é o exame vestibular, versando sobre as disciplinas da escola complementar, menos as artes, ou diploma de escola deste grau”³⁹⁷.

Das 3 escolas previstas para o interior foram instaladas a Escola Normal de Caetité e a Escola Normal de Feira de Santana, com programas diferenciados.

Para a Escola Normal da Capital, o programa aprovado na reforma manteve as 16 cadeiras que foram divididas em 3 seções: Línguas, Ciências e Artes. Também configurou na lei, como discutido acima, a organização em propedêutico (3 anos) e preparação didática (1 ano), regulamentando a prática existente na instituição.

As modificações no currículo da Escola Normal da Capital consistiram em extinguir a cadeira “Noção de Higiene, especialmente escolar, de Antropologia pedagógica e Psicologia

³⁹⁶ Lei n. 1.293 de 09 de novembro de 1918. Art. 1º.

³⁹⁷ APEB. Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública. Relatório da Escola Normal da Bahia, apresentado por Elias de Figueiredo Nazareth, 1917. Cx. 33, doc. 305, p.7

Experimental”, deslocando o estudo da Psicologia para a cadeira de “Pedagogia, Psicologia Infantil e Didática” e a criação da cadeira de “Higiene Geral e Escolar”.

O formato da cadeira de Noções de Direito Público e Constitucional – Educação Moral e Cívica foi retomado, retirando a abordagem de Economia Política; e a cadeira de “Ciências Naturais e sua aplicação à Agricultura” tomou a forma de “Anatomia e Fisiologia do Homem, Biologia vegetal e animal”.

Uma nova inclusão, a cadeira de Educação Física, passou a figurar no currículo. A mudança na nomenclatura implicou um entendimento ampliado do corpo e de sua disciplinarização. Os termos ginástica escolar, ginástica sueca e calistenia, entre outros, não abarcavam totalmente a ideia de educação do corpo físico, de integração dos diferentes elementos que formavam o Homem.

Em 1917, em palestra intitulada “A educação nacional: aspectos masculinos”, Afrânio Peixoto (1923) explicou esse sentido da educação física. Disse ele,

“Para começar, a educação física. Anda esta expressão por aí também restricta no significado, e mal compreendida no alcance. Restricta, porque não é somente a educação pelos movimentos dos músculos, que constitui toda a educação física. Não se compreendeu a educação orgânica e funcional, que é a maior parte da vida e que será, um dia, muito breve, aí incluída e que se deve fazer desde o berço, como condição de saúde e de felicidade. Educam-se a respiração, a circulação, a digestão, a exoneração dos dejectos, a marcha, a palavra, a visão, a audição, o gosto, o sono..., e não apenas as contrações musculares” (PEIXOTO, 1923, p. 15).

Em sua elucidação, o médico abordou a perspectiva que passou a ter a educação física no âmbito da escola. No início do século estava mais voltada aos exercícios corporais como forma de disciplina e de demonstração pública de beleza e força (calistenia, *kallos* – beleza e *sthenos* – força), em evidente aproximação das práticas militares. Na Lei n. 579/1904, na descrição dos assuntos que compunham o programa de Ginástica para o Ensino elementar constavam: exercícios de corpo livre: marchas, movimentos parciais e combinados, exercícios militares e ginástica calistênica para mulheres.

A mesma Lei (1904) estabeleceu para o ensino de Ginástica no Instituto Normal os exercícios de corpo livre, os exercícios com aparelho, a esgrima, o tiro ao alvo e os exercícios militares. Além do que se preconizou a legislação escolar, outras normas foram usadas para essa finalidade. A presença de instrutores militares em estabelecimentos de ensino foi estabelecida pelo Decreto Federal nº 12708 de 09 de novembro de 1917, em plena Primeira Guerra Mundial, o qual obrigava os alunos acima de 16 anos a realizar evoluções militares,

sendo acatado pela Escola Normal que iniciou as instruções do Tiro de Guerra no ano de 1918 com 52 alunos, sendo 13 da escola complementar anexa³⁹⁸.

O entendimento sobre a educação física, como apresentado por Afrânio Peixoto, adquiriu maiores contornos com a aproximação das ideias higienistas da medicina. O corpo da criança passou a ser abordado em seus aspectos físicos, funcionais e comportamentais, ângulos integrados e que compunham o ser.

Por esse ponto de vista, a formação da criança, futuro Homem da sociedade republicana, deveria auxiliar em sua evolução, desenvolvendo suas capacidades em instituições que “promovam e aperfeiçoem o desenvolvimento physico, intelectual e moral do individuo, dando-lhe uma educação integral que o habilite a bem servir a família e a sociedade”³⁹⁹. Se essa premissa foi preconizada na legislação de 1895, sua efetivação ocorreu de maneira morosa, em meio às dificuldades políticas que o ensino baiano apresentava.

Ao longo da Primeira República esse pensamento se consolidou e encontramos em 1927 a professora **Irma Pimenta Passos**, regente da cadeira de Educação Física da Escola Normal de Caetité, que afirma o seguinte:

“Os exercícios físicos acordam as forças volitivas, disciplinam também os movimentos íntimos, coordenando a formação do caracter. A finalidade pedagógica dos exercícios physicos é evidentemente dentida e provada na economia escolar, e ninguém poderá desmentir os efeitos da educação physica sobre as faculdades moraes intellectuaes. Nenhuma sociedade productora, economicamente organizada, e que cultiva o solo, aproveitando as forças naturaes para obter resultados de utilidade geral, póde prescindir da educação physica. A saúde é o apanágio da vida.”⁴⁰⁰

Para a professora, o corpo comanda a vontade, disciplina o desejo e forma o caráter, ou seja, sua prática tem efeito sobre o intelecto e sobre a moral da criança. Essa educação integral também atuaria no desenvolvimento da sociedade, ofertando homens e mulheres social e biologicamente desenvolvidos, enfim, civilizados.

Os programas das escolas normais do interior foram diferenciados, com menor quantidade de cadeiras e de disciplinas. A cadeira de Psicologia Infantil, a cadeira de Anatomia e Fisiologia do Homem, Biologia Vegetal e Animal, a cadeira de Higiene Geral e Escolar e a

³⁹⁸ APEB. Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública. Relatório da Escola Normal da Bahia, apresentado por Elias de Figueiredo Nazareth, 1919. Cx. 33, doc. 303. p. 12.

³⁹⁹ Lei. 117, de 26 de agosto de 1895, Art. 1.

⁴⁰⁰ BPEB. Periódicos. Revista de Educação da Escola Normal de Caetité, ano 1, n. 92, março, 1927, p. 63-64.

cadeira de Direito Público e Constitucional e a aula de Datilografia não foram ofertadas em Caetité e em Feira de Santana.

A simplificação do programa não afetava a formação dos(as) normalistas, pois o essencial foi preservado, acarretava sim maior trabalho para os(as) professores(as) da instituição que teriam alguns assuntos condensados e não contariam com substitutos.

Como em 1895, os legisladores repetem o que o secretário à época Francisco Prisco Viana denominou de “anomalia”, mas agora, ocupando a mesma posição, criou um dispositivo na lei que evitava tal situação ser considerada discrepância, evitando problemas jurídicos posteriores. Em seu Art. 121, a Lei de 1925 estabeleceu que as Escolas Normais gozariam de autonomia didática, “sendo desnecessária a identidade de programas, exigida, porém a equivalência de ensino”.⁴⁰¹

Quanto ao programa para as Escolas Elementares da legislação de 1925, se efetivou o esboçado no relatório de 1902 pelo inspetor de instrução, Otaviano Muniz Barreto, com a ideia de currículos adaptados ao lugar, com conteúdos específicos para a realidade do trabalho local, dirigindo o estudante para sua possibilidade de atuação. Nessas escolas, desde pequenos, os(as) alunos(as) entenderiam a sua condição social e como deveriam utilizar o conhecimento adquirido para melhorar a produção e elevar a nação a partir de um trabalho inteligente. Uma escola elementar útil para o trabalho, que seria classificada em urbana e rural, conforme o desenvolvimento da produção.

O proposto em 1902 se concretizou em 1925 na legislação. Os motivos do lento caminhar das leis talvez tenham sido respondidos pelo próprio inspetor no mesmo relatório. Afirmou ele que parte da elite entendia a educação como campo restrito dos que acessam ao poder e desnecessário para o mundo do trabalho. Usou palavras ácidas ao criticar o ideal de civilização defendido pela elite que a reduzia “à imitação dos trajes europeus” e não entendia os “processos por eles seguidos nas indústrias, sciencias e artes” que só poderiam alcançar desenvolvimento “por meio da instrução, a qual começa, pelo conhecimento do alfabeto e da numeração, na escola primária”⁴⁰².

Um movimento conservador da elite baiana retardou ao máximo o acesso dos pobres à educação, em sua maioria pretos e pretas. As fraturas na elite baiana, quanto à educação popular, ficaram mais evidentes quando o inspetor relatou a reação de escárnio dos representantes do Poder Legislativo quando se falava em educação integral, estagiário, trabalho

⁴⁰¹ Lei n. 1.846, de 25 de agosto de 1925.

⁴⁰² APEB. Relatório 1902, p. 15.

manual. Para ele, essa posição de “ingênua estranheza” não perduraria da mesma forma diante dos exemplos das outras nações quanto ao desenvolvimento das relações de trabalho.

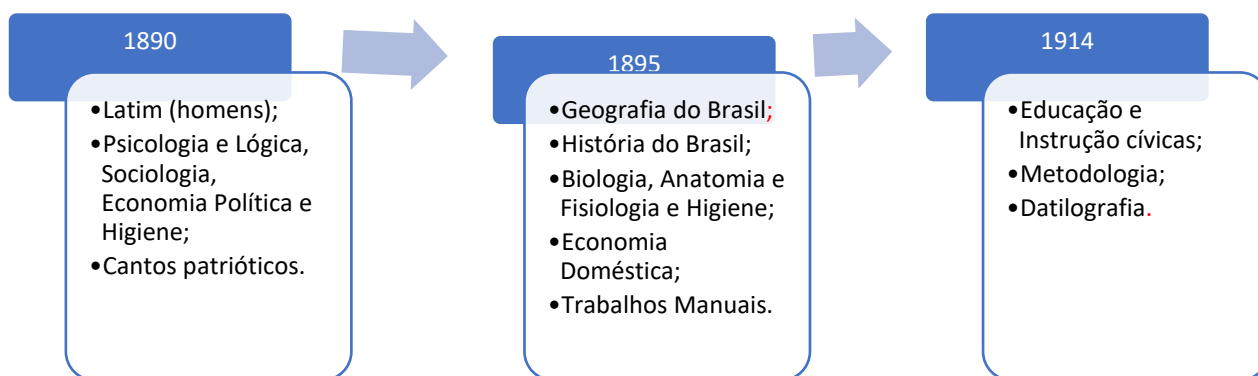
Passaram-se 23 anos para que a visão de outros setores da elite baiana, preocupados com o desenvolvimento econômico sob bases modernas, prevalecesse como hegemônica. A legislação, dessa forma, preconizou um currículo mais prático, voltado à aplicação útil do conhecimento e que introduzia noções do mundo do trabalho (agricultura e indústria locais).

7.2 As cadeiras e disciplinas criadas na legislação republicana

Para um panorama diacrônico do currículo formativo para a formação de professores(as) primários na Primeira República, destaquei as cadeiras e aulas que foram introduzidas pela primeira vez nos programas e que acenavam como inovações.

Algumas cadeiras já existiam na legislação imperial e foram mantidas nos governos republicanos. Língua Nacional, Língua Francesa, Pedagogia, Matemáticas, Geografia Geral, História Geral, Ciências Naturais (Botânica e Zoologia), Física, Química, Desenho, Prendas, Música, Agronomia, Caligrafia e Ginástica figuraram em legislações anteriores. Outras, apesar de manterem a mesma nomenclatura, ganharam uma abordagem diferenciada, como o caso da cadeira de Ginástica que o leitor acompanhou em páginas anteriores.

Esquema 02: Cadeiras inseridas pela primeira vez no programa da Escola Normal (1890 -1914)



Fonte: Legislação de 1890, 1895 e 1914.

A disciplina de Língua Latina para os homens fazia parte do programa do Liceu desde sua origem e estava associada a uma formação clássica, de erudição. A inserção dela no programa do curso normal, provavelmente, estava associada à orientação da Reforma de Leôncio de Carvalho que, além do Latim, estabeleceu o Alemão, o Inglês, o Italiano e a Retórica. Um conjunto de disciplinas de excelência, preparatório para o ensino superior e de

possíveis líderes, mas que não foi considerado pelo governo baiano, nem pelos professores republicanos; as críticas dos redatores da Revista do Ensino Primário foram contundentes quanto à presença da cadeira de Latim no programa do curso normal.

Os legisladores baianos incorporaram uma parte das recomendações das normas legais de 1879 para os governos estaduais no Regulamento de 1881 ao introduzir um número considerável de disciplinas científicas. Segundo Antonietta d'Aguiar Nunes, o decreto nº 7.247/1879 causou muito impacto no país pela introdução de “ideias iluministas adotadas pelo liberalismo europeu que finalmente chegavam ao Brasil” (NUNES, 2003, p. 173).

Algumas cadeiras estavam comprometidas diretamente com a construção de um ideário republicano. A construção da nação tornava-se imperativa para a legitimação do regime recém-instalado e como teorizado por Montesquieu (2000) a estrutura e o funcionamento em uma República se sustentavam no princípio da virtude, entendido como amor às leis e amor à pátria. O amor às leis, mais que ensinado através da prática da justiça e do amor à pátria, mais que ensinado através da prática da democracia e de soberania popular, foi construído artificialmente através de lições escolares, do estabelecimento de rituais cívicos e de comemorações públicas em datas representativas de marcos apontados como significativos na história do Brasil e da Bahia.

Conformaram-se como um traço marcadamente republicano as disciplinas de Música: cantos patrióticos, História do Brasil, Geografia do Brasil, Educação e Instrução Cívica e Instrução Moral e Cívica. As três primeiras disciplinas estavam presentes nos programas do curso normal durante a monarquia, as outras duas foram incorporadas desde o princípio no currículo da escola normal e das escolas elementares.

A abordagem dada para a Música no Império tinha uma conotação religiosa. A descrição da disciplina indicava o canto religioso como o conteúdo a ser ministrado⁴⁰³. Em 1890, a legislação trouxe a descrição de cantos patrióticos e, posteriormente, foi assumindo o canto coral de hinos, inclusive com apresentações públicas em datas comemorativas.

No caso de História e Geografia, ambas apresentavam um enfoque geral e universal no programa do curso normal durante o Império; no Regulamento de 1862 apareceram como “elementos”. Ainda no final do século XIX, com a onda liberal, Ruy Barbosa, no Parecer de 1883, sugeriu no Projeto de reforma para o curso normal 18 disciplinas obrigatórias, entre elas

⁴⁰³ Regulamento de 1862.

História, Geografia⁴⁰⁴ e Instrução Moral e Cívica⁴⁰⁵. Na parte sobre o “Espírito e a direção do ensino” o relator da proposta descreveu a perspectiva em que as disciplinas deveriam ser ministradas:

- “b) A historia será particularmente encaminhada no sentido de educação cívica;
- a) O ensino de geografia empregará o maior cuidado no desenho de cartas geográficas, na pedra e no papel, por cópia e de memória;
- f) A instrução moral será essencialmente prática e pedagógica, reduzindo-se ao mínimo de theoria, e curando sobretudo, constantemente, de preparar os alunos-mestres nos processos experimentaes do cultivo dos sentimentos da infância na escola.”⁴⁰⁶

O movimento da História e da Geografia se voltou para o desenho da nação, seu território e seus heróis. A perspectiva Universal nunca foi abandonada, visto os vínculos com a Europa representarem uma das bases da civilização e da origem do Brasil, mas a intenção de dar forma à nacionalidade se instalou com força na República.

O ensino da História no curso normal foi direcionado para a formação de um passado comum, marcado por grandes homens, grandes acontecimentos e um passado único, estruturando a base factual que seria ritualizada em eventos cotidianos (hasteamento de bandeira) ou ocasionais (as comemorações das datas pátrias) através da Instrução Cívica.

Os compêndios de História do Brasil aprovados pela Congregação da Escola Normal, em 1918, para uso nas aulas, abalizam essa perspectiva. Os dois compêndios foram objetos de pesquisa da historiadora baiana Maria Cristina Dantas Pina (2009).

O primeiro, *História do Brasil, adaptado ao ensino primário e secundário* foi publicado em 1900, pela Livraria Cruz Coutinho no Rio de Janeiro. O autor, João Ribeiro, era professor de História da Civilização e História do Brasil do Gynásio Nacional. Segundo a pesquisadora, a obra foi inovadora por não seguir uma narrativa linear, como era o costume dos manuais didáticos, abarcando em sua interpretação “o estudo da terra e da gente”. Sua preocupação consistia em:

“construir uma narrativa para o Brasil que evidenciasse suas especificidades internas e a necessidade de considerá-las como parte integrante da nação brasileira. É um discurso para uma sociedade que tinha se constituído República muito recentemente e passado por abalos políticos como a guerra

⁴⁰⁴ A disciplina foi descrita no projeto da seguinte forma: “Geographia. Cosmographia. Traçado e desenho de mapas geográficos, por traslado e de memória. Methodologia peculiar ao ensino da geographia, especialmente da geographia local. Uso de projecções luminosas no ensino geographico. Leitura das cartas do estado maior do paiz. Execução plástica do relevo de regiões dadas”. Câmara dos Deputados. (Op. cit.), p. 360.

⁴⁰⁵ Essa disciplina foi descrita como “Instrução moral e cívica. Elementos de sociologia, direito pátrio e economia politica”. Idem, ibidem.

⁴⁰⁶ Idem, p. 361.

de Canudos, que provocou, entre outras coisas, o debate em torno dos problemas do Brasil sertanejo” (PINA, 2009, p. 118).

Ao abordar o período republicano, ocorrido um ano antes da publicação da obra, o autor exaltou “o progresso final da sociedade brasileira” que, através da ordem republicana, se colocou como uma civilização. A obra “cumpru, assim, o papel de divulgar/consolidar uma tradição de nação na juventude brasileira através da escola. A repetição de uma história inventada, de origens e passagens históricas que todos deveriam se identificar” (p. 124).

No caso do curso normal, uma história que deveria ser apreendida pelo professorado primário e, posteriormente, replicada na formação dos futuros cidadãos da sociedade republicana, desenvolvendo seu amor à pátria e às leis do país.

O segundo livro, *História do Brasil (curso dos gymnasios e liceus)*, veio a lume pela primeira vez em 1906, pelas oficinas Reis & Cia, de propriedade do autor, Antonio Alexandre Borges dos Reis, que foi lente da cadeira de Corografia e História do Brasil do Ginásio da Bahia e fundador do Colégio Spencer, além de intelectual ativo e pertencer ao poder legislativo baiano entre 1905 e 1908.

A obra também foi considerada à época como inovadora por apresentar análises aprofundadas e não se ater a uma narrativa linear, mas de uma “história que dê [daria] conta da amplitude e diversidade que é o Brasil” (p. 148). Se caracterizou por uma historiografia marcadamente de “construção do sentimento patriótico” (p. 154), em que a República foi posicionada como o ápice da nação. Segundo Maria Cristina Dantas Pina, em sua obra,

“A República é o destino esperado dos brasileiros. Sua realização foi a soma de vários acontecimentos como a criação do Partido Republicano, a abolição, os problemas militares e os erros político-administrativos do Imperador. (...) Constrói dessa forma a trajetória do Brasil marcadamente pelo patriotismo dos brasileiros, manifestado em suas diversas regiões e pelas suas raças” (PINA, 2009, p. 155).

A disciplina de Geografia, por sua vez, incorreu em mudanças semelhantes à História. Ela saiu de uma perspectiva mais geral para definir e caracterizar a região⁴⁰⁷ Brasil. A referência à obra de Vidal de La Blache como compêndio adotado pela Escola Normal evidenciou uma

⁴⁰⁷ O conceito de região entendido neste estudo se refere a uma construção social, um espaço em disputa, portanto, em constante movimento e se contrapõe à ideia de uma população assentada em um território sob uma administração. Cf. Ilmar Rohloff de Mattos, *O Tempo saquarema: a formação do Estado Imperial*, 1994; Michel Foucault, *Microfísica do Poder*, 1996.

nova direção em que Brasil, Bahia e o regional ganharam destaque e deveriam compor uma única nação.

Ruy Barbosa, no Parecer de 1883, analisou o atraso do ensino de Geografia a partir de um manual escolar em que descreveu os assuntos abordados; seriam eles:

“definição da geografia, de linhas e círculos do globo, dos polos, de horizonte, clima, latitude, longitude e estações do anno, continente, região, paiz, ilha, península, cabo, isthimo, monte, montanha, serra, vulcão, mar, oceano, golfo, estreito, mancha, passo, lago e rio (...) cada continente, a lista das religiões e raças humanas, com a sua distribuição pelas varias partes e Estados (...) phases da civilização e as fórmulas de governo”⁴⁰⁸.

Uma lista de definições para memorização e que se referia a aspectos gerais, com ênfase na Geografia Física, nos continentes, sem “principiar pelo município, pela província, ou pelo paiz”. Para o relator, o país precisava ser o objeto de estudo na escola, precisava ser conhecido e integrado às sociedades civilizadas.

Entrou com muita força no programa do curso normal, a partir de 1914, para atender essa perspectiva, a Corografia, descrições geográficas e relatos de fatos históricos com a exaltação da elite local.

A formação cívica e de caráter patriótico no curso normal ficou a cargo das cadeiras de História, Geografia e Música até 1914. A Lei 1.051 instituiu a cadeira de “Educação e Instrução Cívicas, noções de direito público e constitucional” e em 1919 tornou-se “Instrução Moral e Cívica”.

Nos programas da Escola Normal durante o Império constava a cadeira de Instrução Moral e Religiosa, mas essa tinha um caráter doutrinário, com os valores cristãos sendo ensinados de maneira quase confessional. O Decreto n. 7.247/1879, mesmo com sua influência liberal, manteve a instrução moral e a instrução religiosa para a escola elementar e a instrução religiosa (não obrigatória aos católicos) para o curso normal.

A conjuntura da década de 1880, com os fortes ventos liberais e a instabilidade interna diante do derretimento da escravidão, colocava a preocupação com o que se constituiriam as camadas populares depois da abolição e como seriam inseridas na sociedade. Publicado nesse momento, o Parecer de 1883 se debruçou sobre essas questões e apontou algumas diretrizes para as reformas posteriores.

Na exposição sobre as disciplinas defendidas para o programa da escola elementar, o texto do relatório discutiu a Cultura Moral – Cultura Cívica. O primeiro argumento lançado

⁴⁰⁸ Câmara de Deputados Op. cit., p. 194.

pelo relator defendeu a importância da instrução moral para a educação popular acima, inclusive, dos outros conhecimentos. Usou a citação de Thomas Henry Huxley, um biólogo evolucionista companheiro de Charles Darwin, para sustentar suas ideias, afirmando que:

“(...) o mesmo é não saber ler que ser myope, não saber escrever e estar aleijado. Declaro, todavia, que, si me impusessem a alternativa, antes quereria que os filhos das classes pobres se creassem na ignorância dessas duas prestimosas artes, do que serem alheios a esse conhecimento da sabedoria e da virtude, para o qual são apenas meios a escripta e a leitura.”⁴⁰⁹

Em sua inteligência e habilidade política, Ruy Barbosa mostrou sua atenção ao modo como o Estado iria administrar, no caso da Bahia, uma população preta, parda e cabocla que totalizava 880.318 pessoas em um universo de 1.379.616 habitantes, segundo o censo de 1872. A escola seria, em suas palavras, o antídoto para essa ignorância social.

Nesse sentido, organizar um currículo que educasse moralmente essa população ainda na infância parecia ter sido vislumbrado por Ruy Barbosa, que entendia ser necessário submeter “o menino a um regimen” para produzir a moralidade e “formar o character, fazer com que realmente se possuam as virtudes que constituem o alvo da moral”. E em que consistiriam essas virtudes, alvo da moral? A resposta revela muito das intenções que a elite política e econômica apresentava:

“(...) inculcar aos meninos o amor do dever, a idéa do trabalho, da actividade, da frugalidade, do bom emprego do tempo, da probidade, da sinceridade absoluta, do self-control, do acatamento aos direitos do próximo, da obediência devido à lei, da decência, da morigeração, da pureza e polidez de linguagem, da lealdade, da caridade, do amor da patria”⁴¹⁰.

Em seu pensar, esse ensino não poderia ser ministrado de maneira tradicional, com lições teóricas, em catecismos decorativos, afinal, incutir formas de agir, de pensar, de atuar no mundo do trabalho, de falar, de se comportar, de se autocontrolar e de ser cidadão civilizado, mas necessitava de uma metodologia eficaz, que imprimisse no espírito o que o corpo experimentasse. Segundo o relator, à luz do estudo de outros países, o passo para a moral passava “pela ordem, pela disciplina, pela abnegação devotada a uma idéa final” que se alcançaria com o “trabalho da officina, do exercício militar ou gymnastico, do canto, até da musica.”⁴¹¹ Mas a melhor maneira, segundo o arrazoado, viria da introdução das disciplinas científicas, com seu pensamento racional, no currículo da escola e através de “realidades

⁴⁰⁹ Câmara dos Deputados. Op. Cit., p. 212.

⁴¹⁰ Idem, p. 213.

⁴¹¹ Idem, Ibidem.

tangíveis”⁴¹², do exemplo direto aos pequenos. Enfim, a cultura moral escolar seria resultante de:

- “1) o mestre;
- 2) a vida escolar;
- 3) o ensino inteiro; mais especialmente:
 - a) a cultura científica;
 - b) a cultura histórica.
- 4) os livros de leitura.”⁴¹³

A educação cívica, por sua vez, seria uma das faces da educação moral. Apontou como modelo as escolas americanas, as alemãs e as francesas que associavam o patriotismo à instrução histórica, entrelaçando de modo constante no programa com as disciplinas de História e de Geografia. Um exemplo a ser seguido.

A legislação republicana observou as orientações do liberal Ruy Barbosa e desde 1890 introduziu no programa da Escola Elementar “Rudimentos de ciências naturais; instrução moral e cívica”, em uma interpretação bastante literal de seu texto; nas reformas posteriores apareceu como disciplina única, à exceção de 1918, que figurou como “Lições ocasionais de civilidade, de Educação Moral e Cívica, de Higiene Elementar, de Agricultura e Indústria aplicadas à localidade”.

E como afirmado, até 1914 algumas cadeiras mantinham abordagens voltadas para o patriotismo e o civismo, principalmente a História e a Geografia, ao estilo da América, Alemanha e França, como exemplos de boas práticas sugeridos no Parecer de 1883; depois, adquiriu o *status* de cadeira, mesmo acompanhada de outras disciplinas como em 1914, “Educação e Instrução Cívica, noções de Direito Público e Constitucional”; em 1918, Noções de Economia Política, Instrução Moral e Cívica; e em 1925 e 1929, Noções de Direito Público e Constitucional, Educação Moral e Cívica.

A composição Instrução Cívica e Direito Público produziu inclusive um manual didático, que foi adotado pela Congregação da Escola Normal em 1918, o livro *Elementos de Educação Cívica e Direito* do jurista baiano Filinto Justiniano Ferreira Bastos, publicado em 1916, dois anos depois de instituída a cadeira no curso normal.

O apelo para a adoção das disciplinas científicas no programa do curso normal e das escolas elementares exposto, principalmente, pelo Parecer de 1883, encontrou aderência nos programas da Escola Normal. Vale ressaltar que desde o Regulamento de 1881 o programa da

⁴¹² Idem, p. 216.

⁴¹³ Idem, p. 217.

Escola Normal foi concebido com a presença das cadeiras de “Sciencias Naturaes: elementos de Botanica e Zoologia” e “Phisica, Chimica e Mineralogia”.

Em 1890, Física e Química formam uma única cadeira e às Ciências Naturais, além de Botânica e Zoologia, foram acrescentadas Anatomia e Fisiologia Humana, sendo que essa última cadeira, em 1895, foi abarcada pela disciplina que figurou pela primeira vez no programa como Biologia (*Biologia Anatomia e Fisiologia e Higiene*) e reintroduzida em 1925 na seguinte cadeira: “Anatomia e Phisiologia do homem; Biologia vegetal e animal”.

A partir da legislação de 1914, essas disciplinas passaram a ser pensadas nos programas como ciências aplicáveis à vida, assim, temos Física e Química aplicáveis às artes e indústrias, Ciências Naturais aplicáveis à agricultura e noções de Higiene com aplicações na escola.

Essa tendência estava presente no Parecer de 1883, quando o relator estabeleceu os objetivos do curso normal e a forma como o currículo deveria ser pensado. Afirmou ele:

“O intuito da escola normal, já o dissemos, está em habilitar para a pratica real da educação. O programma da escola normal, portanto, ha de ser modelado pelo programma da escola primaria. Naquela vae o aspirante ao magistério elementar receber a preparação necessária para communicar aos seus futuros alunos as influencias intellectuaes e moraes indicadas no plano de estudos da primeira idade.

De dois generos, pois, têm de ser as matérias do curso normal:

1.º Os estudos e applicações especiaes tendentes a educar o alumno-mestre na sciencia e arte de educar;

2.º As disciplinas e applicações que constituem o programma da escola primaria, com o desenvolvimento appropriado a preparar a intelligência dos que as têm de ensinar à infância, e a maneira, peculiar a cada um desses assumptos, de convertel-os em nutrição assimilável às creanças e útil à cultura inicial das gerações novas.”⁴¹⁴

Uma formação profissional, vinculada ao campo de atuação, o ensino primário, que oferecia um programa voltado para preparar o(a) aspirante para o enfrentamento das necessidades da instrução pública. Aprender a ensinar e ensinar para a vida.

Em 1892, o professor primário, **Leopoldo dos Reis**, também analisou a função da escola normal e os objetivos de seu currículo, apontando conclusões parecidas, mas associando diretamente essas ideias à sociedade republicana. Afirmou ele que saber ler, escrever, contar não eram suficientes “para ser um cidadão nacionalmente educado”, prescindiria uma formação completa considerando o seu meio e a vida, teria que “possuir noções das sciencias naturais applicadas aos usos da vida”⁴¹⁵. O professor **Leopoldo dos Reis** e seus colegas da Revista do

⁴¹⁴ Câmara dos Deputados. Op. Cit., p. 276.

⁴¹⁵ BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano 01, n. 02, dezembro de 1892, p. 20.

Ensino Primário defendiam o regime republicano recém-instalado e uma processologia moderna para a instrução e formação do magistério.

A presença das Ciências Físicas e Naturais nos programas do curso normal e da escola primária se ligava, ao menos, a duas finalidades: seu caráter prático e útil para a vida e o desenvolvimento intelectual proporcionado pelo método científico, pois “exercitam e apuram a capacidade de observação, e methodisam o raciocínio de modo completo – na *indução* dos princípios geraes, e na *dedução* das suas aplicações” (BONFIM, 1926, p. 272).

Nessa mesma seara de pensamento, Ruy Barbosa, no Parecer de 1883, escreveu sobre o ensino de História Natural, ou sua moderna expressão Biologia, como um curso eminentemente prático e experimental. Segundo ele,

“Há de efetuar-se, na botânica, mediante o exame directo dos specimes vegetaes, na anatomia e physiologia animal pelas dissecções e vivissecções. A não ser assim, melhor seria eliminar esses estudos. Não há meio, como diz Huxley, ‘de estudar convenientemente a zoologia, sem demonstrar, e, portanto, sem dissecar. De outro modo *ninguém pôde adquirir solido conhecimento da organização dos animaes*’”⁴¹⁶ (grifo do autor).

Mas como esse conhecimento científico foi desenvolvido em sala de aula? Ele seguia o exposto por Manoel Bonfim em 1915, ano da primeira edição do Lições de Pedagogia, e Huxley no final do século XIX?

Uma aula sobre História Natural foi publicada na revista de Educação da Escola Normal de Caetité, em 1927 e, mesmo considerando os recursos de edição, possibilita ao(à) leitor(a) refletir sobre a execução do que se preconizava em lei.

A aula foi ministrada para a Escola do sexo feminino, provavelmente da Escola Complementar, preparatória para o ingresso no curso normal e, conforme informado no próprio texto, se refere a uma “explicação, com palestras intermediarias” e se dirigia às alunas do 1º e 2º anos.

Na aula de Botânica, a professora iniciou pedindo que as alunas retomassem os assuntos anteriores sobre a divisão da História Natural, Zoologia, Botânica e Mineralogia e seus campos de estudo e usos no cotidiano da sociedade. A aula contou com a participação das alunas que eram provocadas pela professora **Maria José da Silva**, inclusive com a introdução de conteúdos de outras disciplinas (que foram usados em aplicações práticas).

Após suas explicações gerais usou a própria flor, no caso uma rosa do jardim da escola, para, após desmembrar as partes, elucidar os órgãos da planta.

⁴¹⁶ Câmara de Deputados, Op. Cit., p. 277.

O emprego de conceitos científicos para nomear e classificar os seres e suas partes constituintes e de procedimentos técnicos, como seccionar e individualizar os elementos de um organismo em uma aula cotidiana, sugere que o conhecimento científico foi incorporado, ao menos, nas escolas normais e escolas anexas.

A aula completa encontra-se no anexo desta tese.

7.3 As novíssimas disciplinas do saber médico no currículo do magistério

Quando, em 1917, o professor primário, então diretor da Escola Normal da Bahia, **Elias de Figueiredo Nazareth**, afirmou para o Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública⁴¹⁷ que a Escola Normal não deixava nada a dever às suas congêneres de outros estados, à exceção do exuberante prédio da Escola Normal de São Paulo, problema que não poderia ser resolvido naquele momento diante da falta de recursos e da ausência em seu programa de gabinetes para estudos de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental, como apregoado pelas novas perspectivas da Pedagogia Moderna, deu o aval para o retorno da disciplina de Psicologia no programa da Escola Normal.

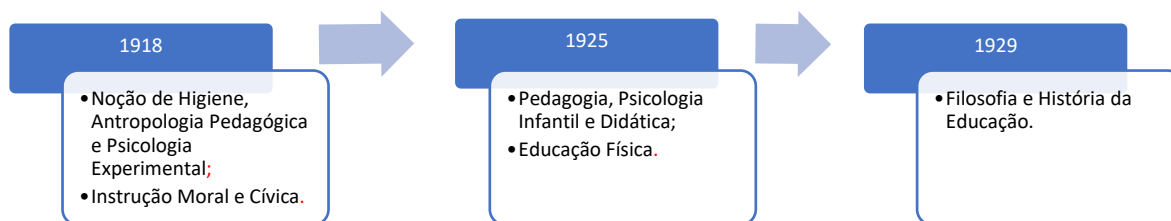
Sua sugestão foi acatada totalmente na Reforma seguinte (1918) e uma nova cadeira foi pensada para o programa do curso normal, “Noção de Higiene, especialmente escolar, de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental”, além de montado um gabinete próprio para as aulas práticas. No entanto, sua efetivação apenas ocorreu em 1922, devido a dificuldades financeiras, quando passou a funcionar de maneira provisória em uma sala da escola com materiais de ensino “tirados dos próprios recursos do estabelecimento”⁴¹⁸.

A disciplina de Psicologia tinha sido inserida no currículo de 1890 na cadeira de “Psicologia e Lógica; elementos da sociologia; noção de Economia Política e de Direito Pátrio Constitucional; noções de Higiene”, um grande leque que agregava conhecimentos de diferentes naturezas. Talvez, por esse aspecto, ela se dissipou em 1895, com algumas disciplinas sendo deslocadas para outras cadeiras e a Psicologia não mais permanecendo no currículo até 1918.

⁴¹⁷ APEB. Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública. Relatório da Escola Normal da Bahia, 1917, doc. 305.

⁴¹⁸ APEB. Legislativo. Falas e Mensagens. Mensagem apresentada à Assembleia Geral Legislativa pelo governador Dr. José Joaquim Seabra, 1922, p. 10.

Esquema 03: Cadeiras inseridas pela primeira vez no programa da Escola Normal (1918 – 1929)



Fonte: Legislação de 1918, 1925 e 1929.

Os indícios (comentários das normas legais, descrição das cadeiras, relatórios, manuais didáticos, matérias de revistas pedagógicas) sugerem que Psicologia e Lógica inseridas no programa do curso normal de 1890 estavam associadas a uma base de conhecimentos necessários para se entender a criança e seu desenvolvimento mental.

Tanto na Reforma Leônicio de Carvalho quanto no projeto de reforma apresentado no Parecer de 1883 não se fez menção a uma cadeira de Psicologia para o curso normal. Em sua sustentação sobre a formação do professor para o *kindergarten*, o relator identifica como atribuições necessárias ao preceptor “o conhecimento das leis e processos do desenvolvimento vital (...), como também a *psychologia da infância*”⁴¹⁹. A infância apresentava um padrão mental que deveria ser conhecido pelo professorado primário, a ponto de se entender que a formação para as crianças menores deveria ser uma especialidade e a passagem, durante o tirocínio normal, obrigatório para as aspirantes. Mantenho o gênero feminino, pois a ideia corrente na época defendia que apenas mulheres teriam vocação para essa especialidade. Na Bahia, essa premissa constituiu determinação legal e as normalistas atuavam no Jardim de Infância anexo à Escola Normal. Mesmo não sendo permitido aos homens o magistério nessa modalidade de ensino, eles observavam as aulas das crianças menores para efeito de debate acadêmico.

Manoel Bonfim, em seu prefácio à 1ª edição (1915) de sua obra *Lições de Pedagogia* (BONFIM, 1926), fez referência ao papel da Psicologia no programa da Escola Normal, por conseguinte, na formação do professorado primário. A cadeira de Pedagogia, ministrada por ele há 18 anos, se desdobrava em duas disciplinas: Psicologia, ofertada no 3º ano como uma preparação para a Pedagogia; e Metodologia, ofertada no 4º ano. Em reforma posterior, as duas disciplinas foram condensadas em uma única, com a parte de Psicologia reduzida a “noções

⁴¹⁹ Câmara de Deputados Op. Cit., p. 274.

perfunctórias” (BONFIM, 1926, p. 5)⁴²⁰. Ou seja, os assuntos tratados no programa eram elementares e acessórios para a compreensão da Pedagogia.

Segundo Fernanda Martins Pereira e André Pereira Neto (2003), durante o século XIX no Brasil, os estudos de psicologia estavam restritos às faculdades de medicina: na Bahia, relacionados mais às explicações dos problemas sociais (Higiene Mental e Psiquiatria Forense); e, no Rio de Janeiro, relacionados aos estudos de neuropsiquiatria e neurologia. Esses autores colocam como marco da profissionalização de psicólogo a Reforma de Benjamim Constant, de 1890, pela aproximação entre a Psicologia e a Pedagogia, ao ser incorporada nos programas das escolas normais. A Bahia foi um exemplo desse movimento.

Data do século XIX também a defesa da ciência e seus métodos na formação do(a) professor(a), com a introdução das disciplinas das ciências naturais e do diálogo da Pedagogia com áreas das ciências humanas que favoreceram seu *status* científico, como a Psicologia e a Sociologia. Assim, “no início do século XX já era corrente o emprego do termo ‘ciências da educação’ na França, ‘ciência da educação’ na Alemanha e ‘pesquisa educacional’ na Inglaterra para modelização científica de temas próprios da pedagogia” (KULESZA, 2019, p. 115). No Regulamento de 1862, figurou no programa do curso normal da Bahia a matéria “a ciência das escolas” para ser ministrada no 1º ano (COSTA, 1988, p. 61).

Nesse aspecto podemos retomar Manoel Bonfim, quando afirmou ser a Psicologia a principal fornecedora dos subsídios científicos para a Pedagogia (BONFIM, 1926, p. 14)⁴²¹, se afastando das explicações filosóficas e teológicas dos fenômenos individuais.

A distribuição do horário semanal da Escola Normal para Senhoras e da Escola Normal para Homens de 1890 sugere que a direção do ensino de Pedagogia e de Psicologia seguiram a linha dos estudos preparatórios descrita por Manoel Bonfim. As aulas de Psicologia eram ofertadas três vezes por semana, no 3º ano do curso, e as aulas de Pedagogia distribuídas também em três dias, no 4º ano do curso.

A proposta do diretor **Elias Nazareth** de criação de um gabinete de Psicologia Experimental e Antropologia pedagógica, retomando depois de 20 anos uma cadeira de Psicologia para o curso normal, estava relacionada ao *status* científico cada vez maior que a

⁴²⁰ No 2º prefácio, em 1917, Manoel Bonfim relatou novo movimento no programa com a separação da Pedagogia e da Psicologia em cadeiras diferentes. Em 1916, o médico psiquiatra Maurício de Medeiros assumiu a cadeira de Psicologia da Escola Normal do Distrito Federal (KULESZA, 2019, p. 115).

⁴²¹ Sua certeza na cientificidade que essa aproximação poderia proporcionar para a Pedagogia levou Manoel Bonfim para a França para estagiar no laboratório de Alfred Binet, em 1902. (KULESZA, 2019, p. 112)

Psicologia adquiriu com o emprego dos chamados *tests*. Se num primeiro momento os psicólogos experimentais objetivavam conhecer as diferenças dos fenômenos sensoriais entre os indivíduos,

“No início do século XX, o interesse pelos ‘desvios’ e ‘erros’ individuais passou a atrair maior interesse do que as descrições generalizadas do comportamento humano, esta nova tendência encontrou sua principal expressão no aparecimento dos *testes de inteligência*. Na França foi desenvolvida em 1905, a primeira *escala de inteligência*. A partir de revisões desta, houve nos Estados Unidos, a criação do conceito *Quociente de Inteligência* (QI), conhecido mundialmente até hoje (ANASTASI, 1965)” (PEREIRA; NETO, 2003, p. 21).

Com essa perspectiva, em 1906, foi criado no *Pedagogium* o Laboratório de Psicologia Experimental⁴²², sob a direção do médico Manoel José Bonfim. Recém-chegado de seu estágio em Paris, o professor de Pedagogia instalou o laboratório para iniciar os testes “à procura de uma pedagogia científica”, que fosse a mestra e condutora metodológica do currículo de formação docente e rompesse com a tradição de ministrar as disciplinas como professadas num liceu, denunciado por ele em seu prefácio (BONFIM, 1926, p. 06) como “descarecterizando assim a profissionalização do professor primário” (KULESZA, 2003, p. 116).

Mas a referência usada pelo diretor da Escola Normal da Bahia não foi o Distrito Federal e sim São Paulo, inclusive mencionando estudos de Antropologia Pedagógica.

Para Amurabi de Oliveira (2013), a matriz ideológica que serviu de referência para organizar os laboratórios de Pedagogia Científica em São Paulo foi o positivismo italiano⁴²³, inicialmente pelas mãos do imigrante Clemente Quaglio, professor primário da cidade de Amparo, São Paulo, o qual em 1909 montou um Gabinete de Antropologia Pedagógica e

⁴²² Manoel Bonfim dirigiu o *Laboratório de Psicologia Experimental* por 12 anos e produziu pesquisas, algumas publicadas na revista Educação e Pediatría e promoveu cursos de aperfeiçoamento e conferências (BARBOSA, 2009, p. 720). No entanto, as reflexões de Bonfim quanto aos resultados obtidos o fizeram afirmar, em 1923, no livro *Pensar e Dizer*, que não apresentaram o efeito esperado. Em 1902, em sua estada em Paris, “já era muito sensível a crise de descrença e desilusão nos laboratórios”. Referindo-se novamente ao testemunho de Wundt (...), Bonfim alinha também Binet entre os desiludidos com o associativismo ingênuo tipo estímulo-resposta. Incluindo-se nesse grupo em busca de novos caminhos para a psicologia, ele avalia negativamente os 12 anos de trabalho no seu laboratório do *Pedagogium*: nas pastas, ainda estão acumuladas anotações, traçados, fileiras de cifras... e nunca tive coragem para organizar uma parte qualquer desses dados, e de os publicar, porque nunca obtive uma elucidação satisfatória” (KULESZA, 2003, p. 123-124).

⁴²³ O positivismo italiano foi um movimento científico que teve o evolucionismo como modelo. Para Rogério Centofanti, a Pedagogia Científica italiana espelhava a convicção dos intelectuais da época em resolver os problemas sociais do país em meio a unificação italiana. “Como forma de promover a melhoria das condições de vida dos cidadãos, tomou-se por base o princípio da regeneração da raça, e, por intermédio de pesquisas realizadas por Paolo Mantegazza (1831-1910) e Cesare Lombroso (1835-1909), procurou-se mapear o estado físico e mental do italiano médio e, ao mesmo tempo, por intermédio dos professores, buscou-se encontrar um remédio para esses desvios através de uma educação sanitária elementar” (CENTOFANTI, 2006, p. 33).

Psicologia na mesma cidade e escreveu alguns artigos na *Revista de Ensino* sobre o desempenho das faculdades intelectuais das crianças; e, posteriormente, com a criação do Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica da Escola Normal da Praça, em 1914, na cidade de São Paulo, sob a direção de Ugo Pizzoli, médico-pedagoga⁴²⁴. Como na inspiração italiana, esses laboratórios adotaram procedimentos e instrumentos da antropometria e da psicometria para o levantamento de características físicas e comportamentais que foram registradas em uma folha biográfica.

Para divulgar as intenções e as técnicas da Pedagogia Científica, Clemente Quaglio publicou em 1911 o livro *Compêndio de Pedagogia*, em que orientava sobre como preencher a folha biográfica, apresentando um modelo, o uso e a construção, de forma adaptada, das ferramentas de execução dos exames. Ao que parece, o livro teve alcance entre os professores; encontrei um exemplar na biblioteca do professor **Alfredo José da Silva**, catedrático da cadeira de Português da Escola Normal de Caetité e um dos redatores da *Revista de Educação da escola Normal de Caetité*. A produção e circulação de livros sobre Psicologia, considerando as aquisições do professor de Caetité, se intensificaram ao final da Primeira República. Uma espiada nas obras que o referido professor mantinha em sua biblioteca pode dar ao(a) leitor(a) uma dimensão desse alcance:

Quadro 9: Relação de livros de Psicologia da biblioteca pessoal do professor Alfredo José dos Santos

Nº	Autor	Título	Ano
01	BALZAC, H. de	Physiologia do Casamento	
02	MONTEGAZZA, Paulo	Os Caracteres Humanos	1926
03	DOMINGUES, Prof. Octavio	A Hereditariedade em Face da Educação	
04	A. H. C.	Noções de Psicologia	1923
05	VIANNA, F. J. Oliveira	Pequenos Estudos de Psicologia Social	1923
06	MARDEN, Orison Swett	O Aperfeiçoamento Individual	1926
07	MARDEN, Orison Swett	Formação do Caráter	1927
08	BINET, Alfredo	Teste P/Med. Desenv. Intellig. nas Crianças	
09	CLAPARET, Ed.	A Escola e a Psychologia Experimental	
10	PIEROW, Henri	Psychologia Experimental	
11	VOGT, G.	Como obter idéias lúcidas e clareza de Espírito?	
12	BON, Gustavo Le	A Psychologia das Multidões	
13	OLINTO, Plinio	Introdução à Phichiatría	1930
14	KEHL, Renato	Psychologia de Personalidade	1940
15	GATES, A. I.	Psychologia para Estudantes de Educação	1935
16	Medeiros e Albuquerque	Test	1925
17	ROCHA, Celsina de Farias et al.	Test	
18	Org. Seg. Prog. das Esc. Normais	Pontos de Psychologia	
19	GATES, A. I.	Psychologia para Estudantes de Educação	1939

⁴²⁴ Ugo Pizzoli integrou uma equipe de cientistas liderados pelas ideias de Andrea Angiulli (1837-1890) que introduziu o positivismo na Itália e aplicou as ideias de Comte e Spencer à educação. Sustentavam que a educação deveria ter uma base filosófica científica, condizente com um Estado liberal-democrático e anticlerical. Junto com Giuseppe Sergi (1841-1934) propuseram a renovação dos métodos educacionais como forma de se alcançar a regeneração humana, criando condições para que o Estado desenvolvesse mecanismos de seleção artificial, “com vistas ao desenvolvimento do indivíduo para adequação ao mundo do trabalho” (CENTOFANI, 2006, p. 34). Em 1899, Ugo Pizzoli inaugurou em Crevalcore o laboratório de Pedagogia Científica, o primeiro da Itália, e a partir de 1901 organizou cursos sobre Pedagogia Científica com o aval governamental, tendo como membro da equipe Maria Montessori.

20	TOLEDO, João	O crescimento mental	1925
21	QUAGLIO, Clemente	Compêndio de Pedologia	1911
22	BOMFIM, M.	Noções de Psychologia	1928
23	LOMBROSO, Paola	A vida das Crianças	1937
24	ERISMANN, Prof. Th.	Psychologia Aplicada	1934
25	DORIA, A. de Sampaio	Psychologia	1932
26	OLINTO, Plínio	Notas de Pedologia	1918
27	GEENEN, Dr. Henrique	Temperamento e Caráter sob o Ponto de Vista Educativo	
28	MARDEN, Orison Swett	O Poder da Personalidade	1925
29	AUSTREGESILLO, A.	O mal da vida	1923
30	FERRAZ, João de Souza	Noções de Psicologia da Criança	1955
31	SANTOS, Theobaldo Miranda	Orientação Psicológica da Criança	1958
32	RAMOS, Arthur	Loucura e Crime	1937

Fonte: Arquivo Municipal de Caetité.

Em 1912, foi criada a cadeira de Psicologia Experimental e instalado o Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental na Escola Normal de São Paulo, de Itapetininga e São Carlos. Em 1914, com a chegada de Ugo Pizzoli, foi inaugurado o Laboratório de Pedagogia Científica na Escola Normal da Praça.

Provavelmente, o professor **Elias Nazareth** se referiu à experiência dessa cadeira e desse gabinete ao sugerir sua instalação na Escola Normal da Bahia. Como vimos, apenas em 1922 o gabinete foi instalado na escola normal, em condições não tão bem adequadas, mas não consegui informações sobre como foi usado.

Uma educação moderna, com base científica que objetivasse uma formação profissional, estava presente na fala dos professores primários baianos desde o final do século XIX. Os discursos desses sujeitos estavam alicerçados nas referências mais atuais da época, principalmente nos escritos de Herbert Spencer que foi citado inúmeras vezes, por exemplo, nos escritos dos redatores da *Revista do Ensino Primário*.

Um artigo, que tomo como exemplo para o(a) leitor(a) perceber a visão dos professores da revista, foi publicado na edição n. 09 e assinada pelo professor primário **Diogo Vallasques**. Intitulado “Nossa Educação”⁴²⁵, no texto o professor fez uma digressão sobre o ensino para os povos antigos, baseado em crenças religiosas, na educação moral e na educação física; a educação intelectual, mais aprimorada, ficaria reservada para a classe nobre. Com o aperfeiçoamento da ciência pedagógica, “as nações não se poupam para levar de vencida a ignorância, como o mais medonho obstáculo ao seu desenvolvimento, pela difusão da instrução sob bases modeladas nos mais rigorosos princípios pedagógicos”⁴²⁶.

No caso do Brasil e da Bahia, especificamente, afirmou que os princípios de civilização, importados da Europa, de onde “temos transplantado para nossas leis de ensino os progressos

⁴²⁵ BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano 01, n. 09, julho de 1893.

⁴²⁶ Idem, p. 162.

alcançados nestes últimos tempos pela pedagogia, muito pouco ou quase nada temos aproveitado dessas conquistas, e podemos dizer que a realidade que supomos existir de instrução são verdadeiras anthiteses as nossas leis⁴²⁷. Em uma crítica às contradições da educação baiana, em que os progressos pedagógicos apesar de conhecidos e divulgados não alcançam abrigo na lei, ele tensionou o ambiente político, lugar de formulação e execução das leis, para apontar o atraso baiano; e que, mesmo quando a lei (se refere à legislação de 1890) acompanha algum progresso, ela não se efetiva na realidade escolar.

Apresentou uma concepção atenta à pedagogia moderna ao defender a integridade da educação, em seus aspectos físico, intelectual e moral, asseverando que essas bases pouco têm sido respeitadas na educação baiana. Para demonstrar sua “razão”, questionou a instituição nas escolas públicas dos meios de desenvolvimento físico dos alunos, respondendo que “O único meio *hygienico* e de desenvolvimento *physico* que a maioria das creanças entre nós acham é as ruas e praças e nesse meio de *recreagem* recebem *belissimas lições de pura moral*”⁴²⁸.

Em sua visão, a educação, mais que instruir conhecimentos sem utilidade, deveria estabelecer uma educação física necessária para a formação do aluno da escola popular, devido ao desenvolvimento da “fortidão e robustez para os misteres de nossa vida, particularmente à agrícola, artística e industrial”. O professor corroborava a ideia da educação do corpo para o trabalho como forma de integração civilizatória.

Quanto à educação moral, entendia que essa era o caminho do homem para o “amor do bem” e que efetivamente não ocorria de maneira completa na Bahia, faltando auxílio dos pais, que transferiam para a escola a correção dos vícios. Afirmou que a educação integral (intelectual, moral e física) requeria da democracia “sacrifício dos poderes constituídos”, pois

“sem escolas bem montadas em edifícios próprios nada se fará (...) as actuais escolas tem somente por dever preparar a inteligência da criança, deixando em abandono o corpo e o coração (...) A pátria precisa de filhos sadios, fortes, robustos, inteligentes, honestos e moralizados para a reconstrução do edifício social abalado pelo desamor, pela falta de patriotismo e pelo egoísmo. Se de todo forem baldados os esforços do professorado publico para que seja uma realidade a instrução e educação do povo, nos restará o consolo de termos cumprido um dever, auxiliando aqueles que também ardentemente a desejam.”⁴²⁹

⁴²⁷ Idem, p. 162-163.

⁴²⁸ Idem, p. 163.

⁴²⁹ Idem, p. 164.

A posição do professor **Diogo Vallasques** apresentou uma forte crítica política e um engajamento com as questões educacionais ao se colocar (e aos professores primários) como participante e coexecutor da instrução pública. Para ele, os problemas da instrução pública baiana não se alocavam na atuação do professorado, sintonizado com as ideias atuais da Europa e ciente de sua responsabilidade com a sociedade, mas advinham da ausência do governo em munir a educação do que era necessário para sua realização: instalações e materiais adequados. O tom de protagonismo do texto colocou a voz da categoria como referência de autoridade e competência sobre a educação da infância.

Em seu discurso, no entanto, como no dos demais membros da revista, ainda não se percebia a ideia de uma Pedagogia Científica nos moldes da proposta de São Paulo; mesmo existindo a ideia da educação como fator de evolução social, o direcionamento dado foi de ampliar a democratização do ensino, para que a população mais pobre tivesse acesso à escola e a nação atingisse a civilização pretendida e não em criar mecanismos internos de medição, classificação e seleção das inteligências das crianças; nem de uma competência estranha ao magistério que se colocasse como autoridade sobre a infância e seu ambiente escolar.

O professor **Edgard Pitangueiras**, em 1914, abriu uma vertente e apresentou a tese “Prophylaxia ontogênica e psychometrica da creança (Pedologia objetiva e psychologia aplicada)” nas Conferências Pedagógicas. O próprio título de sua tese, que não foi indicada pela organização do evento e sim proposta por ele (BRANDÃO, 2012), permite que se afirme a existência de ideias relacionadas a uma psicologia quantitativa, de mensuração, imbricada no conhecimento de “Pedologia objetiva”, abordagem médica que abarcava a pediatria, a pedotecnia judiciária e a pedagogia experimental (FERREIRA, 2020). Em 1926, esse professor assumiu a direção da Escola Normal de Caeté.

O(a) leitor(a) atento(a) notou que nessa data o Brasil já havia instalado alguns gabinetes e laboratórios sob essa perspectiva, mas não existia nada de institucional nesse sentido na Bahia. A cadeira e o gabinete, solicitados pelo professor **Elias de Figueiredo Nazareth** e instalados em 1922, parecem ser as primeiras referências concretas da efetivação dessas ideias. No âmbito da Faculdade de Medicina, temos em 1923 a defesa da tese intitulada “Relações da Medicina com a Pedologia”, de autoria de Herbert Parentes Fortes (MEIRELLES, *et. al.*, 2004), professor do Ginásio da Bahia e de instituições particulares e palestrante no Curso de Férias em 1927/8, além de ser um dos líderes da Ação Integralista Brasileira, seção Bahia (FERREIRA, 2009).

Na *Revista de Educação da Escola Normal*, em 1927, dois anos depois da mudança na legislação de ensino, duas notas, na seção Noticiário, abordaram a Psicologia e o uso de testes

no ensino das crianças. Na primeira, com o título “Necessidade do estudo de Psychologia”, o autor do texto afirmou que o estudo de psicologia seria indispensável para o educador, citando os estudos de J. Piaget e Stern que provaram a lógica diferenciada da criança e mostraram como “CRIMINOSAMENTE procedem os pedagogos, que por desconhecerem os dados psycologicos, atalham em vez de promover o desenvolvimento psychico das creanças para a sua adaptação ao meio social. (grifo do autor)”⁴³⁰

Na nota seguinte, “Os estudos dos testes”, o autor do texto agradeceu ao legislador que introduziu o ensino de psicologia no curso professoral⁴³¹, visto que “ninguém hoje prescinde dos seus estudos, principalmente para o professor que tem de conhecer as aptidões de seus discípulos” e distinguir seu “caracter, as inclinações, as aptidões mentaes”.⁴³² Colocou em destaque a boa recepção que o “novo methodo de medir a capacidade individual” estava alcançando nos Estados Unidos da América, com o governo gastando milhões de dólares para implantar o processo de estandarização.

Informa que na Bahia a Diretoria Geral da Instrução designou uma comissão de professores para, oficialmente, estudar o processo de estalonagem⁴³³, “sob a direção do Dr. Martagão Gesteira, Director da Secção de Hygiene Infantil e Escolar. Além da iniciativa oficial, o Dr. Isaias Alves de Almeida Diretor do Gynmnasio Ypiranga, também trabalha na organização das bases para uma standartização da formula Binet-Simon-Burt”⁴³⁴.

A comissão de testagem, citada na revista, foi composta pelas professoras **Júlia Amélia Vianna Leitão, Amélia América de Brito e Haydee Meirelles Corrêa**, que usando os *tests* de inteligência da revisão de Turman aplicaram-nos em algumas escolas da capital, no ano de 1926. A professora **Júlia Amélia Vianna Leitão** aplicou os *tests* em 32 alunas da escola n. 16, do sexo feminino, no Distrito de S. Pedro, sob a regência da professora **Alice Farias Pires**;

⁴³⁰ BPEB. Periódicos. Revista de Educação da Escola Normal de Caetité, ano 01, n. 01, fevereiro, 1927, p. 40.

⁴³¹ Interessante notar que o texto não situa o tempo na afirmação. Estaria se referindo à legislação de 1890, 1918 ou 1925?

⁴³² Idem, p. 39.

⁴³³ Segundo César Rota Júnior (2016), em seus estudos sobre a recepção e circulação de testes de inteligência em Minas Gerais, “o termo estalonagem aparece com frequência nos textos da década de 1930 e tratam do processo de controle estatístico de um teste, produto de sua aplicação em uma amostra populacional específica, próximo do que atualmente é chamado de padronização” (p. 122). A pesquisadora Nara Vilma Lima Pinheiro (2017), ao investigar o ensino de Matemática sob a influência da pedagogia científica, afirmou que Manoel Bonfim, em sua obra sobre os testes de aprendizagem (1928), fez rígidas críticas à forma de gradação dos testes que adotavam severa estalonagem (standarisation) que se assemelhavam ao modelo de produção da Ford (p. 73). Pode-se perceber, dessa forma, que o uso do termo na psicologia educacional estava associado à ideia de modelo, padrão.

⁴³⁴ BPEB. Periódicos. Revista de Educação da Escola Normal de Caetité, ano 01, n. 01, fevereiro, 1927, p. 39.

depois aplicou em 28 alunas e 40 alunos das Escolas Reunidas, na rua do Paço. As crianças tinham entre 5 e 10 anos.

A professora **Amélia América de Brito** aplicou os *tests* em 76 alunos, de ambos os sexos, nas Escolas Reunidas, no Distrito de Nazareth. E a professora **Haydee Meirelles Corrêa** ficou encarregada da testagem na Escola “Aurelino Leal”, no Distrito da Victória e na Escola n. 100, no Distrito de Santo Antonio; foram testadas 42 crianças na primeira e 58 alunas na segunda.

Segundo o governador que apresentou os dados⁴³⁵, os resultados foram muito baixos, principalmente os das escolas da primeira professora, que apresentavam um meio social em “péssimas condições”, sendo os pais das crianças compostos, em sua maioria, de trabalhadores manuais ou pequenos negociantes, sem muita instrução.

O chefe do executivo considerou a aplicação dos *tests psicologicos* uma simples experiência para familiarizar o professorado com um sistema científico e anunciou, para o ano de 1927, a ampliação da testagem e sua utilização para “melhor organização de nossas classes, como para maior facilidade e brevidade das promoções e dos exames”⁴³⁶.

Ao que parece, o anunciado pelo governador não foi plenamente realizado. Em viagem a outros estados da federação, a professora **Adalgisa Bastos da Silva**, a convite da Diretoria de Instrução, publicou suas impressões na Revista de Educação⁴³⁷. Relatou sua visita, em caráter particular, ao Sul, em especial Rio e São Paulo, descrevendo o percurso realizado em diversas escolas desses estados e suas impressões do que denominou como “modelar”, com destaque para a Escola Minas Gerais, “destinada aos débeis, nela só se matriculam meninos fracos”⁴³⁸. Diante do que viu, a professora desejou que aqui se reproduzisse tal sucesso “dada a boa vontade e entusiasmo dos nossos incansáveis dirigentes, no que diz respeito à educação dos filhos da nossa querida Bahia, primogênita do Brasil, berço do grande poeta dos escravos e do imortal Ruy Barbosa, cujo fulgor não desaparece da literatura brasileira e se reflete no coração patriótico e amigo da grande alma bahiana”⁴³⁹.

No mínimo, foi interessante como a professora se colocou defensora do governo (mostrando a fisionomia da revista) e de suas boas intenções para o desenvolvimento da

⁴³⁵ APEB. Legislativo. Mensagem do gov. Dr. Francisco Marques de Góis Calmon à Assembléa Geral Legislativa, 7 de abril de 1927.

⁴³⁶ Idem, p. 80.

⁴³⁷ BPEB. Periódicos. Revista de Educação. Um pouco do que vi em algumas escolas do Sul do Paiz. Ano1, n. 01, 1929.

⁴³⁸ Idem, p. 44.

⁴³⁹ Idem, p. 45.

educação; tratou do atraso baiano como se fosse algo natural, próprio da condição do Estado e de seu povo, mas que diante de um passado tão enobrecedor iria alcançar seus objetivos. Para ela, o problema da educação era maior que o poder público, por isso seus esforços não seriam suficientes.

Descreveu que no Rio de Janeiro visitou a escola Deodoro da Fonseca, onde se aplicavam os *tests* psicológicos sob a orientação do Dr. Ernani Lopes, e assistiu a várias palestras na Associação Brasileira de Educação do Dr. Everardo Backheuser e outros palestrantes sobre a escola ativa; que em algumas escolas encontrou o Tabuleiro de Areia, matéria indispensável para a escola ativa, segundo Backheuser; na “Escola de Aplicação” encontrou vários jogos educativos de acordo com as pedagogias modernas. Em São Paulo, afirmou ter encontrado “a primazia no que diz respeito ao ensino primário no Brasil”; conheceu Lourenço Filho, professor de psicologia da Escola Normal da Capital e Amadeu Mendes, o diretor Geral.

Nas escolas paulistas observou que a disciplina era admirável, que as crianças pobres recebiam merenda (copo de leite em garrafas higiênicas) e que as escolas trabalhavam com três dobramentos diante do quantitativo de alunos matriculados, funcionado em 3 turnos, obedecendo ao princípio de que “é preferível dar-se pouco a muitos que muito a poucos”; conheceu a professora da cadeira de Anthopologia da Escola Normal da Capital e auxiliar de Lourenço Filho na aplicação dos *tests* psicológicos, Noemy Silveira, em palestra sobre o ensino e organização da “escola nova”.

O deslumbramento da professora diante dos prédios monumentais, dos materiais pedagógicos, da organização para aplicação dos *tests* psicológicos e até da merenda escolar contrastava com a “indulgência” em relação à educação baiana. Em seu relato, a postura assumida foi de recepção aos “novos moldes da escola activa”⁴⁴⁰, conhecimentos que o professorado baiano estava ávido por receber, e que emanavam dos abalizados “métodos do Dr Decroly, Clapèrede, Ferrière, Montessori e tantos outros”⁴⁴¹. O protagonismo da palavra não estava mais com o professorado e sim com os doutores.

Se observadas atentamente, as falas em torno da relação Pedagogia e Psicologia foram apresentando facetas diferenciadas, atingindo a quase oposição depois de 37 anos (tomando como ponto inicial o ano de 1890, com a primeira inserção de Psicologia no programa do curso normal na Bahia). Os professores primários e os professores de Pedagogia consideravam

⁴⁴⁰ Idem, p. 42.

⁴⁴¹ Idem, *ibidem*.

essencial o caráter científico do currículo de formação do magistério, defenderam essa concepção em forma de escritos e ações.

No caso dos(as) professores(as) primários da Bahia, foram eles e elas aguerridos(as) contra as instituições governamentais e o Conselho Superior para garantir materiais pedagógicos e livros condizentes com o ensino intuitivo e, nesse sentido, dirigiram críticas ferrenhas em defesa dos avanços das legislações e contra suas limitações; ocuparam o parlamento para defesa de um ensino democrático.

Em seus escritos, defendiam uma “processiologia moderna” através do método intuitivo, de um programa prático e com sentido para a vida e da democratização da instrução com a expansão da escola; além disso, tinham um entendimento de corporação ao preservarem o conhecimento do professor/pedagogo como lugar de autoridade e competência. Foi com essa consciência que o professor **Pedro Celestino**, ao escrever sobre o ensino de Aritmética, afirmou que “O fim do ensino é instruir, e desde que este não se dirige à inteligência e à razão, é estéril e cansativo, portanto, não instrue, não aproveita, não deleita. (...) é a instrução objetiva [por isso] concretiza as abstrações de modo a facilitar a compreensão infantil tornando mais aprazível a aprendizagem”⁴⁴².

No manual didático que escreveu em 1915, o professor de Pedagogia Manoel Bonfim demarcou conceitualmente o conhecimento pedagógico como sendo “a elucidação theorica e racional que inspira a arte da educação”; e sendo a educação – objeto prático da Pedagogia – de tamanha envergadura é que a sua teoria – a Pedagogia – deve ser tratada como uma disciplina autônoma e como tal “deve ser feita muito racionalmente, sob um regimen rigorosamente scientifico” (BONFIM, 1926, p. 10). Uma disciplina interpretativa, defendeu o professor, que sistematiza e coordena métodos racionais capazes de propiciar a educação, ou seja, a “adaptação do indivíduo às condições da vida humana” (p. 12).

Em sua explanação, a Pedagogia – no caso o curso de Pedagogia presente no programa da escola normal – teria a função de ser “a aplicação racional dos princípios scientificos – biologia, psicologia, sociologia... à arte da educação”. E complementa que “a parte de methodology, propriamente dita, seria feita no curso das respectivas disciplinas” (p. 06). A defesa da autonomia da Pedagogia se sustentava em uma fundamentação gnosiológica, uma teoria do conhecimento que afirmava a sua não submissão a qualquer outra disciplina.

⁴⁴² BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano 01, n. 08, junho de 1893, p. 154.

A criança nesse processo também foi considerada um ser autônomo, “uma individualidade que se deve formar como resultado da própria educação”. Segundo Wojciech Kulesza (2019), “Bonfim considera a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem no qual, mais do que as tendências e inclinações herdadas, a mente tem papel determinante” (p. 116).

Se esse era um pensamento presente entre os profissionais da educação que atuavam nas escolas normais e nas escolas primárias, qual a intenção de se anunciar como novidade algo manifestado e defendido pelos professores há anos? De fato, a educação na Bahia apresentava inúmeros problemas, entre eles o sempre criticado pelos professores, o da falta de execução das leis de ensino que impedia o desenvolvimento e aplicação do método intuitivo, por exemplo, diante da precariedade das escolas, da ausência de materiais pedagógicos e da adoção de livros “ante-higienicos; anti-pedagogico; anti-methodologico e atrofiador da mentalidade infantil”⁴⁴³. Mas o que motivou a publicação de uma matéria no Diário da Bahia de um jovem bacharel em Direito, de 23 anos, que defenestrou tudo o que até aquele momento havia sido construído na instrução baiana?

Intitulado “O antigo mestre-escola e o ensinar hoje”⁴⁴⁴, o texto, escrito por Nestor Duarte⁴⁴⁵, condenou a forma de ensino existente anteriormente (quando?), associando a figura do mestre-escola ao retrógrado, “o anthipatico mestre-escola morreu, indo com ele a pavana, o rapé, a rabujice e a catadura severa e quase má com que procurava impingir a sua autoridade”. Para ele, a liberdade de ensino e a melhor compreensão da Psicologia Infantil “mudaram o ambiente no qual se ensinava antigamente e o antipathico mestre-escola morreu”, a escola se abriu “para dar lugar a hygiene e ao sol” e para colocar a criança no lugar mais importante.

⁴⁴³ BPEB. Periódicos, Revista do Ensino Primário, ano 01, n. 02, dezembro de 1892. Livro para Eschola Primaria, de Argemiro Cavalcante, p. 24.

⁴⁴⁴ BPEB. Periódicos. Diário da Bahia. O antigo mestre-escola e o ensinar hoje, 06 de março de 1925.

⁴⁴⁵ Nestor Duarte Guimarães nasceu em Caetitê (BA), no dia 3 de dezembro de 1902, filho do desembargador Francisco Duarte Guimarães e de Amélia Tavares Guimarães. Iniciou seus estudos na cidade de Areia, hoje Ubaíra (BA), prosseguindo-os no Ginásio Ipiranga, em Salvador. Bacharelou-se pela Faculdade de Direito da Bahia em 1924, e logo em seguida foi nomeado delegado do Convênio Interestadual de Combate ao Banditismo na Bahia, Alagoas e Sergipe. Em 1928 ingressou no magistério, lecionando psicologia e sociologia na Escola Normal da Bahia. No ano seguinte elegeu-se deputado estadual, mas, com o advento da Revolução de 1930 e a consequente interrupção dos trabalhos legislativos, perdeu o mandato e passou a dedicar-se à advocacia. Publicou em 1931 *O direito: noção e norma*, tese com que em 1933 se submeteria a concurso para catedrático de introdução à ciência do direito na Faculdade de Direito na Bahia, iniciando no ano seguinte o exercício do magistério superior. Nesse período, ingressou na Liga de Ação Social e Política (LASP) da Bahia, partido político de oposição ao governo de Juraci Magalhães, criado em dezembro de 1932 por Otávio Mangabeira.

Em seus argumentos, prevaleceu na escola a figura feminina assumindo as rédeas das classes, suas qualidades de sedução, encantamento, simpatia e beleza alcançavam as crianças com mais eficiência, pois “é da psicologia feminina o alto dom da fácil assimilação, discernindo com presteza o mundo da criança”; sua atuação dispensou as vaidades “até porque o professor deve compreender a sua inutilidade e pouca valia, porque nisto de ensinar, mais vale a própria iniciativa do aluno, do que a intromissão de segundos”.

Após expor mais uma série de críticas ao que era o ensino na Bahia, passou a exaltar o novo programa da Escola Elementar, apresentado pela Inspetoria de Ensino, que “procurou desviar do professor essa função mecânica do ensino por meio de regras e formulas artificiais, consubstanciadas no dilema dum livro, o Livrol, que a criança lerá porque lh’o obrigam sem, aliás, nada entender.” Elogiou a norma intuitiva aplicada pelo programa e defendeu o método ativo como atual e ideal para se usar nas escolas primárias.

No artigo de capa, que abriu a edição daquele dia no jornal, colocou-se como um aviso prévio do que a reforma da instrução implementaria, ainda em discussão na casa legislativa. A estratégia usada pelo bacharel consistiu em marcar a novidade do que se anunciava, escolhendo como elemento de superação a atuação do professor, intencionalmente nomeado de mestre-escola. O foco se concentrou na mudança do método de ensino, legitimado pela Psicologia Infantil, e, por conseguinte, na atuação de quem o aplicava, os professores.

Quem acompanhasse as matérias desse mesmo jornal desde o raiar da República saberia que, apesar de pomposas, as palavras do autor obedeciam mais a uma motivação política que a um diagnóstico da realidade. Concentrar todos os problemas da educação na atuação do professorado não parecia espelhar a real situação da instrução pública baiana, mas de deslegitimar o lado fraco da corda perante os conhecimentos da Psicologia Infantil, ausentes da vida escolar até então.

“*Non nova sede nova*”⁴⁴⁶, escreveria o velho e experiente professor de Pedagogia da Escola Normal, **Alípio Franca**, ao analisar a educação infantil e o método Montessori, numa sutil e educada resposta ao discurso de inovação; sem esquecer o percurso de aplicação do método intuitivo e das lições dadas aos(as) normalistas, além de sua própria atuação na escola primária, abriu seu texto com um discreto, mas sonoro “*nil novi sub sole*”⁴⁴⁷, nada de novo sob o sol. De fato, no entanto, algumas novidades vieram dar à praia de Bahia.

⁴⁴⁶ BPEB. Periódicos. Revista de Educação, ano 1, n. 01, julho de 1929, p. 10.

⁴⁴⁷ Idem, p. 09.

O texto do dr. Nestor Duarte, se por um lado desejava demarcar uma nova era política e enterrar o seabrismo; por outro, mirou no reposicionamento do(a) professor(a) e seu saber – a Pedagogia. Três anos depois, o autor da matéria e cunhado do Diretor de Instrução assumiu a cadeira de Psicologia na Escola Normal.

Ao que parece, ao final dos anos 20, os discursos em favor dos *tests* davam primazia à Psicologia como a única capaz de “cientifizar” a Pedagogia; fora dela, se agiria “CRIMINOSAMENTE” contra as crianças e sua eficaz educação. A Pedagogia cedia lugar para a Psicologia e o professor cedia lugar para o cientista investido em um médico, um doutor.

O saber e a autoridade dos(as) professores(as) teriam legitimidade se respaldados na Pedagogia Científica, ou seja, nas teorias e métodos ditados por profissionais médicos. Como afirmou Rogério Centofani,

“A Pedagogia Científica tornou-se uma epidemia. Os educadores haviam sido convencidos de que o bom exercício de seu ofício dependia, agora, da aquisição e do emprego de conhecimentos das áreas chamadas científicas. Na prática, representou o ingresso de médicos, psicólogos, fisiólogos e tantos outros profissionais na seara da educação. Uma liderança de peso na escalada de desqualificação dos educadores foi o psicólogo suíço Édouard Claparède (1873-1940), que retirou dos educadores a criança como propriedade de conhecimento, e chamou em torno de si os esforços para a formação de um campo de especialidade denominado Pedologia, também definido como Ciência da Criança, ao dizer textualmente que ‘não foram professores os que lançaram base da Pedologia, mas filósofos, fisiologistas, biólogos, linguistas, etnólogos, médicos, psicólogos, criminalistas’ (CLAPARÈDE, 1956, p. 56)” (CENTOFANI, 2006, p. 35-36).

O discurso⁴⁴⁸ médico-legal para a educação encontrou força para atuação principalmente através da Higiene, integrada como política pública em órgãos burocráticos ou

⁴⁴⁸ A atuação dos médicos na política remonta ao Império e se colocava como uma das profissões que compunham a elite sociopolítica. Os filhos da oligarquia baiana estudavam nos centros europeus e, em especial, em Coimbra. A professora Antonietta d’Aguiar Nunes (2003) apresentou levantamento dos números de estudantes brasileiros que faziam seus cursos superiores em Coimbra e a Bahia sempre teve participação ativa. Uma queda ativa, no entanto, ocorreu entre 1828-1849, explicada, em parte, pela instalação da Escola de Cirurgia e posteriormente da Faculdade de Medicina. Com a instalação, em 1832, da segunda reforma educacional do curso de cirurgia médica (Em 1808, D. João VI criou, através da Carta Régia de 18 de fevereiro, a Escola de Cirurgia no Hospital Real Militar. Em 1815, após reforma do curso, a Escola de Cirurgia-Médica foi transferida do Hospital Real Militar para a Santa Casa de Misericórdia; instala diversas cadeiras e regulamenta o exercício profissional dos cirurgiões na modalidade de Aprovado e de Formado), o Colégio Médico-Cirúrgico foi elevado à categoria de faculdade. A medicina no Brasil, entendida como a prática de cura de doenças através de tratamentos diversos, era praticada, diante da escassez de profissionais, por cirurgiões-barbeiros, barbeiros, sangradores, boticários, curandeiros, pajés, padres jesuítas, feiticeiros, curiosos, entre outros, denominados por José Gondra de “ativistas da medicina” (GONDRA, 2004); esses praticantes da medicina tinham, muitas vezes, a concessão governamental para o exercício profissional, por exemplo, em 1820 o escravo Vicente de Angola recebeu do governo imperial uma Carta de Autorização do Prático de Sangria (SANTOS, 2008). Mesmo após a instalação das faculdades de medicina no Brasil e a constituição desse campo do saber, esses sujeitos continuaram atuando, principalmente entre as camadas

em forma de disciplina escolar. Um levantamento básico das teses doutorais da Faculdade de Medicina da Bahia, durante o Império, que tomaram a Higiene como objeto de investigação, revelou que essa área do conhecimento fazia parte do repertório da formação dos médicos e, posteriormente, de seu campo de atuação. Algumas tendências parecem indicar algumas especialidades. Das 14 teses sobre Higiene defendidas para obtenção do título de médico, entre 1840 e 1888, três apresentaram temática específica sobre o espaço escolar.

Em seu processo de esquadramento da cidade e de seus moradores, a escola apareceu como lugar de ação do olhar e intervenção médica. Como afirmado por Afrânio Peixoto (1935) em sua introdução do manual para os cursos escolares e profissionais, *Noções de Higiene*, escrito em 1918, a Higiene era a “aplicação prática” (p. 07) das ciências, em especial da Medicina, que pôde ultrapassar a intervenção terapêutica para a “medicalização de espaços públicos e privados e o controle dos comportamentos individuais” (FERREIRA, 2004, p. 98).

O interesse pelo corpo da criança e seus espaços de circulação, no caso a escola, foi demonstrado não apenas no círculo restrito da academia. Após a publicação do Regulamento de 05 de janeiro de 1881, a *Gazeta Médica*⁴⁴⁹ abriu sua edição de janeiro com um artigo do médico Pacífico Pereira⁴⁵⁰ com veemente protesto “contra o menosprezo da hygiene escholar e da educação physica da infância”⁴⁵¹.

Os argumentos usados pelo dr. Pacífico Pereira em seu artigo foram bastante elucidativos sobre como o pensamento médico concebia a escola, a criança e a higiene escolar. Concentrou sua análise no Art. 3 do Regulamento de 1881 que estabeleceu uma única sessão, das 9 às 14 horas, para o funcionamento do ensino primário, afirmando que tal disposição contrariava as indicações da higiene escolar e dos preceitos da pedagogia Moderna. Se cabia à escola o desenvolvimento da educação física das crianças e, com isso, tornar o indivíduo “apto a utilizar todas as forças activas do corpo e do espírito em seu proveito e em prol da sociedade” (GAZETA MÉDICA, 1881, p. 293), como a legislação não considerou esses objetivos?

mais pobres da população, provocando tensões que culminaram com a perseguição política e policial dos praticantes desse tipo de medicina. A Faculdade de Medicina da Bahia ministraria, a partir de então, três cursos: Medicina, Farmácia e Obstetria (SANTOS, 2008).

⁴⁴⁹ Revista *Gazeta Médica da Bahia*, ano XIII, n. 07, janeiro de 1881. Disponível em <http://www.gmbahia.ufba.br/index.php/gmbahia/article/viewFile/207/198>. Acesso em 01/07/2020.

⁴⁵⁰ Antonio Pacífico Pereira era irmão do governador Manoel Victorino Pereira. Foi professor da Faculdade de Medicina da Bahia, diretor da *Gazeta Médica da Bahia* e participante, junto com o irmão e Raymundo Nina Rodrigues, enquanto estudante, da Escola Tropicalista Baiana. Presidiu o Conselho Superior de Higiene Pública da Bahia em 1907 e foi inspetor geral de higiene da Bahia, em 1901. Disponível em <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/perantpac.htm>. Acesso em 01/07/2020.

⁴⁵¹ BPEB. Periódicos. Diário de Notícias, 26 de fevereiro de 1913. A Hygiene das Escolas.

Acreditava o eminente médico que a medicina, como a escola, teria a função de “curar” a sociedade, evitando que “o progresso do paiz e o futuro d’esta raça decadente que o habita” (p. 304) fossem sacrificados diante do desconhecimento de quem formulou a legislação. Entendia que as crianças não podiam ser tratadas como um pequeno homem, pois eram “entes débeis, que reclamavam a proteção da sociedade” (p. 300). Apelou para a introdução de uma ginástica racional nos programas da escola primária para que a escola deixasse de ser um “vestíbulo de cemitério”, mas um lugar capaz de desenvolver aptidões e corrigir defeitos.

Em seu artigo deixou explícita a necessidade de o governo considerar o saber médico para alcançar o progresso social, inclusive para combater a “tyrannia dos pedagogos” que, muitas vezes, desenvolviam uma “educação homicida” que não considerava as análises científicas dos higienistas.

Se os apelos do médico (escritos de 1877 e 1881) não encontraram guarida no Império, com a República conquistou pleno espaço, inclusive dentro da estrutura administrativa do governo. A medicina, como campo profissional consolidado, portador de um discurso científico, conquistou legitimidade institucional para intervir nos sujeitos e na sociedade de maneira a curá-los de qualquer patologia, inclusive a social.

Essa “crença” na verdade médico-científica foi facilitada pelas descobertas no campo da bacteriologia, dos fármacos e outros avanços da área, e por incorporar uma parte da concepção positivista; seu conhecimento se colocou como *capaz* de entender o funcionamento social e prescrever ações que elevassem o povo.

Nos Atos de 1889, ficou estabelecido que uma das comissões do super Conselho Superior seria da Comissão de higiene (Art. 19), que daria aos médicos assento para intervir no sistema escolar. Mas não só isso, uma das primeiras medidas do governador foi promulgar em 10 de janeiro de 1890 o Regulamento de Higiene Escolar. Esse conjunto de normas, bastante amplo, perscrutou detalhadamente a estrutura e o funcionamento da escola decretando a inspeção de higiene como um serviço distinto na administração governamental, submetida à Comissão de Higiene do Conselho Superior de Ensino e sob o comando de um médico inspetor.

Em linhas gerais, o regulamento instituiu a prerrogativa do serviço de higiene em: definir os parâmetros para a construção de edifícios para as escolas; exigir condições para a matrícula dos(as) alunos(as) como atestados de vacinação; ordenar o tempo das sessões escolares e do seu uso durante as aulas; fixar a disposição espacial da sala de aula, com a definição física do mobiliário, iluminação, circulação, entre outros aspectos; situar a forma do ensino, estabelecendo a natureza intelectual das disciplinas, proibindo exercícios de memória,

priorizando as faculdades de observação e de educação dos sentidos e priorizando a oferta de ginástica higiênica e educativa, e para a educação cívica o ensino de “elementos da instrução militar em exercícios e manobras (...) como meio de cultivar o espírito de disciplina e de criar cidadãos aptos physica e moralmente para defender as instituições do paiz” (GAZETA MÉDICA, 1890, p. 306-307), inclusive com a formação de batalhões escolares; fornecer instrução aos professores; exigir a organização de uma escrituração escolar para registro de exames somatológicos, observações médicas e exames dos órgãos visuais dos(as) alunos(as); e ditar as penas para estabelecimentos e professores que cometessem infrações.

A *Higiene Escolar* encontrou recepção positiva entre os professores, imprensa e demais setores da sociedade baiana. Suas ideias foram projetadas para se pensar a arquitetura da escola, seu cotidiano e currículo, além de ser materializada nos programas através das disciplinas Puericultura (Escola Normal), Higiene (Escola Normal e Escola Primária) e na criação de instituições intraescolares (Pelotões de Saúde, Escoteirismo, Liga da Bondade, entre outros) que executaram seus fundamentos. Dessa forma, os higienistas passaram a determinar uma reordenação do espaço escolar, de modo que correspondesse às expectativas de um país “saudável” e industrializado.

Os professores republicanos da Revista do Ensino Primário, apesar das críticas de Pacífico Pereira ao magistério, defendiam as leis da higiene e da ciência no cotidiano das escolas. No manifesto de abertura da revista, **Leopoldo dos Reis** traduziu o lema da revista como uma luta pela elevação da criança através de uma escola e de um ensino patrióticos, calcados na ciência e na aplicação da higiene.

Ao final da Primeira República a escola constituía mais um dos campos de intervenção da Medicina. O corpo docente da Escola Normal de Caetité acompanhava as aproximações entre Medicina e Educação, manifestando em várias matérias da Revista opiniões bastante contundentes. Em artigo intitulado *Mens sana in corpore sano*, com o subtítulo “o grão de civilização de um povo mede-se pelo grão de aperfeiçoamento a que elle attinge no domínio da hygiene social”, de autoria da professora da Escola Normal de Caetité e redatora da revista, Dulce da Silva Araújo deixou evidente essa posição:

“Também já se foi o tempo em que se julgava a escola um campo onde o médico nada tinha o que fazer. Hoje, graças aos estudos constantes e cada vez mais aperfeiçoados da relação do physico com o moral, a sciencia médica yae progressivamente invadindo esse terreno” (REVISTA DA EDUCAÇÃO, 1927, p. 142).

A professora Dulce argumentou que a escola seria um campo de atuação da medicina devido aos estudos que apontavam a relação entre o físico e o moral, uma referência explícita ao pensamento de Herbert Spencer (1820-1903), cujas ideias sempre se faziam presentes em textos da Revista de Educação.

Dessa forma, atentamos para a confluência de discursos que tomaram a ciência como elemento condutor da sociedade e definidor do desenvolvimento humano e civilizacional. No caso da Medicina, como afirmado, foi por meio da Higiene que ela alcançou com maior incidência o campo educacional. Para Antonio Gomes Dias Ferreira, a Higiene, com a modernidade, adquiriu componentes de racionalidade preventiva que foram usados para disciplinar os indivíduos, pois “tornou possível estender a ação médica para além da intervenção terapêutica, legitimando a medicalização de espaços públicos e privados e o controle dos comportamentos individuais” (FERREIRA, 2004, p. 98).

A dinâmica da realidade baiana e as contradições de uma sociedade tão desigual, com interesses conflitantes, no entanto, impediram que a realização da maioria dessas ideias fosse concretizada. Os jornais, os relatórios e as revistas pedagógicas denunciaram incontáveis vezes a situação calamitosa dos prédios escolares, do mobiliário inexistente, inadequado e insuficiente nas escolas, dos livros “anti-higiênicos” e “anti-científicos” e da falta de pagamento dos professores. Os embates entre os diretores do serviço de higiene e os intendentess de Salvador revelam que os representantes do mesmo governo divergiam sobre os encaminhamentos para resolver os problemas das escolas.

Se fisicamente as escolas pouco foram afetadas pelo ordenamento médico-higienista, não se pode afirmar o mesmo sobre a internalização de formas de pensar. A presença na formação do magistério da disciplina Higiene foi significativa para o acesso do professorado às ideias eugenistas, que se tornaram base do pensamento escolar na Bahia.

Os possíveis indícios que marcaram o entrelaçamento de uma concepção eugênica e a base educacional que se formou na república baiana ainda carecem de investigação. Se não escavarmos os alicerces dos saberes (discurso e prática) educacionais que nos trouxeram até aqui, continuaremos repetindo irrefletidamente como novidade e como verdade formas cristalizadas de pensar e de atuar que permanecem gerando desigualdades.

E com isso não estou afirmando que a História da Educação busca lições para o presente, com certeza não. Sincronizo meu pensamento aos de Antonio Viñao Frago (2016) e Marc Depaepe (1997) que, ao combaterem uma história da educação utilitária, defendem a ideia “de que la historia de la educación debe llevar a cabo la ‘tarea interminable’ de ‘desmitologizar el

pasado educativo’ (DEPAEPE, 1997), y de que los historiadores de la educación deben pensarse a ‘sí mismos como historiadores, y no como esclavos de ninguna práctica, teoría o idea pedagógica concreta’” (FRAGO, 2016, p. 34)⁴⁵².

Sigamos, leitores(as), o passado educativo nas terras baianas.

As pesquisas sobre os entrelaçamentos da Eugenia com a Medicina mostram que historiadores e cientistas sociais desenharam essa relação, desvendando os pilares raciais em que assentaram as ciências e a medicina baiana⁴⁵³. Essa base de investigações oferece pistas importantes para se compreender a presença do pensamento eugênico na educação baiana. Essas pistas afirmam a existência de uma forma de pensar e de fazer ciência entre os intelectuais baianos, que consideravam a distinção e hierarquização de raças e a necessidade de sanear a sociedade para se construir uma nação civilizada. Esses intelectuais, em sua quase totalidade, eram compostos de bacharéis e médicos que atuavam e disseminavam essas ideias em seu campo de atuação profissional e político, visto que parcela considerável seguia a carreira política (COSTA, 1997).

Uma das formas de atuação desses intelectuais foi como professores das escolas secundaristas e profissionais. Eles compunham a congregação do Ginásio da Bahia e das Escolas Normais. No caso do curso normal, a presença deles foi intensificada principalmente após a Reforma de 1881, com o aumento considerável do número de cadeiras e a introdução da chamada formação científica (Ciências Naturais, Química, Física, Botânica, Mineração e Zoologia).

As influências europeias, em especial francesa, na formação e constituição curricular da Escola Normal durante o Império (LIMA, 2006; ANJOS, 2018) garantiram a prevalência de um pensamento sintonizado com o evolucionismo, de base positivista⁴⁵⁴, entre os professores

⁴⁵² No sentido colocado, servem de referência os trabalhos de Depaepe em que “junto con Frank Simon y Angelo Van Gorp, al deconstruir el mito Decroly (DEPAEPE, SIMON, VAN GORP, 2003), o con Van Combrugge, al referirse a los usos y abusos del pasado en relación con la sacrosanta figura de Pestalozzi (DEPAEPE, VAN COMBRUGGE, 1995)” (FRAGO, *ibidem*).

⁴⁵³ Como exemplo, os trabalhos de Iraneidson Santos Costa (1997) sobre as questões raciais formuladas pelo saber médico-legal na Bahia do final do século XIX e início do XX; de Roque Felipe de Oliveira Filho (1994) sobre a “prevenção eugênica” e psiquiatria na Bahia; de Adriana de Carvalho Luz (1996) sobre o corpo feminino como objeto de intervenção do saber médico através do higienismo e da eugenia. E os mais recentes como o de Ronnie Jorge Tavares Almeida (2011) que discutiu o ensino médico na Bahia e suas teses sobre raça, loucura, religião e crime; de Lidianne Monteiro Ribeiro (2011) que trata da institucionalização da pediatria e da assistência infantil na Bahia; de André Araújo dos Santos (2014) sobre filantropia e puericultura através das ações do Instituto de Proteção e Amparo à Infância - IPAI-Ba; e Virylene Cardoso Moreira (2017) sobre a formação do campo científico de Pediatria na Bahia.

⁴⁵⁴ As ideias positivistas se afirmaram na Europa em meio aos resultados das transformações socioeconômicas comportamentais pós-Renascimento e Revoluções com posições crescentes conservadoras de retorno às sociedades do passado. Augusto Comte, pensador do século XIX, discordava dessa posição que defendia uma

primários. Segundo André Luciano Simão (2013), os diversos setores que se colocavam na posição de crítica ao Império e que propunham mudanças convergiam em um ponto: todos temiam o “caos social”, a possibilidade de as massas atuarem mais vigorosamente na esfera política. Foi nesse contexto que o positivismo brasileiro⁴⁵⁵ se expressiu e apresentou suas posições, defendidas por diferentes grupos.

Para o autor, o positivismo como spencerianismo e darwinismo social serviram de “arcabouço” teórico-crítico de novos grupos sociais contra o Império. Foram as elites regionais, militares, grupos financeiros e classes médias insatisfeitos com o governo que adequaram as ideias positivistas de acordo com sua realidade e interesse.

Duas posições de expressão positivista se contrapunham e disputavam a hegemonia no controle do recém-regime instalado em 1889. Uma posição mais afinada com grupos de setores do comércio e da indústria, que encontravam legitimidade científica em seus interesses e apresentavam um discurso em que prevalecia as ideias de que as mudanças rumo ao progresso e civilização deveriam ser operadas na esfera da produção e da vida concreta das pessoas – as reformas políticas, apenas, não teriam forças para alterar a estrutura social. “(...) Somente com o desenvolvimento técnico e científico da agricultura e com o desenvolvimento do comércio e da indústria a nação entraria, finalmente, em seu último estágio do desenvolvimento, entraria no grupo das nações modernas, industriais e civilizadas” (SIMÃO, 2013, p. 249). Para esse setor, modernizar significava desenvolver o país técnica e cientificamente para o estágio de industrialização, inclusive a agricultura.

ordem sem considerar o progresso. Para ele a realidade histórica deveria ser considerada e o progresso abraçado como evolução social, no entanto, também seria necessário o restabelecimento da ordem. O progresso requer ordem. “O núcleo da filosofia de Comte radica na ideia de que a sociedade só pode ser convenientemente reorganizada através de uma completa reforma intelectual do homem. Com isso, distingue-se de outros filósofos de sua época, como Saint-Simon e Fourier, preocupados também com a reforma das instituições, mas que prescreviam modos mais diretos para efetivá-la. Enquanto esses pensadores pregavam a ação prática imediata, Comte achava que antes disso seria necessário fornecer aos homens novos hábitos de pensar de acordo com o estado das ciências de seu tempo” (GIANNOTTI, 1996, p. 8). Em sua concepção, a razão é o fundamento de tudo; é através dela que conhecemos a realidade e a traduzimos em leis naturais. Comte recorreu a Condorcet, que afirmava que a sociedade estava em permanente desenvolvimento/evolução, para criar a lei fundamental do positivismo. Em sua perspectiva, Comte analisou a sociedade a partir da base científica das áreas de exatas (física, matemática, etc.) e estabeleceu leis e princípios que regem o funcionamento social. Na sociedade positiva, os cientistas pensam e determinam princípios, os sociólogos analisam a realidade e apontam medidas necessárias, o Estado executa estas medidas (SIMÃO, 2013).

⁴⁵⁵ Segundo esse mesmo autor, o termo positivismo apareceu pela primeira vez no Brasil na tese de Justiniano da Silva Gomes, na faculdade da Bahia, em 1844. Os adeptos eram filhos de fazendeiros, de comerciantes, uma nova burguesia que se afastava das ideias tradicionais dos setores agrários. A adesão de Benjamin Constant, em 1857, impulsionou as ideias positivistas entre os militares. Essa nova burguesia, formada por médicos, militares e engenheiros, foi portadora das ideias positivistas e buscava expressão na política. A cisão entre partido liberal e a criação do Partido Republicano refletiu essa disputa por espaço de atuação.

Outra, encontrou recepção entre representantes do meio rural, principalmente os cafeicultores paulistas, interessados na preservação de seu *status* e posição social e sua indisposição em estender para a população qualquer mudança. Entendiam que os problemas brasileiros decorriam da estrutura política, pois estavam em desacordo com a evolução, além da falta de preparo intelectual e moral dos políticos. A transição da monarquia para a república em si promoveria as condições de modernização da sociedade, em sua opinião, apenas a mudança política garantiria o aprimoramento moral e intelectual; não discutiam essa mudança em outras esferas da sociedade. Para esse setor, modernizar passava pela propaganda e pela educação como “ferramentas fundamentais” para alterar o “espírito dos indivíduos e prepará-los para as reformas necessárias” (SIMÃO, 2013, p. 254).

Esses posicionamentos das elites produziram uma “modernidade conservadora”, caracterizada pela preservação de relações de produção e de trabalho baseadas em forte hierarquia e desigualdade social. “A filosofia positivista (...) proporrá diversas mudanças ancoradas em interpretação de teses positivistas, no entanto, não implicará em modernização naquilo que possa alterar a hierarquia social e econômica” (SIMÃO, 2013, p. 72).

Nas falas dos professores, manifestadas nos periódicos no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, foi possível perceber em suas ideias traços marcantes dessa concepção positivista. Os escritos dos(as) professores(as) colocavam a República como resultante da evolução da sociedade, entendiam que a humanidade apresentava um desenvolvimento contínuo e a educação seria um fator civilizacional, “da instrução dos povos depende[ia] o engrandecimento das nações e por ella se pode avaliar os seus grãos de perfectibilidade”⁴⁵⁶. As citações a Spencer foram frequentes nos escritos sobre educação, além das referências nos textos das reformas.

Existia entre muitos(as) professores(as) a crença de que o magistério tinha a função social de fazer avançar os princípios republicanos e colocar a nação em posição civilizada. Quando o professor **Cincinato Ricardo Franca**, em sua defesa do ensino técnico para a população, afirmou que “a instrução das classes laboriosas torna-se objeto de magno interesse social”⁴⁵⁷, expressava uma concepção que imbricava a atividade docente ao processo evolutivo da sociedade e posicionava as “classes laboriosas” como alvo central da ação da instrução

⁴⁵⁶ BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário. Ano 1, n. 7, maio de 1893. Texto de **Pedro Celestino da Silva**, p. 125.

⁴⁵⁷ BPEB. Periódicos. Revista do Ensino Primário, ano 01, n. 10, agosto de 1893, p. 182.

pública, a fim de prepará-las “para as grandes conquistas da indústria (...) evoluindo as mentalidades embrutecidas das classes despresadas”⁴⁵⁸.

Essa forma de pensamento se aproximava dos parâmetros positivistas de grupos não hegemônicos das elites baianas que desejavam aprofundar as mudanças políticas e estendê-las para o setor econômico e social, mas também era perceptível que defendiam um aprofundamento democrático, a defesa de um Estado provedor e garantidor de direitos para a população, sendo a educação o maior deles.

Como esse pensamento evolucionista se direcionou para a defesa da eugenia como ferramenta de aprimoramento social entre o professorado? Quais trajetórias foram percorridas para que em 1924 a Revista de Ensino, que tinha entre seus diretores dois professores atuantes no movimento grevista de 1918, afirmasse em suas páginas que “Não mais padece de duvida, finalmente, que a época do eugenismo tenha começado, pondo em pratica o pensamento feliz do termo inventado pelo celebre naturalista Galton.” Havia chegado a “época da Eugenia.”?

O advérbio “finalmente” usado na frase evoca o tempo para declarar uma época nova, marcada por colocar em “prática” algo que apenas tinha existência como pensamento. Apontou para uma mudança, ou melhor dizendo, para a consolidação de uma mudança.

Em sua pesquisa sobre filantropia e puericultura no Instituto de Proteção e Assistência à Infância da Bahia, André Araújo dos Santos (2014) apontou alguns caminhos que podem auxiliar no entendimento da relação da Eugenia⁴⁵⁹ com a Educação.

Afirmou ele:

“A Higiene, puericultura e eugenia passaram a discutir sobre temáticas muito próximas no momento em que passaram a pensar a reprodução humana de maneira racionalizada, fosse na Bahia do Dr. Alfredo ou na França de Dr. Pinard. Não tendo fronteiras necessariamente muito rígidas, a confluência de objetivos (melhoramento da raça) fez com que estes campos da medicina se confundissem, passando a tratar muitas vezes das mesmas coisas, diferenciando-se apenas na terminologia empregada para se falar de melhoramento da raça” (p. 171).

⁴⁵⁸ Idem, *ibidem*.

⁴⁵⁹ Segundo Patrícia Fortunato Dias, “o surgimento do termo ‘eugenia’ foi, contudo, posterior às tendências que lhe deram origem [darwinismo, malthusianismo e pasteurismo]. Foi criado na Inglaterra, em 1883, por Francis Galton, que, curiosamente, era primo de Darwin. Certamente algumas idéias similares as de Galton foram ao mesmo tempo produzidas em outros países. Na Alemanha, por exemplo, desenvolveram-se estudos sobre a higiene racial desde o começo do século XX, a partir dos quais o corpo e a melhoria da raça eram os principais focos de observação. Mais tarde, a URSS, contrariando a idéia de que o movimento geral de eugenia estaria ligado às políticas de extrema direita, desenvolveu estudos sobre a raça até a década de 30, momento no qual Stálin determinou que qualquer pesquisa em eugenia seria proibida. Outros países, como Brasil, Argentina, Suíça, Dinamarca, Estados Unidos e França, também desenvolveram estudos objetivando o aperfeiçoamento da raça. No Brasil, por exemplo, Renato Kehl trouxe as discussões da eugenia do branqueamento, uma vez que, para ele, a melhoria da raça e, conseqüentemente da nação, dependiam do combate a mestiçagem” (DIAS, 2008, p. 10).

Dessa forma, higiene, eugenia e puericultura, em especial essas duas últimas, muitas vezes foram tratadas como parte, em França, de um mesmo processo de intervenção no corpo para conduzir a procriação no sentido de melhorar a espécie. Foi, nesse sentido, que o médico Pinard apresentou no Primeiro Congresso Internacional de Eugenia, em 1912, suas ideias sobre “puericultura antes da procriação” como sendo a definição de eugenia e compondo a primeira parte dos estudos da Puericultura (DIAS, 2008, p. 53).

Ao que parece, a influência de Pinard sobre os médicos baianos foi bastante incisiva. Na tese apresentada para o concurso da Faculdade de Medicina da cadeira de Pediatria Médica e Higiene Infantil, em 1918, o candidato Armando Vieira Lima discorreu longamente sobre o tema, se baseando na tradição francesa dos estudos sobre a Puericultura desde o final do século XIX. Definiu Puericultura, a partir de Pinard, como “sciencia que tem por fim pesquisar e transmitir conhecimentos relativos à reprodução e à conservação da espécie humana” (LIMA, 1918, p. 13) da qual dependia os países para “o porvir de sua raça”.

Em suas explicações sobre o desenvolvimento da ciência no Brasil, em especial na Bahia, mostrou como os entrelaçamentos entre higiene, eugenia e puericultura se efetivavam no pensamento dos médicos baianos, não só à frente do Instituto de Proteção e Amparo à Infância como nos saberes que compunham a medicina. Afirmou ele:

No ponto de adiantamento em que vae a Puericultura sua definição é outra que não a antiga. Hoje é a parte da hygiene que ensina os meios de bem tratar a creança para tornal-a um ser perfeito, physica, moral, intelectual e socialmente, já amparando-a ao nascer, como nas subsequentes idades, já adoptando medidas preventivas, àquella que lhe dará à luz.
Querem que Puericultura seja synonymo de estirpecultura.
Ora, *estirpe* ou *prole* quer dizer: raça. Logo estirpecultura é a cultura da raça. Quando se diz *estirpecultura brasilica* é o mesmo que falar em cultura da raça habitante do Brasil.
Puericultura não é precisamente isso porque é mais. É, sim, cultivar a creança; seja de que raça fôr, obedecendo a regras preestabelecidas pela hygiene (...) (LIMA, 1918, p. 28-29).

Sua opção na tese, no entanto, foi por uma terminologia moderna, a Eugenética, definida como o “aperfeiçoamento da produção humana” (p. 30), considerada por ele como um dos elementos constitutivos da Puericultura. O médico não tratou como sinônimos Eugenia e Puericultura, mas como integrantes de um sistema comum de prevenção de doenças e de degenerações, mais especificamente a uma das fases da Puericultura. Assim como afirmou não haver diferença entre o uso da terminologia Higiene infantil e Puericultura, “são ambos a mesma coisa” (p. 31).

Em sua exposição, apresentou a Puericultura, suas divisões e momento de atuação. A Eugenética constituía, no esquema apresentado, a primeira parte da Puericultura, responsável por atuar preventivamente antes da procriação, ou seja, na seleção dos procriadores para evitar degenerações e melhorar a espécie ou, caso a concepção estivesse consumada, atuar no ambiente da gravidez (lugares e ações permitidas e proibidas) e no comportamento/corpo da mulher (evitar relações sexuais) para amenizar os danos da hereditariedade.

Segundo o médico candidato, se as regras da Eugenética fossem seguidas e normatizadas, os males que causassem a decadência da população e, por conseguinte, o melhoramento da “estirpecultura brasílica” seria alcançado. Defendeu a tese de que as regras⁴⁶⁰ médicas deveriam ser transformadas em leis para que se resultassem em benefícios. O fortalecimento da raça e a diminuição dos degenerados ocorreriam se as medidas da eugenética fossem adotadas pelo legislador, assim, o médico “emite o parecer” e o governo “fal-o respeitado” (p. 47). Expressou a intenção de tornar a eugenia como política pública.

Depois de estabelecida a premissa de que Higiene, Eugenia e Puericultura intencionavam a melhoria racial da população e, muitas vezes, foram usadas pelos profissionais como sinônimos, torna-se possível identificar algumas formas de contato entre o pensamento eugênico e o professorado baiano. O caminho que trilho nessa investigação parte da hipótese de que a eugenia esteve presente na formação do(a) normalista através, principalmente, da introdução de médicos e bacharéis como professores da Escola Normal.

Conforme o regime republicano se organizava política e juridicamente na Bahia, as instituições também se moldavam à nova realidade. Como visto, o currículo da Escola Normal se adequou às exigências do regime e de seus princípios, várias disciplinas foram introduzidas e outras ganharam maior relevância. As novas cadeiras, mais voltadas para áreas científicas, passaram a ser preenchidas por médicos e bacharéis. Em 1893, o número de professores da Escola Normal de Homens estava equilibrado entre os que tinham formação superior (médicos, farmacêuticos, advogados) e os formados pela própria Escola Normal ou que tinham outra

⁴⁶⁰ Doze eram as regras: Os sífilíticos não devem casar; Os que apresentam sinais de probabilidade de sífilis devem fazer tratamento preventivo antes de casar; Esperar 6 meses após o tratamento de sífilis para casar; A tuberculose implica a proibição do casamento; Os artríticos só podem se casar após cura preventiva; Aos paralíticos gerais, aos epiléticos e aos aórticos, o casamento é proibido; A gonocoeia (gonorreia) precisa ser curada antes do consórcio; Os portadores de gota, diabete, obesidade e manifestações artríticas não podem se casar durante período de crise; Os pseudo-hermafroditas e os verdadeiros, os ectópicos testiculares e os hipospádicos (má formação uretral) não devem se casar; Os idiotas e os imbecis não podem constituir matrimônio; O casamento para menores de 20 anos, para mulher, e 21 anos, para homens e para maiores de 35 anos, para mulher, e 40 anos, para homens é considerado perigoso; Somente em estado de “optimo physiologico” tanto o homem quanto a mulher devem se casar (LIMA, 1918).

formação. Em 1896, depois da reforma de 1895, resultado da Constituição republicana de 1891, e um incremento no programa das Escola Normais, ocorreu certa desproporção na composição dos professores.

Duas observações, em 1893 ainda funcionava a Escola Normal para Senhoras. As professoras que lecionavam eram formadas na própria Escola Normal e algumas matérias eram ministradas pelos lentes da Escola Normal de Homens. Em 1895, a reforma unificou as escolas e criou o Instituto Normal. As professoras foram conservadas em suas condições de lente e substituta e assumiram lugares de adjuntas⁴⁶¹, dividindo disciplinas com os lentes e professores.

A presença de médicos, engenheiros e bacharéis cresceu significativamente como professores do curso normal após a Lei 117 de 1895. Em sua comunicação no Primeiro Congresso Americano da Criança⁴⁶², em Buenos Ayres, o lente de Biologia e Higiene, Dr. Alfredo Magalhães apontou essa reforma como marco na Bahia por ter introduzido um objetivo essencial na formação de professores: “a ideia benéfica de preparar o mestre para vulgarizar pela escola os conhecimentos da hygiene geral” (MAGALHÃES, 1916, p. 2). E coube ao próprio médico iniciar essa tarefa ao assumir a cadeira de “Biologia e Hygiene Geral” em 1896.

O relato de Alfredo Magalhães de sua participação em eventos em terras estrangeiras permite afirmar que esse era um movimento mundial; a intenção de tornar a escola e o(a) professor(a) “excelentes instrumentos” para se difundir as noções de higiene pelo povo⁴⁶³ foi tratado, por exemplo, no Congresso Internacional de Proteção à Infância realizado na Bélgica, em que a Seção de Higiene e Puericultura reservou a discussão sobre “vulgarização e proteção” ventilando a seguinte questão: “Pesquisa dos meios de vulgarização dos processos higiênicos e das noções de puericultura”. Entre os relatores figuravam professores de universidades, membros de ministérios, médicos, inspetores de trabalho e um diretor de escola normal de diferentes países.

Em suas conclusões deixaram nítido que o papel da escola e do(a) professor(a)⁴⁶⁴ seria relevante para a veiculação de noções de higiene, puericultura e eugénica entre a população

⁴⁶¹ No relatório de 1897 aparecem como adjuntas as professoras **Maria José Geraque, Helena Bastos, Etelvina Rosa Soares, Estephania Menna, Lydia de Carvalho, Amalia da Costa Lima, Maria Leonor Calmon de Siqueira e Maria Shaw Ferreira.**

⁴⁶² Documento gentilmente cedido pelo pesquisador André Araújo dos Santos.

⁴⁶³ Segundo a narrativa de Alfredo Magalhães, essa ideia foi discutida em reunião de médicos da Liga Baiana contra a Tuberculose em que o médico professor da cadeira de Higiene da Faculdade de Medicina, J. Matheus dos Santos, mostrou a necessidade dessa ação.

⁴⁶⁴ Eis algumas das proposições: “As noções de Puericultura devem ser dadas aos alunos nas escolas primarias, por meio de aphorismos que possam ser facilmente aprendidos pelos meninos, despertando nelles os sentimentos de amor e de proteção aos recém nascidos. Se poderia, para as meninas, utilizar a boneca como meio de ensino, e para os rapazes fazer-lhes conhecer o espirito das leis que garantam a vida e o futuro dos meninos. Nas escolas

mais pobre. Embutido no objetivo de vulgarização das ciências médicas para melhorar a raça estava a projeção dos comportamentos do que seria masculino e feminino, debate que acompanhou largamente o desenvolvimento e aplicação dessas disciplinas nas escolas.

Os(as) congressistas de Bruxelas não hesitaram em indicar os modos de fazer que as escolas e os(as) professores(as) deveriam adotar em sua atuação profissional; discutiram a questão como autoridades científicas e detentores dos conhecimentos necessários para a evolução da sociedade. Nas concepções dos presentes, a mulher teria uma função social relevante e, por isso, deveria ser conduzida de forma incisiva. Se o corpo feminino era, biologicamente, o responsável por servir de receptáculo para gerar e preservar a espécie, não poderia a sociedade deixar em seu poder as escolhas que comprometeriam a humanidade. A ciência e o Estado precisavam e deveriam intervir, principalmente, entre as mulheres do povo, também responsáveis por aumentar os degenerados. Afirmaram que “A ignorância dos princípios da puericultura é a determinante da mortalidade infantil nas classes laboriosas” e que “A educação da mulher do povo pelo regimen escolar é o único meio capaz de impedir os funestos efeitos desta ignorância”. Além disso, foram enfáticos sobre o lugar social que os filhos do povo ocupariam na sociedade:

“Não somente importaria orientar, desde a mais tenra idade, a educação de nossos meninos das classes laboriosas para as ocupações do serviço domestico, porém seria altamente desejável cultivar os dotes naturaes de ternura e devotamento do coração da menina aplicando os jogos da escola froebelliana a uma preparação remota de seu papel de mãe atenta e cuidadosa. No numero de jogos organizados, dos brinquedos em comum, o da *boneca* daria logar a exercícios recreativos de um grande alcance intuitivo. A escola froebelliana poderia, sem dificuldade alguma, ser convertida em amável escola de mãesinhas. Bastaria para isto que as Senhoras Bonecas, em vez de marquesas, gamenhas leiteiras, gaiatas camponesas, fossem muito simplesmente boas ‘Bonecas-bebés’, providas de panninhos e de enxovais, e que constituíssem objeto de um curso summario, porém fundamental, de hygiene infantil, cuja teoria, aliás, fosse dada em preceitos pelo systema didactico habitualmente admitido das rodas e dos cantigos” (MAGALHÃES, 1916, p. 7-8).

Em seus dizeres, os(as) participantes do Congresso defendiam que ensinar a menina a ser mãe teria eficácia sobre as futuras mulheres na escolha de parceiros (pais) e de proteção a sua prole. Às professoras caberia essa tarefa, ensinar as meninas a serem mães e os meninos a

normaes superiores, a Puericultura terá um desenvolvimento mais vasto. A Pedologia, sob o ponto de vista scientifico, a escola do lar, sob o ponto de vista pratico, completarão o conjunto da obra de **regeneração da raça**” (MAGALHÃES, 1916, p. 6) (grifo meu).

serem provedores, visto que para eles estavam reservados “os jogos de construção”, numa “partilha racional das ocupações manuaes froebelianas” (p. 8).

Como as clínicas, hospitais e prisões, as escolas foram pensadas por parte dos intelectuais burgueses da modernidade como espaço de intervenção e controle social. Segundo a pesquisadora Virlene Cardoso Moreira (2011), “a instituição escolar era vista como espaço ideal para preservar a infância e a juventude de influências consideradas perniciosas”, além de atender plenamente os objetivos de vulgarização dos conhecimentos de higiene, “vez que através das crianças os preceitos ensinados chegariam às casas, atingindo, portanto, o comportamento das famílias” (2011, p. 3). No entanto, cabe conhecer como essa forma de pensar se entranhou nas bases educacionais e que movimentos produziu nas diferentes realidades. Por quais caminhos percorreu a Bahia nessa lógica?

O próprio Alfredo Magalhães traçou parte dessa rota e expôs a trajetória dos conhecimentos sobre Puericultura, Higiene e Eugenia nos programas da Escola Normal através de sua participação em diversos eventos, em especial o citado 1º Congresso Americano da Criança, em Buenos Aires, e o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929, no Rio de Janeiro. Nos dois congressos, o médico comunicou sobre a forma como conduzia as disciplinas que lecionava na Escola Normal e, depois, as ações quando se tornou, pela segunda vez, diretor da instituição (1923-1930).

O médico afirmou que seguiu em suas lições das aulas de Higiene na Escola Normal o que a legislação⁴⁶⁵ preconizava e ministrou os assuntos de “ar, agua, alimentos, vestuário, habitação, moléstias contagiosas, vacinação, moléstias de animaes transmissíveis ao homem, hygiene da infância, moléstias contrahidas na escola”. No entanto, segundo o médico, com os ventos do “velho mundo” se impôs em seu programa a Puericultura e a Eugenia e, a partir de 1910, “sem interrupção, em todos os anos subsequentes”, ministrou no curso dez lições sobre a Puericultura.

As lições eram distribuídas da seguinte forma: três lições sobre puericultura preventiva, em que se abordavam a idade dos cônjuges, os casamentos consanguíneos e a saúde e as moléstias dos contraentes. Uma lição sobre puericultura no seio materno, em que se tratava do

⁴⁶⁵ O artigo 327 do Decreto 281, de 5 de dezembro de 1904, estabeleceu que “No ensino da cadeira de sciencias physicas e naturaes elementares e noções de hygiene geral far-se-á o estudo especial do homem e licções de hygiene sobre agua, ar, vestuário, alimentos, habitação, moléstias contagiosas, vacinação, moléstia de animais transmissíveis ao homem, hygiene da infância, moléstias contrahidas na escola” (SANTANA; MENEZES *et. al.*, 2011, p. 223).

exercício e repouso, choques morais e traumatismos, autointoxicação gravítica e assistência à mulher grávida.

Aqui cabe recordar ao(à) leitor(a) que as quatro primeiras lições se referiam ao componente Eugenética, como foi apresentado acima na tese de Armando Vieira Lima.

E nas seis últimas lições, sobre puericultura depois do nascimento, os temas se concentravam nos cuidados com o recém-nascido.

A parte do programa da Escola Normal de Higiene Geral também foi alterada a partir de 1910, com a ampliação dos assuntos e seu direcionamento para a divulgação dos princípios e procedimentos da puericultura e higiene e sua importância como “elemento de progresso nacional” e o papel do(a) professora(a) nesse processo (MAGALHÃES, 1916, p. 12).

No ano letivo de 1918, a Congregação da Escola Normal, como visto anteriormente, escolheu três livros como referência para o curso de Higiene, *Cours d’Hygiene générale* do Dr. Combe, *Noções de Hygiene* dos Drs. Afranio Peixoto e Graça Couto e *Hygiene scolaire* do Dr. Dufertel e para o curso de Economia Doméstica, *Noções de Hygiene* do Dr. Afranio Peixoto.

Nesse momento, o curso de Higiene integrava a cadeira de “Ciências Naturais e sua aplicação à Agricultura; Noção de Higiene e suas aplicações à escola”. Segundo Afrânio Peixoto (1935), esse formato seguia o exemplo das escolas da Europa e da América do Norte, sendo uma sequência lógica para os estudos das ciências físicas e naturais.

O livro de Afrânio Peixoto foi escrito especificamente para atender as demandas do público escolar⁴⁶⁶ (Escolas Normais, cursos de Farmácia e Odontologia, Escolas Profissionais e Liceus), preenchendo uma lacuna de obras desse gênero no Brasil. Os assuntos abordados no livro coincidem com os ensinados pelo Dr. Alfredo Magalhães na Escola Normal antes da publicação da obra, em 1914. Organizado em quatro seções, abarcava os seguintes assuntos: 1. Introdução ao estudo da higiene (condições de saúde e de doença); 2. Condições gerais de saúde (higiene do solo, água, ar, clima, alimentação, vestuário e habitação); 3. Condições especiais de saúde (puericultura, escola e desenvolvimento mental, cultura corporal, higiene profissional, higiene corporal, higiene no meio rural e meio urbano); e 4. Agravos à saúde e meios de os evitar (acidentes, doenças transmissíveis, profilaxia e doenças comuns).

⁴⁶⁶ Segundo escreveu Afrânio Peixoto no Prefácio da 2ª edição, o formato original do livro foi escrito em conjunto com o Dr. Graça Couto que tratou na primeira parte do livro sobre anatomia e fisiologia do corpo humano. Nas edições posteriores, no entanto, se entendeu que tal capítulo era desnecessário visto a História Natural abarcar os temas. A intenção consistia em tornar o compêndio mais objetivo ao fim proposto de atender a formação nas escolas.

Os (as) estudantes do magistério, em especial as mulheres, alunas exclusivas da cadeira de Economia Doméstica, desde 1896, segundo Alfredo Magalhães e de acordo com o programa oficial, contaram com uma formação em que Higiene e Eugenia (“filha da Higiene”) estavam entrelaçadas, sendo entendidas como novas formas de prevenção de doenças e, no caso dessa última, como meio mais apropriado “para conseguir uma prole forte, inteligente, apta para a vida, uma seleção humana, que, pela saúde, nos traga a felicidade...” (PEIXOTO, 1935, p. 11).

Na base da formação dos (as) normalistas a Eugenia se posicionou como uma ciência necessária ao desenvolvimento do povo e da nação, sendo os (as) professores (as) responsáveis por difundir entre as famílias seus conhecimentos e introduzir comportamentos compatíveis com os objetivos eugênicos, em que o corpo seria disciplinado de acordo com as normas higienistas.

O próprio conceito de saúde estava relacionado à normalidade do corpo, dos comportamentos e da vida social. As práticas higiênicas e eugenistas foram apresentadas no texto do livro de Afrânio Peixoto como uma forma de regeneração de corpos anômalos para reintegrá-los ao meio social, tanto o indivíduo quanto sua descendência. Um comportamento que regresse a vida social e sexual das pessoas poderia determinar formas de prevenção de doenças e de degeneração racial.

Por suas lições, o(a) futuro(a) professor(a) aprenderia que a educação era uma ferramenta que acelerava a evolução humana para a civilização e auxiliaria o homem do porvir atingir a perfeição. Na visão do autor, a escola seria um local de atuação tanto da Pedagogia quanto da Higiene, sendo papel dessa última interferir no espaço e dar condições para proteger a saúde das crianças.

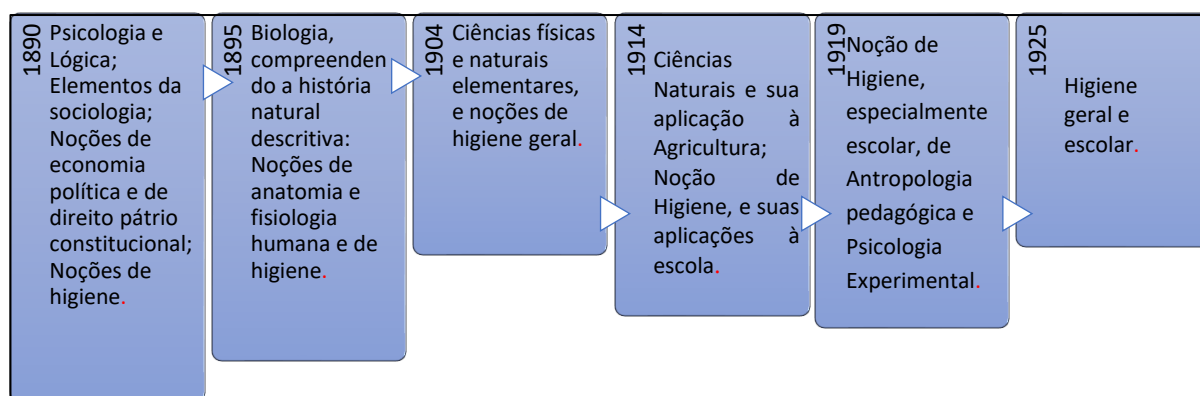
Dessa forma, o professor não seria a única autoridade na escola, pois caberia também ao médico a intervenção nos prédios, material escolar, comodidades escolares (espaço de recreação, mictório, lavatório, lugares fora da sala de aula), regime escolar (idade escolar, repouso, recreio, programas, livros escolares, alimentação), meios de ensino (o método que deveria despertar o interesse e desenvolver o raciocínio e não ser decorativo).

A ação do médico na escola ocorreria através da vigilância sanitária e do acompanhamento individual do (a) aluno (a), estabelecendo os procedimentos necessários para seleção e desenvolvimento das crianças: exame antropológico, exame fisiológico, anotação em ficha ou caderneta sanitária e verificação da capacidade mental do aluno para classificação - anormal, atrasados e supernormais. O desenvolvimento mental das crianças deveria considerar

fatores como o meio social, situação econômica e a questão antropológica (considerar as raças e as misturas étnicas) (PEIXOTO, 1935).

Os conhecimentos que alicerçaram a formação docente nas primeiras décadas da república baiana encontraram na Eugenia um de seus pilares e foram introduzidos, principalmente, pela atuação de médicos e bacharéis como professores da Escola Normal. Por outro lado, a legislação propiciou que as cadeiras que garantiam essa formação se mantivessem por toda a Primeira República.

Esquema 04: Cadeiras que abrigavam Higiene nas legislações educacionais da Primeira República



Fonte: Legislação Educacional.

Se nas normas legais de 1890 a Higiene apareceu deslocada na miscelânea que constituía a cadeira que a abrigava, a partir de 1895 passou a compor a cadeira com as chamadas disciplinas científicas e, em 1919, por iniciativa do diretor **Elias Nazareth**, se desloca para a área das ciências aplicadas, por fim, em 1925 alcançou autonomia.

Em 1923, o médico e professor de Higiene Alfredo Ferreira Magalhães retornou à direção da Escola Normal e sua militância pelos princípios eugenistas, que se mostraram mais evidentes com a introdução de medidas “que visavam inculcar noções de eugenia e puericultura” (MOREIRA, 2011, p. 7), como a adoção de bonecas bebês para as escolas de aplicação, organização anual da “Semana do Álcool”, introdução de manifestações em prol da Eugenia (pronunciamentos das alunas sobre a temática) nos rituais escolares de encerramento dos trabalhos letivos (MOREIRA, 2011).

No Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929, o diretor apresentou para os congressistas o desenvolvimento da educação dos princípios eugênicos na Escola Normal e como ilustração citou um dos discursos proferidos por uma aluna em 1925 durante a solenidade do final do ano letivo.

“(...) Não devemos, pois, volver nossa atenção para a humanidade e tentar melhorar nossa raça com a criação do homem sadio, forte, belo, sem tara nem degeneração?

Sim; e é para a Eugenia, para a ciência da seleção natural humana que devemos apelar, porque nela se baseiam as esperanças das gerações futuras...

Eugenia é a ciência do aperfeiçoamento moral e físico da espécie humana...

Eugenia é a ciência da boa geração...

O aperfeiçoamento da espécie humana depende da seleção conjugal efetuada com critério, prudência e inteligência...

Para isso devemos educar o povo e criar leis restritivas que impeçam os casamentos entre os seres inaptos à boa geração” (EDUCAÇÃO EUGÊNICA..., 1929, p. 27 *apud* MOREIRA, 2011, p. 7-8).

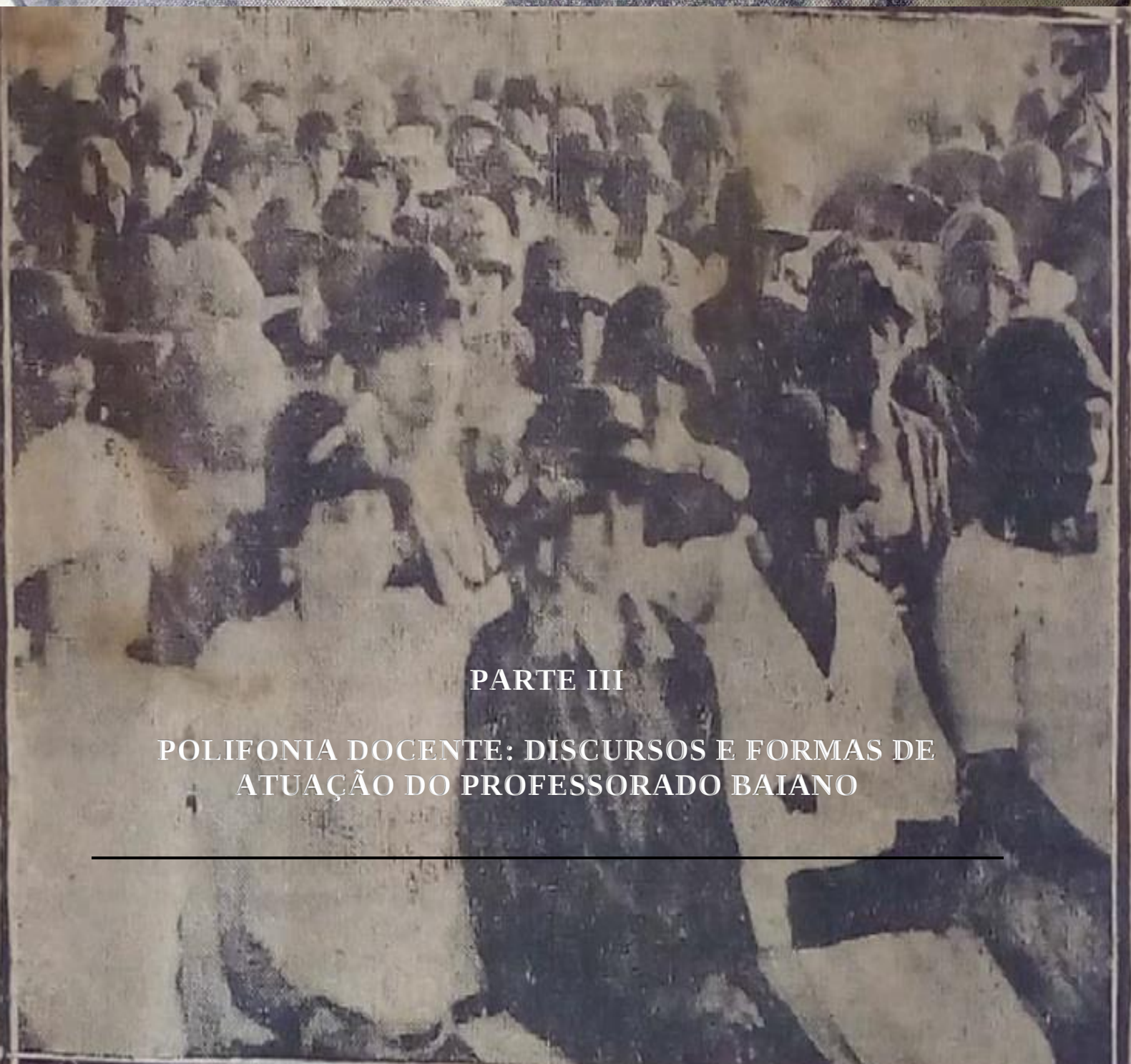
A fala da normalista mostrou que em sua formação e de seus/suas colegas os conhecimentos sobre a “ciência Eugênica” estavam sedimentados e fariam parte do arcabouço teórico e das práticas no exercício da profissão. Por isso, as matérias das revistas pedagógicas da década de 1920 estarem repletas de referência ao pensamento eugenista. A saudação da Revista de Ensino de 1924 à chegada da época da Eugenia encontrou acolhida nas edições da Revista de Educação da Escola Normal de Caetité, publicada três anos depois.

Muitas matérias trataram de temáticas relacionadas à questão da higiene e da saúde em que a Eugenia era claramente defendida como um dos meios de “melhoramento das condições de vida no futuro” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, 1927, p. 76). Na edição de dezembro de 1927, o artigo de abertura da revista, assinado pela redação (**Alfredo José da Silva, Dulce da Silva Araújo, Helena Lima e Salvador da Rocha Passos**), intitulado *Educação Sanitária*, manifestou a posição dos (as) professores (as) sobre o assunto, considerado de interesse fundamental, “uma necessidade urgente, inadiável, o saneamento do território nacional, como urgentíssimo é a educação do povo, o revigoramento da raça e o desenvolvimento econômico do país” (p. 202).

Os redatores da revista consideravam o papel da escola e do (a) professor (a) essencial para que a educação sanitária atingisse seus objetivos, para isso a formação dos normalistas deveria ser mais ampla que os ensinamentos da cadeira de Higiene Geral e Escolar, com a oferta de cursos específicos e a atuação dos (as) estudantes no acompanhamento dos cinco Pelotões de Saúde⁴⁶⁷, organizados entre os(as) alunos(as) das escolas primárias anexas e do gabinete dentário, recém-instalado.

⁴⁶⁷ Os Pelotões de Saúde da Escola Normal de Caetité, uma das instituições auxiliares da escola republicana, eram formados por estudantes do Jardim de Infância (Pelotão dos guryts), da Escola Anexa do sexo feminino (Pelotão da Magnólias), da Escola Anexa do sexo masculino (Pelotão dos myosotis) e das Escolas Reunidas (Pelotão dos sabiás e das juryts). Cada pelotão tinha em média 20 crianças e seguiam as instruções do Serviço de Saneamento Rural do Rio de Janeiro e da Diretoria de Higiene Infantil e Escolas da Bahia (MIGUEL; SANTOS, 2019).

As ideias eugenistas estavam presentes nos discursos e nas práticas dos (as) professores (as) baianos (as) e foram adquiridas, em grande medida, através da formação profissional. Ensinar a ler, escrever, calcular e conhecer as leis das ciências físicas não eram suficientes para salvar o Brasil, ao magistério cabia a tarefa patriótica de ensinar ao povo os princípios da Higiene e com isso, evitar que “os homens do futuro sejam fracos, imbecis, incapazes de grandes cometimentos” (p. 202).



PARTE III

POLIFONIA DOCENTE: DISCURSOS E FORMAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSORADO BAIANO

PARTE III

POLIFONIA DOCENTE: DISCURSOS E FORMAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSORADO BAIANO

8

CAPÍTULO 7: O AGIR INTELECTUAL DO PROFESSORADO PRIMÁRIO BAIANO: VOZES ENGAJADAS EM DEFESA DO ESTADO REPUBLICANO E DA EDUCAÇÃO MODERNA

Logo na introdução deste trabalho apresentei para o(a) leitor(a) dois textos escritos por um professor e uma professora com teores bastante diversos. Um datado de 1893 e outro de 1927. Início e final da Primeira República.

A escolha foi intencional, certamente. Desejava criar no (a) leitor (a) uma inquietação semelhante à que sentia conforme lia os textos dos (as) professores (as) nos diferentes momentos. O abordado nos capítulos anteriores, creio eu, contribuiu com alguns aspectos importantes para se compreender as mudanças nos discursos do magistério baiano. Normatização legal e formação acadêmica cadenciaram alguns tons que se manifestaram nas vozes dos(as) professores(as), mas não de todos.

Por outro lado, as seções anteriores foram pensadas para se percorrer o itinerário formativo da profissão de professor(a) primário(a) a partir de intervenções/determinações legais e de concepções presentes em diferentes disciplinas escolares que foram sendo integradas ao currículo da Escola Normal. O objetivo da seção que se abre consiste em entender os direcionamentos produzidos pelo professorado para imprimir uma imagem social reconhecida e legitimada pela sociedade e, ao mesmo tempo, compor um grupo social com autoridade para influenciar na política educacional baiana e na constituição legal da profissão.

Para abranger um raio maior de aspectos que pudessem corroborar o entendimento das ações do professorado primário na Bahia durante a Primeira República, usei como chave para interpretação a categoria *atuação política*. Por atuação política entendo as várias formas de

enunciação pública de professores e professoras sobre temáticas relacionadas à educação de maneira ampla, considerando aspectos macro (política pública, ações do governo, estrutura e

CAIXA BIOGRÁFICA 10

LUÍS XAVIER LEAL

Luís Xavier Leal era professor público da cadeira primária da freguesia de São Félix. Em mapa da instrução, de 1878, aparece como professor da freguesia de São Félix desde 1863, com 93 alunos. Abriu processo em 1873 e 1874 solicitando do governo mudança de sua cadeira de 1ª para 2ª classe. Com a criação do Colégio São Félix, em 1884, assumiu a regência e direção, “Existiam ali dois sobrados do lado esquerdo de frente e do lado direito várias casinhas. No primeiro dos sobrados, funcionava, no 1º andar, a escola e na parte térrea, o prédio da direita, tomava conta da escola o seu filho José Honório Leal” (SOUZA, 2017, p. 327). Com seu filho, José Honório, em 1884, fundou o jornal *Phanal* e em 1886, agora sozinho, o jornal *O Lume*; depois, com Diogo Vallasques criou o *Almanach da Comarca de Cachoeira*. Atuou com Diogo Vallasques e Cincinato Franca no movimento abolicionista em São Félix e depois em defesa da instrução pública e dos direitos do professorado como editor da *Revista do Ensino Primário*. Escreveu no citado periódico o editorial-manifesto de lançamento da revista com Leopoldo dos Reis (n. 1 de 1892); *Museu Pedagógico. Bibliotheca Escolar e Jardim da Infância* (n. 3 de 1893); *Utensílio Escolares* (n. 5 de 1893); e *Reforma* (n. 7 de 1893). Seus artigos expressavam a defesa da República e da democracia e criticavam a ausência de ações dos governos em prol da educação popular. Escreveu e apresentou para avaliação do Conselho Superior de Educação o manuscrito *Método de Leitura*, em 1892. Cf. SANTANA, 2009; CAVALCANTE, 2016; SOUZA, 2017; *O Guarany*, 01 de julho de 1885 e 2 de junho de 1885; *Correio da Bahia*, 22 de outubro de 1873 e 14 de fevereiro de 1874.

sociabilidade (ALVES, 2012).

funcionamento do ensino, direitos profissionais, constitucionalidade, entre outros.) e aspectos micro (métodos de ensino, programas escolares, escolas, entre outros.).

Atribuo como *política* as formas de atuação do professorado baiano na Primeira República, por entender que existia uma intencionalidade calculada de manifestar para a sociedade suas ideias e de debater publicamente com representantes do executivo e do legislativo temas sensíveis ao regime político e à educação.

Em parte, essa categoria dialoga com o conceito de *intelectuais*, próprio do campo da História dos intelectuais. Segundo Jean-François Sirinelli (2003), essa noção apresenta um caráter polissêmico, que “desemboca em duas acepções”: uma mais ampla, em que se destaca a ideia de criador e mediador cultural; e a outra mais estrita, ligada à noção de engajamento (p. 242). Esse autor aponta ao menos três categorias essenciais para se abordar a temática: itinerários de formação, geração e

Para este estudo, me apoio especificamente na categoria-chave da sociabilidade⁴⁶⁸ para compreender as estruturas construídas pelo professorado que atuava como “laços [que] se atam” (SIRINELLI, 2003) em torno de ideias comuns.

As estruturas de sociabilidade que tomo para perceber o movimento de ideias que mobilizava e direcionava a atuação coletiva do professorado formam o *corpus documental* desta seção. Apesar de naturezas diferentes, elas constituem os escritos de professores e professoras baianos(as), que abordados em conjunto são representativos dos posicionamentos teóricos e políticos que imprimiam as suas formas de atuação. São as teses, apresentadas nas Conferências Pedagógicas; matérias, manifestos e cartas, publicados em jornais; e artigos, publicados nas Revistas Pedagógicas.

Outra aproximação que este estudo estabeleceu com o conceito de intelectual foi com as investigações de Carlos Eduardo Vieira (2008, 2015), que definiu características recorrentes dos intelectuais da educação entre os séculos XIX e XX: a identidade social e o sentimento de missão decorrente de seu engajamento político, veiculação entre educação e modernidade e crença no protagonismo político do Estado. Como o(a) leitor(a) constatará com a leitura a seguir, essas características marcaram as formas de atuação do professorado baiano na Primeira República.

Em parte, o agir intelectual do professorado primário foi “auscultado” por outros pesquisadores já referenciados neste trabalho, mas uma em especial utilizou a terminologia “voz dos professores” e por isso demarcou duas posições que considere em minha abordagem. A primeira consiste em afirmar que existiu uma voz, uma enunciação do professorado primário baiano sobre a educação e sua condução na Bahia republicana; a outra delineou uma ruptura com uma abordagem clássica da História da Educação em que apenas representantes dos governos eram colocados na condição de protagonistas das mudanças educacionais.

No artigo intitulado *A voz dos professores baianos no início da República: a Revista do Ensino Primário (1892-1893)*, a professora Elizabete Conceição Santana, em sua investigação sobre o currículo da escola primária baiana, se referiu aos escritos dos professores primários, **Luís Leal, Leopoldo dos Reis e Theotimo d’Almeida**, editores da Revista do Ensino Primário, como a voz “dos atores mais diretamente envolvidos na prática e nas relações da escola e da

⁴⁶⁸ Segundo Cláudia Alves (2012), o conceito de sociabilidade, tomado de Max Weber, foi usado na pesquisa histórica pela primeira vez e de maneira original por Maurice Agulhon, quando se buscava compreender as identidades de grupos que atuavam coletivamente.

sala de aula” (SANTANA, 2009, p. 71), uma voz reivindicativa de melhorias para a educação na recente república baiana.

Confesso que ao ler esse texto tive minha curiosidade histórica aguçada e a inspiração para o capítulo que se inicia. No entanto, as leituras dos documentos escritos pelos professores me impeliram a levar o substantivo ao plural, pois a voz do professorado não foi uníssona; muitas diferenças marcaram as falas dos professores e professoras em questões específicas, como a legislação educacional, e as mudanças de posicionamento foram ocorrendo ao longo da Primeira República.

Em relação à instrução e educação na Bahia, as vozes dos professores e professoras foram muitas vezes destoantes das falas dos legisladores, dos governadores, dos intendentess, enfim, da elite política. Mantiveram certa independência que foi fundamental para o avanço de conquistas de direitos e para a identidade da categoria.

Para abordar os escritos de forma que se apreendesse o processo de embates discursivos e propositivos para a educação, e seguindo o caminho lançado pela pesquisadora Elizabete Santana, me apropriei dos estudos de Bakhtin sobre *polifonia*, compreendida como “a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis” (BAKHTIN, 2013, p. 4). Junto com a ideia de intelectuais, o aporte buscou tornar perceptível a atuação política do professorado baiano e evitar que suas vozes, de diferentes tonalidades de sons e textos, se diluíssem em interpretações monofônicas em que prevalecem o tom de quem está no poder e que acenavam para certa passividade de professores e professoras.

Na base do conceito de polifonia bakhtiniano, duas premissas se apresentam e são fundamentais para o entendimento do objeto aqui estudado, a ideia de *dialogismo* e de *vozes plenivalentes*. Mais que um diálogo com réplica e tréplica, as relações dialógicas expressam visões de mundo atravessadas pelo contexto, pela realidade social e pela coletividade, que “não tende para o todo sistêmico-monológico completo e acabado [mas] vive em tensão na fronteira com a ideia de outros, com a consciência de outros” (BAKHTIN, 2013. p. 36).

Dessa forma, os discursos dos professores e professoras baianos durante a Primeira República, conforme a concepção de Bakhtin, não expressavam apenas o seu olhar individual; suas palavras carregavam as experiências de outros. Segundo Vera Lúcia Pires e Fátima Andréia Tamanini-Andames,

“E uma das características do conceito de dialogismo de Bakhtin é conhecer a unidade do mundo como polifônica, na qual a recuperação do coletivo se faz via linguagem, sendo a presença do outro constante. A linguagem, na concepção bakhtiniana, é uma realidade intersubjetiva e essencialmente

dialógica, em que o indivíduo é sempre atravessado pela coletividade” (2010, p. 67).

Por outro lado, torna-se necessário esclarecer ao (à) leitor (a) que essas vozes representavam uma parcela pequena do conjunto da categoria. Os dados sobre o professorado baiano durante a Primeira República são pouco consistentes, principalmente em função da divisão da responsabilidade da instrução promovida pela Lei 117 de 1895 que municipalizou a oferta da educação primária, no entanto, como existia equivalência entre quantitativo de escolas e quantitativo de professores, é possível ter uma noção plausível do número aproximado da categoria que atuava na instrução pública.

Quadro 10: Número de Escolas e de Professores da rede pública na Primeira República

1893 ⁴⁶⁹		1901 ⁴⁷⁰		1922 ⁴⁷¹		1924 ⁴⁷²		1927 ⁴⁷³	
Nº escolas	Nº professores	Nº escolas	Nº professores	Nº escolas	Nº professores	Nº escolas	Nº professores	Nº escolas	Nº professores
755	766	741	836 ⁴⁷⁴	1.006	1.120	1.127	1.247	1.367	1.672

Fonte: Relatórios de Instrução Pública do Governo do Estado da Bahia.

Essas informações extraídas de Mensagens e Relatórios apontam para um universo de professores primários da rede pública que atuavam nas diversas localidades da Bahia. De modo geral, as vilas contavam com apenas dois ou três professores públicos para as Escolas do Sexo Masculino, Feminino e, às vezes, Mixta, o que representa uma dispersão geográfica da categoria com maior concentração nas cidades maiores, como as do Recôncavo, e na capital.

Esse aspecto torna-se importante para se entender a proeminência dos(as) intelectuais docentes destacados(as) neste trabalho, em sua maioria lotados(as) nas escolas da capital e de cidades que mantinham jornais locais. Os indícios, no entanto, apontam a existência de uma articulação política entre o professorado da capital e do interior, conforme abaliza a Representação apresentada ao Senado em 1893 e assinada por docentes de diversas localidades da Bahia. Pesquisas que evidenciem essa rede aguardam investigações.

⁴⁶⁹ Relatório apresentado ao governador do Estado da Bahia pelo Director Geral da Instrução Pública, 1894.

⁴⁷⁰ Relatório apresentado ao governador da Bahia pelo Secretário de Estado em 01 de março de 1901; Relatório apresentado ao governador do Estado da Bahia pelo Inspector Geral de Ensino, 1902.

⁴⁷¹ Mensagem apresentada à Assembleia Geral Legislativa pelo governador do Estado da Bahia, em 07 de abril de 1923 e Relatório da Secretaria da Diretoria do Ensino Municipal da Cidade do Salvador, março de 1923.

⁴⁷² Relatório apresentado ao governador do Estado da Bahia pelo Director Geral de Instrução, Imprensa Oficial, 1928.

⁴⁷³ Idem.

⁴⁷⁴ Esse número se refere no Relatório ao número de cadeiras.

Nesse sentido, retomo a relevância da categoria bakhtiniana de *dialogismo* no tratamento interpretativo da documentação por trazer a ideia de que os discursos carregam posições coletivas, legitimadas pela categoria, e que delimitam uma voz específica, oriunda de um campo profissional que, mesmo contendo dissidências internas, reafirma seu lugar de emissão dos enunciados.

Quanto ao atributo das vozes plenivalentes, consideradas vozes independentes e imiscíveis, não se subordinam a outras vozes e marcam ideologicamente seus discursos. Como analisado por Bakhtin, na obra de Dostoiévski, os (as) participantes de diálogos estabelecem uma relação valorativa de igualdade, pois “são sujeitos de seus próprios discursos” (PIRES; TAMANINI-ADAMES, 2010, p. 72).

Os discursos dos professores e professoras aqui tomados para análise expressavam essa característica de maneira muito evidente, ao usarem os veículos de comunicação da época para exporem suas opiniões, criticarem as posturas governamentais e formularem proposições para o que consideravam a melhoria da educação baiana. Ao que parece, essa autoridade profissional era legitimada pela imprensa e reconhecida pela elite política que, como vimos na primeira parte deste trabalho, acatou algumas das proposições do professorado para a elaboração de diferentes legislações educacionais, validando os argumentos usados em seus discursos.

Redes de sociabilidade, discursos independentes, engajamento, ideias convergentes sobre o Estado republicano e a modernidade, concepções genuínas sobre ensino, enfim, qualidades que caracterizaram formas de atuação política de expoentes do professorado primário baiano na Primeira República e que os definiam como intelectuais e os projetavam na representação de sua classe profissional.

O que se observou, no entanto, foi que, aos poucos, essas características foram se fragmentando e provocando movimentos políticos e ideológicos no sentido de restringir as formas de atuação. Um primeiro deslocamento a considerar tratou do discurso de competência e de autoridade do professorado primário que foi sendo transferido para outras autoridades, consideradas mais validadas pela ciência. Outros profissionais que não atuavam na sala de aula do ensino primário ocuparam o lugar de poder acadêmico e científico; assim os bacharéis, principalmente médicos, advogados e engenheiros, começaram a determinar o fazer da sala de aula, ganhando inclusive o atributo de “educadores”.

Muitos fatores contribuíram para esse processo de transferência do discurso de autoridade, uma tendência da legislação em retirar a autonomia do professorado e passar o controle da escola para outros agentes administrativos, como os diretores que, apesar de serem

professores primários, assumiram a gestão como cargos de confiança com atribuições de fiscalização e punição; a centralização, ao final da primeira república, da administração da educação e o esvaziamento dos canais de decisão, como o Conselho Superior de Educação, em que professores e professoras poderiam expressar suas ideias.

Uma série de decisões políticas que se antenava com o movimento em nível mundial de adotar um modelo de modernidade pedagógica pautado em princípios de eficiência para a escola, para a criança e para o cidadão. Eram princípios e teorias oriundos do século XIX que se alicerçavam em uma tripla crença: “a crença na razão, a crença na perfectibilidade e a crença no progresso” e encontraram em Herbart, Fröbel, Girard, Bain e Spencer seus “construtores robustos” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2018).

Essa crença era compartilhada pelo professorado baiano que se manifestava em favor de uma educação à Moderna, mas assistia à sua implantação timidamente na legislação baiana desde o final do século XIX, com o Regulamento Bulcão e a adoção da Lição das Coisas como forma de ensino para as crianças.

A política de educação dos governos baianos aprofundou o tratamento diferenciado entre os(as) professores(as) primários(as) e os(as) professores(as) dos colégios secundários, prescrevendo maiores vantagens aos mestres do Ginásio da Bahia e da Escola Normal, tanto em termos de salário quanto de *status* e de desempenho acadêmico.

Por outro lado, a estrutura interna da carreira do(a) professor(a) primário(a) manteve as recomendações de Ruy Barbosa, em seu Parecer de 1883, de criar progressões com pequenas elevações salariais que foram variando conforme a legislação, prevalecendo o local de trabalho como forma de vantagem salarial e de *status*.

Outro movimento nessa direção ocorreu com o fortalecimento das abordagens do conhecimento médico e progressivamente do conhecimento da psicologia sobre o processo de aprendizagem, principalmente com a defesa dos *tests* psicológicos; o(a) professor(a) passou a ser um(a) aplicador(a) das teorias de aprendizagens e sua experiência, considerada anteriormente fator decisivo para se analisar cientificamente a realidade escolar, perdeu força e acabou sendo desprezada, apesar das inúmeras palavras de advertência proferidas pelo professorado quando tinha possibilidade de se expressar.

Para entender/escutar as vozes do professorado primário baiano, destaquei alguns dos pontos mais abordados em seus discursos e que expressam suas opiniões sobre diferentes aspectos da profissão e das políticas relacionadas à educação. As falas dos (as) professores (as), como especialistas que eram, acessavam a ideia de escola, de educação e de ensino. A política

republicana para a educação, as condições de trabalho, a organização coletiva e a legalidade como princípio de atuação constituem aspectos recorrentes em suas manifestações públicas.

Como tratado no primeiro capítulo, a República foi muito bem recebida pelo professorado baiano. Os princípios do novo regime político foram sustentados em muitos discursos, que apontavam a necessidade de superar as formas monárquicas e integrar o Brasil e a Bahia aos moldes democráticos, em que a educação teria papel fundamental para o desenvolvimento político, social e econômico da nação. Muitos foram os discursos, alguns bastante aguerridos, em que os caminhos republicanos foram defendidos como possibilidade de civilização e inserção no mundo moderno.

Prevaleceu entre as manifestações públicas dos(as) professores(as) uma postura de questionamento às ações dos primeiros governos republicanos na Bahia. Foi um momento intenso em que as forças políticas se confrontavam para se reorganizarem sob o novo regime e manterem seus privilégios e/ou alcançarem mais direitos, mas sobretudo para dar um formato ao Estado Republicano condizente com o jogo político local. O episódio de monarquistas assumirem o governo republicano parece sintomático como anúncio do conservadorismo que se manteve como força atuante no jogo político, como *modus operandi* de setores da elite socioeconômica baiana.

Os professores também integravam a elite política baiana por acessarem a cultura letrada e, por conseguinte, serem reconhecidos como cidadãos com direitos eleitorais. A insistente publicação em jornais e a própria edição da Revista do Ensino Primário mostram que os (as) professores (as) desejavam manifestar seu ponto de vista e intencionavam interferir nos rumos que a República tomava, principalmente no âmbito da educação.

Alguns professores, como **Cincinato Franca** e **Diogo Vallasques**, tinham sido atuantes nas lutas pró-abolição e na alfabetização dos ingênuos e libertos. Também se tornaram faróis para que jovens negros e negras vislumbrassem o magistério como forma de ascensão social e de participação política. O território político integrou desde o Império a formação profissional do professorado baiano e esteve presente nos discursos da categoria, que combatia o atraso na instrução pública e lutava pelo reconhecimento da profissão de professor(a) primário(a) como elementar para a consolidação da República e para o progresso da nação.

CAIXA BIOGRÁFICA 11

ALFREDO JOSÉ DA SILVA



Filho de Maria Afra da Costa e de Leonardo José da Silva, o professor Alfredo José da Silva nasceu em Santo Amaro da Purificação, na freguesia de Nossa Senhora d'Ajuda do Bom Jardim. Estudou em 1898 na escola do sexo masculino de Santana de Lustosa, regida pelo professor Deocleciano Barbosa de Castro. Em 1902 ingressou no Instituto Normal da Bahia, se formando em 1905. Exerceu o magistério na Escola Elementar do sexo masculino em Vila Velha até 1915, depois foi removido para igual cadeira no Arraial de Carrapato, na cidade de Minas do Rio de Contas. Atuou na cidade até 1919 quando foi removido para a cadeira de 2ª classe da cidade de Dr. Seabra. Em Rio de Contas mantinha boas relações com a imprensa, publicando vários artigos no jornal da cidade, *O Cinzel*, como *A Escola* (1913) e *A Escola e a Religião* (1914). Era amigo de Francisco Santana, professor primário do distrito sede de Minas do Rio de Contas e proprietário do Internato Sant'Anna. Em 1926 foi nomeado professor catedrático de Língua Portuguesa da Escola Normal de Caetité, em 1927 assumiu a redação da *Revista da Escola Normal* e em 1930 foi designado para o cargo de diretor da instituição, permanecendo no posto até 1935. Também manteve relações estreitas com as elites políticas locais, chegando ao cargo de prefeito de Caetité em 1945. Possuía uma biblioteca considerável para a época, com cerca de 3.500 volumes que serviram de base teórica para o desenvolvimento de seu pensamento, considerado por pesquisadores contemporâneos bastante conservador. Escreveu manuscritos sobre Literatura e formação do Brasil. Casou-se em 1912 e teve 7 filhos. Foi patrono da cadeira 6 da Academia Caetiteense de Letras. Cf. SANTOS; PINTO, 2020; SANTOS, 2018; TOLEDO, 2008; *O Cinzel*, 20 de maio de 1919; 15 de março de 1915; 10 de março de 1913; 20 de janeiro de 1914; 4 de novembro de 1914; https://academiacaetiteense.fandom.com/pt-br/wiki/Alfredo_Jos%C3%A9_da_Silva Acesso em 14/02/2021; <http://raquelprofessorinha.blogspot.com/2008/12/colegas-e-professores-de-rachel.html> Acesso em 14/02/2021.

Os discursos sobre quais atributos deveriam caracterizar um (a) professor (a) primário e sobre quais seriam as bases de uma educação de qualidade disputaram fortemente os veículos de comunicação na primeira década republicana. De certa forma, foi possível perceber uma tríade definidora da profissão docente: missão-nobreza-sacrifício. Havia um consenso e um reconhecimento social dessas características, no entanto, havia diferenças na interpretação de cada um dos termos, conforme a perspectiva e os interesses envolvidos.

O ponto de vista de representantes do professorado manifestado nos periódicos durante a primeira década republicana mostrou a tendência de associar esses aspectos aos princípios republicanos. À missão do magistério, tradicionalmente ligada à ideia de preparar a infância para o futuro, se incorporou o objetivo de preparar o cidadão republicano para servir

a uma pátria republicana. Essa concepção estava ligada diretamente à fala dos(as) professores(as) quanto ao acesso dos pobres à instrução. Levar as luzes da educação para retirar o povo da ignorância estava posto para o professorado como a missão mais nobre.

O (a) professor (a) se enxergava como responsável pelos alicerces do regime recém-instalado; sem instrução e educação o povo não se transformaria em cidadão efetivo, por não alcançar a autonomia necessária para o *self government*, como por não participar das decisões políticas de escolha dos governos. O princípio republicano da democracia não existiria ou se tornaria muito frágil sem uma população escolarizada.

A força dessa ideia imprimiu no professorado uma representação de transformador da sociedade, de responsabilidade perante o futuro da nação e, ao mesmo tempo, daquele que garantiria a consolidação da República. Em sua tese “O mestre, a escola e a grande vantagem da instrução”, a alumna-mestra **Maria da Glória Gomes Moreira**, regente da 2ª Escola do sexo masculino do Distrito de Sant’Anna, nas Conferências Pedagógicas de 1913, abordou o lugar da instrução popular em uma sociedade republicana.

Argumentou que somente através da instrução seriam alcançados o progresso social e o engrandecimento da pátria. A escola teria uma função social clara e necessária, preparar o jovem para se integrar à sociedade. O mestre foi colocado no discurso da professora como o responsável por tal tarefa, sendo que para isso doaria parte de sua juventude, num gesto abnegado, para a “construção deste majestoso edifício que é a sociedade.”⁴⁷⁵

Até mesmo os(as) professores(as) no interior da Bahia comungavam e expressavam essa ideia para a população. O professor **Alfredo José da Silva**, regente da escola do sexo masculino de Vila Velha, em Minas do Rio de Contas, escreveu no jornal O Cinzel⁴⁷⁶ uma matéria em que anunciou o papel da escola na sociedade, afirmando que “A escola é o principal fator do progresso e da civilização de um povo”⁴⁷⁷. Sobre a ideia de professor, entendia que a profissão estava ligada ao serviço público, no sentido muito mais de representar a função de interesse comum para o progresso da sociedade ao colocar a categoria como uma expressão do estado republicano, responsável direto pela implantação das bases estruturantes da sociedade, “o mestre é o futuro de um povo”⁴⁷⁸ e, ao mesmo tempo, um civilista por condição⁴⁷⁹.

⁴⁷⁵ AHMS – Teses Conferências Pedagógicas, 1913-1915. Tese “O mestre”, “A escola” e “A grande vantagem da instrução”, pela alumna-mestra Maria da Glória Gomes Moreira, fevereiro de 1913, cx. 17, p. 01.

⁴⁷⁶ APMRC - Jornal O Cinzel, n. 2, ano II, Minas do Rio de Contas, 25 de janeiro de 1914.

⁴⁷⁷ Idem.

⁴⁷⁸ Idem.

⁴⁷⁹ A maioria dos escritos tomados para análise nesta seção são oriundos de professores(as) que atuavam em Salvador, no entanto, parte deles(as) já teria lecionado nas cidades do interior, visto a própria legislação determinar que a primeira investidura na carreira se iniciasse em vilas e povoados. A itinerância, de certa forma, caracterizava a docência que, para elevar seu nível funcional e aumentar seus vencimentos, buscava mudar de classe, por isso os pedidos de remoção eram frequentes. Como a única escola normal pública funcionava em Salvador entre 1903 e 1926 existia um itinerário formativo comum.

Assumir a defesa da educação do povo como princípio republicano investiu o discurso de parte do professorado baiano de uma postura de questionamento às políticas governamentais, ao menos nas três décadas posteriores à instalação do regime republicano na Bahia. Existia uma clareza nas falas dos(as) professores(as) quanto à distinção entre governo e Estado, sendo que a missão do magistério estava imbricada na construção do estado republicano, por isso os confrontos abertos com os administradores do executivo, em especial.

Em 1919, após o movimento de paralisação do professorado da capital, o professor **Cincinato Franca** publicou uma série de artigos no Jornal A Hora⁴⁸⁰ em que analisou a situação da instrução pública na Bahia. Em seu texto expôs o que considerava ser a função da escola em uma República, afirmou: “A escola prepara o porvir da Patria, preparando o cidadão para a luta da vida... gladio ideal da civilização moderna... eleva a grandeza de nossa querida Patria, desenvolvendo os princípios da pura democracia e fortalecendo a república cuja constelação ideal de sua soberania, surgirá de certo, da lucidez moral e intelectual de seu povo (...)”⁴⁸¹.

Em sua concepção, a escola se apresentava como “a divisa honrosa do progresso de um povo”⁴⁸², o fator que indicaria a diferença entre uma sociedade civilizada e uma despótica. Associou a sua existência ao fortalecimento da democracia e da república, mostrando que se aliava às ideias de Montesquieu sobre a educação ser a base da sustentação republicana, por entender que sem acesso à instrução, o povo não teria discernimento para tornar-se capaz de construir uma nação.

Por defender uma estrutura política sob bases republicanas, **Cincinato** entendia que se pronunciar contra os equívocos, segundo o mestre, cometidos pelos gestores públicos fazia parte da função de um especialista em educação. Com essa autoridade, afirmou que a escola baiana simbolizava a “traição dos governos ao direito e liberdade nacional”, pois “a Bahia não tem escola, apenas casebres onde se amontoam centenas de crianças, tendo à frente o pobre mestre alquebrado pela fome, pelo desprezo e calote dos governos sem princípios e inimigos da luz”⁴⁸³. O ataque foi direto à retaliação sofrida pelo movimento dos professores, associando o acontecimento à concepção anticivilização e antirrepublicana do governo que não desejava a luz para o povo.

⁴⁸⁰ BPEB – Periódicos. Jornal A Hora. As matérias assinadas pelo professor Cincinato Franca foram: “A Escola Primária na Bahia é uma vergonha”, em 21 de fevereiro de 1919; “A Bahia despreza a infância”, em 24 de fevereiro de 1919; e “O analfabetismo é o lema do progresso bahiano”, em 12 de março de 1919.

⁴⁸¹ BPEB – Periódicos. Jornal A Hora, 21 de fevereiro de 1919.

⁴⁸² Idem.

⁴⁸³ Idem.

Essa atitude combativa produziu um discurso que entrelaçava a educação e a política como um território de atuação dos (as) professores (as) primários (as). Ao afirmar que “o povo vegeta nessa lama pútrida dos exploradores que sufocam o Direito e deprimem a Liberdade, transformando a Pátria em triste vítima calcada pelo jugo do despotismo e vilipendiada pela traição e cynismo dos *sabidos*”, convertia a luta por democracia como condição para se alcançar educação.

Apesar de entender o campo político como lugar de atuação, um limite se colocava no discurso desses (as) professores (as) de forma contundente, o legalismo, ou seja, a preservação do *status quo* republicano. Os argumentos usados em torno da defesa da democracia, da escola e dos direitos se sustentavam na legislação vigente⁴⁸⁴, conhecimento sempre usado nos textos dos (as) professores (as). Como na análise do professor que diagnosticou a origem dos problemas educacionais na Bahia nas escolhas políticas da elite, que descumpria a lei constitucional ao negar escolas ao povo e o excluir da Pátria ou que usava a própria lei para manter seus privilégios “porque o artigo 70, paragrafo 20 da nossa Constituição, nega[va] o direito de cidadão ao desgraçado victimado pelo analfabetismo”⁴⁸⁵. O caminho trilhado pelos governos de exclusão do pobre da participação política, tornando-o um cidadão de 2ª classe, estava na raiz das dificuldades educacionais, segundo o professor.

A jornada de engajamento do professor **Cincinato Franca** desde o Império pela educação dos libertos e sua dedicação em alfabetizar e instruir os filhos dos pobres, o fazia conhecedor dos mecanismos de exclusão da elite baiana. Nesse sentido, no cenário político se mexeu para alcançar maiores conquistas para os professores, apoiando Seabra, Ruy Barbosa e se candidatando posteriormente. Ao afirmar que “E a Bahia despreza a escola do filho do povo!”⁴⁸⁶, desvelou os motivos por que o magistério primário também “é a vítima do ódio e desprezo da prepotencia ou *fidalgua* gerada na lagrima da escuridão, ou sahida da bagaceira engenhocratica dos tempos idos!”⁴⁸⁷. Suas palavras reafirmaram a defesa da República e colocaram como fator de atraso o pensamento conservador da aristocracia que se mantinha no poder e desprezava os que podem realizar a elevação dos filhos do povo. Compreendia a oligarquia como presa “aos tempos idos”, advinda da escuridão, resistente a deixar seus privilégios, entre eles o de acesso exclusivo à educação.

⁴⁸⁴ No currículo do magistério, durante a Primeira República, sempre houve uma cadeira de direito pátrio e constitucional ou legislação do ensino, exceção na Lei n. 579/1904.

⁴⁸⁵ BPEB – Periódicos. Jornal A Hora, 12 de março de 1919.

⁴⁸⁶ Idem.

⁴⁸⁷ Idem.

Em seu texto, reforçou essa ideia ao afirmar “Um povo sem escola é um povo sem vida, sem alma, sem valor moral, digno da exploração dos *sabidos* ou dessa **fidalgua pútrida sahida da traição ao Direito**”⁴⁸⁸ (destaque meu). Ou seja, a oligarquia baiana não desejava a educação dos pobres, por negar a constituição republicana (Direito) e descumprir suas obrigações legais com o professorado (pagamento dos vencimentos, por exemplo). O professor foi categórico ao assegurar que “A Bahia na sua falsaria aristocracia sempre se mostrou refractaria à educação popular, não temos ensino primário; porque a escola é um xadrez miserável e o mestre um pobre faminto, condenado a miséria do escravagismo republicidismo”⁴⁸⁹. Aqui o discurso do professor diverge dos discursos dos inspetores/diretores de instrução, de setores da imprensa e da fala dos governadores ao não apontar a falta de investimentos, a ignorância dos pais ou a ausência de fiscalização como os fatores responsáveis pelo estado calamitoso da educação baiana, mas vai direto ao que considerava o cerne da questão: a relutância política da elite aristocrática baiana. Esse desprezo ao popular tornou a escola uma prisão (as piores condições e um jogo de acusações e fiscalizações em espiral sem fim) e o professor um miserável, como seus discípulos. Chama o regime baiano de republicidismo, que condenava o povo e seus filhos à ignorância.

A fala do professor remete a dois aspectos importantes. Primeiro, sobre a realidade em que se baseavam suas observações. A conjuntura socioeconômica da Bahia, com o final da guerra, era bastante delicada com uma tímida participação na indústria nacional e se ancorando em uma economia agroexportadora vulnerável às flutuações do mercado mundial (LUZ, 2012). Predominava a atividade comercial que resultou na “hegemonia da classe dos comerciantes e da capital do Estado, a cidade de Salvador, que cumpria a função de maior centro mercantil” (LEITE, 2005). Do ponto de vista social, o agravamento da situação financeira com a Primeira Guerra Mundial provocou o aumento do custo de vida e do desemprego; as manifestações de trabalhadores por melhores condições de trabalho e salário aconteceram com força na capital. Além do movimento do professorado de 1918, diversas categorias realizaram greves, culminando na greve geral dos operários em 1919 que contou com a participação direta do governo para negociação⁴⁹⁰.

Mesmo com a crise dos cofres públicos o governo prosseguiu com o projeto de modernização da capital, iniciado na administração de J. J. Seabra, a chamada “picareta

⁴⁸⁸ Idem.

⁴⁸⁹ Idem.

⁴⁹⁰ APEB Exposição apresentada pelo Dr. Antonio Ferrão Moniz de Aragão ao passar, a 29 de Março de 1920, o Governo da Bahia ao seu sucessor. Bahia, Imprensa Official do Estado, 1920.

civilizadora” (SARMENTO, 2009). Em sua mensagem para a passagem do governo, o governador à época, Antonio Moniz, relacionou 47 prédios que sofreram intervenções para reconstruções, remodelações, conclusões, além de novas obras. Dentre essas constavam a construção de dois pavilhões e obras novas do Grupo Escolar de Feira de Santana, a construção de grande parte do Grupo Escolar de S. Gonçalo dos Campos, remodelação e reconstrução do Gynasio da Bahia, consertos do Museu Escola e consertos da Escola Normal.⁴⁹¹

Em sentido oposto, seguiram os investimentos na instrução pública com a situação precária das escolas sendo denunciadas insistentemente nos jornais. No caso da capital, segundo Fabiano Moreira da Silva (2017), “a dificuldade financeira do município se refletiu na instrução primária através da irregularidade no pagamento de salários e da ajuda de custo para o pagamento dos aluguéis dos imóveis onde estavam instaladas as escolas” (p. 82).

Para o professorado, como expressou o texto de **Cincinato Franca**, não se tratava apenas da crise financeira, mas da prioridade na aplicação dos recursos e do seu mal uso. A charge publicada no Jornal A Hora⁴⁹², em 1918, revela um pouco dessa percepção.

Imagem 05: Charge Jornal A Hora – 1918



Fonte: Jornal A Hora, A fome do professorado, 30 de janeiro de 1918.

⁴⁹¹ Idem, p. 180, 181 e 182.

⁴⁹² BPEB – Periódicos. Jornal A Hora, A fome do professorado, 30 de janeiro de 1918.

Apesar de retratar a situação do professorado de Salvador, a charge representa a visão de professores e professoras quanto à atitude dos representantes do executivo diante do desprezo com a instrução pública e da sua limitada compreensão (na visão do professorado) da República, entendida não como a coisa pública, mas como “a minha coisa pública”.

O segundo aspecto abordado no discurso do professor **Cincinato** refere-se ao projeto de República que estava sendo conduzido na Bahia pelas elites que se revezavam no poder. Sua fala apontou para posições divergentes sobre a função do Estado Republicano e a importância da educação para sua consolidação ao denunciar como as relações políticas se apresentavam e funcionavam no âmbito pessoal. Essa “fidalguia” ao assumir o poder instalou uma lógica impervia ao bem comum, imprimindo ao serviço público o funcionamento através de “favores” que rapidamente se tornavam fidelidades políticas. A impessoalidade não fazia parte dos mecanismos que acionavam e giravam as engrenagens das instituições republicanas na Bahia, dessa forma, o organismo Estado foi esvaziado e a figura pessoal do dirigente projetada. O governo era o governador, a Educação era o secretário, o município era o coronel, a polícia era o delegado e assim por diante.

Em seu discurso o professor captou o sentimento “refractário à educação popular” das elites que eram conscientes de que “a instrução encurtava o acesso ao núcleo do poder” (LEITE, 2005, p. 92). Apegadas em conservar as glórias do Império, “as elites baianas preferiam lembrar o passado e desejar a sua ressurreição, ao invés de cuidar de promover os elementos necessários para reerguimento do Estado” (p. 301). Os princípios republicanos e a modernidade para as elites baianas se alojaram em seus discursos (e, no caso da educação, também na legislação) e não encontravam materialidade em sua execução.

Para o professor **Cincinato Franca**, a luta política pelos princípios republicanos na prática administrativa do Estado na Bahia significava defender a instrução pública e combater os governos despóticos e oligárquicos que se instalavam, pois “A falta de educação popular, só tem um fim, aguçar melhor a rapinagem, desenvolver o banditismo afundar-se mais na corrupção e no delicto o pobre filho do povo abandonado ao desprezo”⁴⁹³. Entendia que o pensamento e a ação conservadora da elite baiana acarretavam a falta de instrução e, por conseguinte, o aumento da marginalidade entre os mais pobres, por ter seus filhos abandonados; como se existisse a intenção de jogar os filhos do povo no banditismo, lugar “natural” para aquelas pessoas. Reivindicar os direitos da categoria e defender a educação pública para a

⁴⁹³ BPEB – Periódicos. Jornal A Hora, 12 de março de 1919.

população pobre representavam naquele momento o aprofundamento da democracia e a construção de um Estado republicano.

Ao longo da Primeira República a instrução pública apresentou certo desenvolvimento, chegando a 1920 com 1.695 escolas, número aparentemente razoável diante do quadro dos outros estados da federação. No entanto, quando considerada a população escolar percebe-se a deficiência do serviço de instrução. O Rio Grande do Sul, por exemplo, com uma população escolar menor mantinha 3.244 escolas; ou Pernambuco que contava com 1.290 escolas, mas apresentava população escolar bem abaixo da baiana.

Imagem 6: Quadro do número de escolas por estado segundo o Censo de 1920

Numero de escolas de instrução primaria existentes em 1920 nos Estados e no Districto Federal							
População escolar e sua distribuição por escola							
ESTADOS E DISTRICTO FEDERAL	ESCOLAS	POPULAÇÃO ESCOLAR		ESTADOS	ESCOLAS	POPULAÇÃO ESCOLAR	
		total	por escola			total	por escola
Alagoas.....	528	192.074	364	Parahyba do Norte.....	439	204.524	466
Amazonas.....	232	56.426	243	Paraná.....	723	131.544	186
Bahia.....	1.695	557.995	329	Pernambuco.....	1.290	344.048	267
Ceará.....	697	225.247	323	Piauí.....	226	110.875	491
Distrito Federal.....	680	172.467	251	Rio de Janeiro.....	1.076	250.093	232
Espírito Santo.....	365	76.641	210	Rio Grande do Norte.....	337	85.758	254
Goyaz.....	245	84.259	344	Rio Grande do Sul.....	3.244	470.123	145
Maranhão.....	415	144.400	348	Santa Catharina.....	884	183.164	207
Matto Grosso.....	232	44.457	192	São Paulo.....	3.757	732.081	195
Minas Geraes.....	3.694	1.318.365	357	Sergipe.....	369	77.168	209
Pará.....	520	239.684	387				
BRAZIL.....					21.748	5.704.393	262

Fonte: Censo de 1920.

Não há dúvidas de que a República intensificou o processo de escolarização da população. Os dados para a Bahia entre 1872 e 1920 mostram avanços na alfabetização, principalmente entre as mulheres, crescendo três vezes mais o número de mulheres que sabiam ler e escrever, mas exíguos em relação ao percentual de pessoas que não sabiam ler e escrever e continuavam sem acesso à cultura letrada. Em um universo de 2.720.990 habitantes, apenas 613.475 eram alfabetizados, ou seja, cerca de 22% da população baiana.

Imagem 7: Quadro População segundo grau de instrução e sexo na Bahia (1872-1920)

População dos Estados do Brazil segundo o grão de instrução e o sexo					
Numeros absolutos e relativos					
ESTADOS, DISTRICTO FEDERAL E TERRITORIO	ANNOS	POPULAÇÃO DE TODAS AS IDADES			
		Sabem ler e escrever		Não sabem ler nem escrever	
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Bahia.....	1872	161.986 226	87.150 132	557.461 778	573.019 868
	1890	106.916 111	59.965 62	853.354 889	899.567 938
	1900	279.714 265	203.410 192	776.600 735	858.232 808
	1920	370.606 225	242.869 144	1.275.498 775	1.445.492 856

Fonte: Censo 1920.

As palavras do professor **Cincinato** reafirmavam a realidade da instrução pública na Bahia naquele momento e refletiam a opinião da maioria de seus/suas colegas.

Em períodos de maiores embates em que as questões educacionais estavam em evidência, nos meses em que tramitavam os textos das reformas nas casas legislativas, durante as campanhas eleitorais ou em conflitos abertos como na paralisação do professorado municipal em 1918, os discursos assumiam um teor mais ácido, com a exposição política dos problemas.

Foi o caso do *Manifesto à Nação*, publicado em jornais da capital para explicar à sociedade o fechamento das escolas pelo professorado da capital em 1918 e assinado pela Comissão Central (onze professores e quatro professoras) do movimento. O texto foi dirigido à Nação e iniciou com a constatação de que o que se passava com o professorado era “um grito, um rebate contra a materialização da ideia criadora de *Mirabeau*, quando disse que ‘aqueles que querem que o povo não saiba ler, nem escrever, fizeram para si uma renda da ignorância delles’”⁴⁹⁴. Na construção de seu discurso, professores e professoras se colocaram ao lado de um participante da Revolução Francesa para delimitar as diferenças entre a intenção do governo e a do professorado. Estes, agentes da educação e civilização, e aqueles, defensores da ignorância. A mensagem para o público enunciava que o governo não agia com justiça para

⁴⁹⁴ BPEB – Periódicos. Diário da Bahia. O manifesto do professorado municipal, 09 de março de 1918.

com os professores, por isso promovia a ignorância da população; as autoridades governamentais do município agiam contra a nação e contra a República.

Na alegoria elaborada para comunicar à população, o professorado se representou como “heróis e abnegados servidores” aproveitando a imagem construída, inclusive pelo discurso dos representantes dos governos, para usá-la em seu favor em momento de crise. O manifesto tinha clara intenção de se projetar para ouvidos futuros, de expressar que a classe do professorado teve a coragem de expor a verdade, de lançar seu protesto sobre a infeliz época em que todos viviam. As palavras escritas cumpriam o objetivo de permanecer no tempo como uma defesa da verdade. A verdade necessária para a República, evitando “no presente ou no futuro, que mãos profanas lhe venham pôr sobre os ombros mantos esburacados de fantasia”⁴⁹⁵. No escrito, a verdade do professorado se amalgamava com a realidade; o resto (discursos pomposos, sofismas, propostas mirabolantes etc.) situava-se no campo da fantasia.

O professor republicano se colocou como defensor da sociedade, de seu desenvolvimento, em especial das classes populares que teriam maior necessidade da luz do conhecimento.

8.1 O movimento de organizações coletivas do professorado baiano e as reivindicações da categoria

O engajamento político do professorado baiano durante o movimento de 1918 resultou na criação do Centro de Defesa do Professorado Primário Baiano. Seus estatutos foram apresentados pelo professor **Alberto Assis** na assembleia da categoria em março⁴⁹⁶ de 1918 e em abril⁴⁹⁷ as bases da organização profissional foram aprovadas e os nomes dos (as) componentes propostos pela professora **Augusta Franca Neves**, também aclamados pela categoria.

Talvez a criação do Centro de Defesa do Professorado Primário Baiano, doravante CDPPB, tenha sido a primeira tentativa de organizar sindicalmente a classe do professorado para a defesa de seus interesses profissionais. Desde 25 de março de 1898 o Grêmio Beneficente do Professorado Baiano existia, mas sua atuação se restringia a atividades mutualistas e de auxílio aos associados, além de agregar professores de todos os níveis. Alguns dos professores da direção do Centro de Defesa também compunham a diretoria do Grêmio Beneficente, o que corrobora a incompatibilidade de funções das duas associações.

⁴⁹⁵ Idem.

⁴⁹⁶ BPEB – Periódicos. Diário da Bahia. Sessão do Professorado, 31 de março de 1918.

⁴⁹⁷ BPEB – Periódicos. Diário da Bahia. A sessão de hontem do professorado municipal, 03 de abril de 1918.

O CDPPB fundado no calor do movimento de 1918, sugerido na reunião do professorado municipal, ocorrida no Liceu de Artes e Ofícios, em 17 de fevereiro, como forma de representação da categoria (SILVA, 2017b), atuou no movimento do professorado como órgão de defesa dos interesses das professoras e dos professores primários. Ao que parece atuou até meados da década de 1920, sendo que Luís Henrique Dias Tavares (1968) deu notícias de sua existência em 1924, quando o professor **Francellino do Espírito Santo Ferreira de Andrade** apresentou junto ao CDPPB críticas ao projeto de reforma que se discutia no Conselho Superior de Ensino quanto à vitaliciedade, por considerar inconstitucional o que se apresentava no texto da reforma (LUZ, 2013).

A Revista do Ensino reproduziu um telegrama enviado pelo CDPPB ao médico baiano residente em São Paulo, Asdhrubal Rocha, em que assinava a diretoria do órgão, na época composta por **Jacyntho Caraúna, Alberto de Assis, Hugo Balthazar, Victoria Garrido, Emilia Lobo Vianna e Maria Olympia Rebello**. Assim como noticiou as atividades do órgão nos meses de julho e agosto de 1924 em que reiterou a atuação de seu presidente de honra, **Francellino de Andrade**, para “expurgar do projecto [da reforma proposta pelo governo Calmon] o tom anti-constitucional e ante-pedagógico que ressuma alguns dos seus capítulos”.⁴⁹⁸

Ao que tudo indica, a Revista do Ensino era um periódico ligado ao CDPPB, pois entre seus editores/redatores estavam os professores **Alberto de Assis** e **Hugo Balthazar** também membros da diretoria do CDPPB, apesar da redatoria do inspetor sanitário do Estado, o dr. Alvaro da Franca Rocha, que indicava a ascensão do saber médico sobre o conhecimento pedagógico.

Outra associação que nasceu neste período, 1918, foi a Associação de Funcionários Públicos do Estado da Bahia que também contava com a participação de professores primários em sua direção. Segundo Aldrin Castellucci, apesar de “concebida como associação de auxílio mútuo”⁴⁹⁹, teve atuação destacada na reivindicação de “melhores salários para os servidores”. (2010, p. 66). No relatório apresentado em 1919, um ano após sua fundação, a Associação deixava claro que “pleitear o aumento dos seus vencimentos, ao razoável, para fazer face às necessidades da vida, é um direito da classe inteira, assim como reputamos um dever do Estado

⁴⁹⁸ BPEB – Periódicos. Revista do Ensino, anno 1, num. 2, Bahia, agosto de 1924.

⁴⁹⁹ Existia antes de 1918 a Associação Beneficente dos Empregados Públicos, claramente mutualista. A decisão de fundar a nova Associação provavelmente considerou a representação por direitos como um dos seus objetivos. Vários dos diretores da Associação Beneficente assumiram assento na Associação dos Funcionários Públicos do Estado da Bahia, evidenciando essa continuidade e reformulação.

nos abrigar da penúria”⁵⁰⁰. No relatório de 1921, em sua atuação junto ao governo, solicitou aumento dos vencimentos e reestruturação do Monte-pio e conseguiu aprovação de Lei que a considerou de utilidade pública, a manutenção de subvenção estatual de 4 contos de réis e a renovação da ordem de publicações no diário oficial. Além disso, a associação ainda pleiteou a incorporação aos vencimentos de gratificação, denominada de guerra, e conseguiu ser incluída na lista das sociedades que teriam direito à cota do imposto sobre bebidas. Acenou para a criação da Caixa dos Funcionários Públicos.

Entre os professores primários que figuraram na direção da Associação de Funcionários estava o nome do professor **Francisco Torquato Bahia da Silva Araújo**, membro fundador da entidade e seu orador⁵⁰¹; e na segunda direção da associação aparece o nome do professor **Argemiro Cavalcante**, combativo editor da Revista de Ensino de 1892, como vice-presidente.

Mesmo com representantes na Associação dos Funcionários Públicos, o professorado primário entendia a necessidade de manter uma entidade específica para representar a categoria em suas reivindicações. Essa imposição ocorria sobretudo porque o governo dispensava um tratamento diferenciado aos professores em relação ao restante dos funcionários públicos baianos. Em 1929 essa situação ficou flagrante quando o Projeto n. 67, que previa aumento para o funcionalismo público, excluiu o professorado primário⁵⁰². Uma série de reportagens sobre os baixos salários dos professores foi publicada e, no final de 1929, o professor **Ascendino Bispo dos Anjos** assinou uma mensagem “Ao professorado Primario da Bahia”⁵⁰³ em que fez um apelo para a organização da categoria.

Na carta o professor afirmou que os intelectuais baianos sempre agiram sob o espírito de associação para desenvolver e alcançar resultados, como a Associação dos Médicos, a Ordem dos Advogados, dos cirurgiões-dentistas, dos farmacêuticos, entre outros. No entanto, a classe dos professores primários, integrante da “sociedade culta” baiana, estava no “desabrigo de proveitosas medidas asseguradoras do seu destino”. Segundo **Ascendino dos Anjos**, o professor primário cumpria seu dever patriótico de “encaminhar as intelligencias em formação” e recebia como recompensa “labor exaustivo” e “diminuto monte-pio”, e quando doente não conseguia pagar seus medicamentos, recorrendo a agiotas.

⁵⁰⁰ APEB – Relatório da Associação dos Funcionários Públicos do Estado da Bahia apresentado à Assembléa Geral em 22 de março de 1920 pelo Dr. Manoel Luiz do Rego. Bahia: Imprensa Official do Estado, 1919, cx. 13, doc. 94.

⁵⁰¹ Idem.

⁵⁰² BPEB – Periódicos. Diário da Bahia, A última esperança, 30 de agosto de 1929. A Tarde, Assembleia Legislativa. A reforma da instrucção e orçamento no senado – uma sessão noturna, 06 de agosto de 1929.

⁵⁰³ BPEB – Periódicos. Diário da Bahia. Uma idéia louvável, 29 de dezembro de 1929.

Vale notar que, em seu discurso, o professor colocou a categoria do professorado primário sob o abrigo do atributo “intelectual”, igualando os bacharéis e os membros do magistério e indicando que não era a formação em ensino superior o fator que definia a condição douta. Em sua perspectiva, o professor considerava a si e a sua classe como intelectuais que contribuíam para a elevação da sociedade. Por outro lado, não ter nomeado como referência de associativismo com finalidade reivindicatória os sindicatos de trabalhadores braçais, com larga tradição na luta, sugere a intenção de manter afastada qualquer associação com tais movimentos⁵⁰⁴.

Pertencer à cultura letrada produzia no professorado um sentimento de ser parte de um setor privilegiado da sociedade, por isso “Não podemos[podiam] permanecer por mais tempo nesta indiferença deshumana, que nos coloca em inferioridade manifesta ante as outras classes da nossa sociedade culta”. O sentimento de inferioridade do professorado primário, segundo o professor, resultava da situação material e não da condição intelectual, demonstrando a ideia de que os professores superavam sua posição social quando acessavam a cultura letrada, quando se reconheciam como participantes de uma parcela da sociedade que tem domínio de uma ferramenta de ascensão social e de passagem para a cidadania política. Se entendiam parte do Estado e por isso estranhavam a “indiferença desumana” que o governo dispensava para a categoria. Talvez, por isso, o professor **Ancendino dos Anjos** tenha lutado tanto para que crianças e jovens negros da Bahia pudessem acessar a escola, sendo um dos responsáveis pela instalação da Escola Luiz Gama, casa de ensino ligada à Associação Mãe Preta (DOMINGUES, 2009).

Em sua análise, o professor pontuou que um dos motivos do atraso material da categoria era a ausência de uma associação de classe, o que indicava a extinção do CDPPB, e conclamou seus colegas para criarem a Associação dos Professores Primários da Bahia, com o objetivo de “Resolver o problema do aumento de vencimentos da classe que mais merece as atenções dos poderes públicos, de sua defesa, de seu amparo na velhice e do intercambio científico”. Sua proposta apontou uma solução coletiva para os enfrentamentos da categoria, além da questão salarial, demonstrou preocupação com a perspectiva de futuro, tanto o amparo aos inativos

⁵⁰⁴ Essa postura pode ser observada durante a paralisação de 1918, quando em diferentes discursos os (as) professores (as) recusaram a palavra greve para definir o movimento do professorado ou questionavam as reportagens sobre as reuniões da classe estarem sendo publicadas revestidas de “feição de clube carbonário” (Diário da Bahia, 19 de maio de 1918), uma referência clara aos revolucionários e anarquistas. Ou quando argumentavam sobre a necessidade de educação para os filhos dos pobres para que não trilhassem os caminhos da violência.

quanto o aperfeiçoamento profissional que definia sua condição de intelectual. Esse último ponto levantado pelo professor expressava a apreensão com o processo de deslocamento da posse de autoridade que o professorado primário estava sofrendo com o monopólio da ciência cada vez mais restrito aos bacharéis, em especial médicos. Cada vez mais, o conhecimento sobre a criança deixava de ser atributo do professor (CENTOFANI, 2006).

Rapidamente a categoria atendeu ao apelo do professor **Ascendino dos Anjos**, diante das reivindicações que o professorado acumulava nos últimos anos quanto aos baixos salários, constantes atrasos no pagamento e a diferenciação na forma de receber os vencimentos. No primeiro quadriênio de 1930 a Associação do Professorado Público da Bahia foi criada, sob a presidência do professor **Alberto Francisco de Assis**, e em 29 de maio realizou-se importante reunião em que foram deliberados alguns encaminhamentos de ordem interna da Associação e no sentido da defesa dos interesses coletivos do professorado, dentre eles: organizar a solenidade da festa de Nossa Senhora Santana, padroeira da Associação; mudar nos regimentos o dia do professor para 26 de julho; consultar a Diretoria de Instrução quanto à aplicação da lei de férias do S. João, por estar em vigor duas orientações legais diferentes; questionar o governo sobre a diminuição dos salários dos professores primários em relação aos outros funcionários públicos em virtude da dualidade da legislação e interpretação do Tesouro; e apresentar ao governo pedido de aumento salarial para a categoria⁵⁰⁵.

Não obtive outras informações sobre a atuação da Associação e o desenrolar de suas reivindicações. Os(as) leitores(as) e a História aguardam outras pesquisas, mais aprofundadas, sobre a luta coletiva dos professores em suas organizações de classe.

8.2 O enfraquecimento do *Nos etiam pro causa nostra pugnamos*: deslocamentos de discursos, mudanças de posturas, esvaziamentos de espaços políticos de formação

A análise da documentação nesta pesquisa apresentou relevância para o sentido de identidade coletiva e de engajamento político do professorado baiano. As vozes dos professores e das professoras (contra)marcaram os discursos dos governos sobre a educação baiana e seus problemas, apontando em análises contundentes a falta de investimento e de vontade política em promover a educação popular e seguir os princípios republicanos de administração pública e de acesso aos direitos. Contudo, foi possível perceber que os professores republicanos foram

⁵⁰⁵ BPEB – Periódicos. Diário da Bahia, Movimenta-se o professorado publico bahiano. Dentre as varias deliberações tomadas, em sessão da sua associação de classe, figura o caso da diminuição dos vencimentos, 07 de junho de 1930.

perdendo espaço no campo político e outras vozes, mais afinadas com os governos vigentes, se amplificaram.

O próprio **Alberto de Assis** detectou esse movimento ao escrever sobre a instrução primária na Bahia no centenário do 2 de Julho. Ao concluir seu texto, afirmou:

“O que se depreende do histórico da instrução na Bahia, é que os antigos, a geração do passado, podiam não ter muita sciencia (e que não seja da minha parte a apreciação), mas alimentavam o que falta no momento às gerações novas – um ideal.

Conferencias pedagógicas, núcleos de trabalhos, discussões de reformas, órgãos de combatividade, revistas como – “A Escola” e a “Revista do Ensino”, além doutras, onde, sem quebra do respeito hierárquico nem por ser assim se furtavam **Diogo Vallasques, Leopoldo dos Reis, Manoel Theotimo d’Almeida, Alfredo Rocha, Luperio Doria, Gonçalo d’Oliveira, Prescilliano Leal** e seu irmão, **Thiago, Cincinato Franca** e tantos outros, em discutir com as maiores capacidades da terra, assumptos pedagógicos, como aconteceu quando foi pela reforma Sátyro Dias.

Motivos diversos, bem o sei, contribuem para o marasmo actual, em que há uma década, ainda, havia o protesto de alguns, e hoje o de bem poucos” (BAHIA, 2004).

A fala do professor localizou alguns pontos que podem elucidar como essa mudança foi acontecendo durante a Primeira República. Um aspecto importante lembrado por ele se referia ao que nomearei aqui de *espaços políticos de formação*, as conferências pedagógicas, os núcleos de trabalhos, as discussões sobre as reformas, os órgãos de combatividade e as revistas pedagógicas constituíam lugares em que o (a) professor (a) discutia os problemas do ensino e da educação, expressava suas opiniões, escutava as experiências dos(das) colegas e refletia sobre a profissão. Enquanto portadores de um discurso de autoridade, professores e professoras entendiam que suas ideias contribuíam para o desenvolvimento da instrução pública, por isso, mesmo com a presença de delegados escolares ou outras autoridades, como no caso das Conferências Pedagógicas, exerciam sua função de “zelar pelo ensino”. Essas redes de sociabilidades impulsionavam o engajamento político do professorado e propiciavam a construção de um discurso mais unificado para as questões centrais da categoria.

Esses espaços de atuação política desapareceram ou foram substituídos por lugares em que os (as) professores (as) não tinham protagonismo (não decidiam) e assumiam posição de passividade, como no modelo inaugurado com os cursos de férias da legislação de 1925. Na edição de 1929, esse modelo de formação assumiu um formato de maior “efficiencia do ensino”, sem teses, sendo “terminantemente prohibidos os discursos, votos de louvor e quaisquer

homenagens às autoridades”, apenas a “simples exposição e discussão de problemas escolares bahianos”⁵⁰⁶.

O mesmo aconteceu com as revistas pedagógicas que, no início da República, serviram de caixa de ressonância para os discursos aguerridos dos professores na defesa da República, da educação popular e dos direitos da categoria, e se tornaram, na década de 20, órgãos institucionais do governo estadual através da diretoria de instrução, perdendo a criticidade e autonomia em relação aos discursos oficiais.

A Revista do Ensino, de 1924, constituiu o derradeiro periódico veiculado na Primeira República (encontrado nesta pesquisa⁵⁰⁷) em que os professores se expressavam sobre os rumos da educação baiana e sua profissão de maneira autônoma. A revista apresentava-se como órgão do professorado baiano em defesa dos seus interesses diante da discussão sobre a reforma da educação iniciada no âmbito do Conselho Superior de Ensino. As matérias veiculadas na revista, seguindo as referências da Revista do Ensino Primário de 1892, discutiam pontos que entendiam ser necessários para ter abrigo na lei, como o Caixa Escolar; tratavam de aspectos das disciplinas escolares e, com bastante força, abordavam a memória do professorado primário através de homenagens e de pequenas biografias de antigos professores.

Após a legislação de 1925, as duas revistas que vieram a lume estavam sob a responsabilidade de órgãos institucionais, a Diretoria Geral de Instrução e a Escola Normal de Caetité, sendo que as duas receberam o mesmo nome, Revista de Educação.

A *Revista de Educação – Orgam da Escola Normal de Caetité* publicou seu primeiro volume em janeiro de 1927 e de seu corpo redacional participavam como diretor, **Edgard Pitangueiras** (também diretor da Escola Normal de Caetité); como redatores, **Alfredo José da Silva**, **Jayme Spinola Teixeira**, **Dulce da Silva Araujo** e **Salvador da Rocha Passos**; como secretária, **Helena Lima**; e como tesoureira, **Maria José da Silva** – professores da Escola Normal. Para o (a) leitor (a) ter uma ideia das temáticas abordadas pela Revista, segue abaixo um levantamento realizado para o primeiro ano da revista.

⁵⁰⁶ BPEB – Periódicos. A Tarde. O curso de férias. Em vez de conferencias e licções, o aumento da efficiencia do ensino. O programa elaborado pela diretoria, 08 de janeiro de 1929.

⁵⁰⁷ O professor **Alberto de Assis** fez referência a outra revista, ligada à Associação dos Professores Primários da Bahia, mas não encontramos qualquer informação.

Quadro 11: Temáticas abordadas em matérias da Revista de Educação de Caetité – Ano de 1927⁵⁰⁸

Temáticas das matérias	OCORRÊNCIAS					
	Nº 01	Nº 02	Nº 03	Nº 04	Nº 05	Nº 06
Língua Portuguesa	02	02	03	-	01	02
História	01	02	03	01	04	03
Matemática	01	01	-	-	01	-
Geografia	02	04	-	02	-	-
Educação Infantil	01	-	01	-	01	-
Trabalhos Manuais	01	-	-	01	-	-
Educação Física	02	02	01	01	-	-
Prendas	01	-	-	-	-	-
História Natural (Ciências)	01	02	-	-	-	-
Higiene e Saúde	-	02	03	03	01	09
Pedagogia/Didática	-	-	01	-	02	-
Desenho	-	-	01	-	-	-
Educação Moral e Cívica	-	01	-	04	04	02
História da Escola e outras instituições	01	01	03	02	02	01
Biografias Educadores	-	01	01	02	02	-
Homenagens	02	-	-	-	-	01
Opinião/informação sobre educação	01	03	07	01	02	04
Ensino profissional	-	-	-	01	-	-
Agrologia/Agronomia	-	-	-	-	01	-

Fonte: Revistas de Educação, 1927 (MIGUEL; LUZ, 2019, p. 36).

Apesar de apresentar, na maioria das matérias, temáticas relacionadas aos conhecimentos trabalhados em sala de aula, a leitura do conteúdo geral indicou uma mudança substancial do perfil da revista em relação às suas congêneres anteriores. Um primeiro aspecto observado foi a variação do tom do discurso em relação ao governo; se anteriormente o professor republicano demarcava claramente a diferença entre Estado e Governo, depois da legislação de 1925 as revistas passaram a elogiar as personalidades integrantes do poder executivo, sem qualquer senso crítico. Com essa perspectiva, os combates por conquistas na profissão se encerraram nas páginas da revista e tomaram lugar da luta pelos princípios republicanos a defesa de uma sociedade reconhecidamente culta.

Um texto bastante exemplar que baliza esse deslocamento do discurso do professorado para uma perspectiva governista e não mais de amparo aos princípios de um Estado republicano foi publicado na edição de março de 1927 da Revista de Educação de Caetité⁵⁰⁹. Intitulado *Autonomia Didactica*, o texto abriu a revista e não apresentou autor específico, sendo de responsabilidade de seus redatores.

O texto enunciou o atrelamento do progresso do ensino com a capacidade do professorado. Ser um (a) professor (a) capaz, segundo os redatores, se traduzia “em sua vocação, em seu amor, em sua formação profissional, enfim na alegria de viver para este mesmo

⁵⁰⁸Para este levantamento não foi considerada a seção Noticiário Pedagógico em que os redatores publicam notícias variadas sobre outras escolas, legislação, comemorações, cursos etc.

⁵⁰⁹ BPEB – Periódicos. Revista de Educação da Escola Normal de Caetité, ano 1, n. 2, março de 1927.

ensino, na convicção de que o seu trabalho é um apostolado.”⁵¹⁰ Na explanação dos redatores, os elementos que constituíam a capacidade do (a) professor (a) eram subjetivos e concebiam o magistério como um trabalho quase religioso, de abnegação.

Diferente dos professores do início da República que entendiam o magistério como missão, como uma virtude de doação ao bem comum, de construção de uma sociedade republicana; o compromisso do magistério não estava vinculado diretamente aos governos, mas aos princípios do Estado republicano, por isso a postura aguerrida em defesa da profissão e da educação popular. “*Nos etiam pro causa nostra pugnamos*”⁵¹¹ representava a luta pela condição do (a) professor (a) primário e de sua missão como agente público.

Na visão sustentada pela Revista de Educação de Caetité, a condição de “insuficiência pedagógica” do professorado, também responsável por sua falta de capacidade, resultava em atraso do ensino. Na opinião dos redatores, “A causa de não vingarem as reformas do ensino, teoricamente bem feitas na parte pedagógica, está[va] na ampla autonomia didáctica que se dá ao professorado, sem a devida auscultação de sua capacidade profissional”. Repare o (a) leitor (a) que ocorreu uma inversão do que se pensavam os professores republicanos, do que se discutia na imprensa baiana e, até mesmo, das análises dos diretores/inspetores de instrução nos relatórios oficiais. Se antes governos e reformas legislativas figuravam entre os culpabilizados por não operarem de maneira coerente com a realidade educacional e/ou se omitirem, agora as orientações da legislação e, implicitamente, dos governos, realizavam bem suas tarefas, sendo os (as) professores (as) culpabilizados (as) por, diante do excesso de autonomia, não “aplicarem”, não obedecerem às determinações legais.

Como o direito de decidir sobre uma condução profissional podia ser responsabilizado pelo fracasso da educação baiana? Por que não considerar a situação física das escolas, a baixa remuneração do magistério primário ou o uso político das nomeações? Esses aspectos foram assumidos nos discursos das revistas pedagógicas, após 1925, como uma realidade do passado a ser superada daquele momento em diante. Ou seja, não estavam relacionados à configuração que o Estado republicano assumiu na Bahia, mas aos governos anteriores que permitiram a independência intelectual dos (as) professores (as) do ensino primário.

⁵¹⁰ Idem, p. 42.

⁵¹¹ Como já reproduzido na primeira parte desta tese, o lema foi explicado por **Leopoldo dos Reis** como “autonomia e solidariedade do professorado primário, respeitado e forte pela justa reivindicação dos seus direitos, pela cultura cívica e pedagógica, pelo amor da pátria, reconstruindo a educação popular à moderna, - refundindo as leis genéricas e progressivas da sciencia pedagógica em moldes exclusivamente nacionais” (BPEB – Periódicos. Revista do Ensino Primário, 1892).

Em parte, os membros do governo Calmon difundiram essa ideia de primazia sobre a educação baiana. A própria Revista de Caetité, em seu número de fundação, reforçou essa visão nas homenagens que fez ao então governador e diretor de ensino. Em entrevista⁵¹² a um jornal da capital, o professor e diretor da Escola Normal de Caetité, **Edgar Pitangueiras**, naquele momento já bacharel em direito, afirmou que o problema da instrução na Bahia começou a ser solucionado a partir do governo Calmon, anteriormente nada fora realizado. Sem entrar no debate público que o Diário da Bahia fez como órgão de oposição à administração calmonista, conduziu a análise apenas para as palavras proferidas pelo professor. Deliberadamente apagou de sua fala a trajetória de conquistas que a categoria alcançou nos embates das reformas, nas realizações no campo pedagógico, nas iniciativas com a educação popular, entre outros pontos, e submeteu o passado realizado a um presente/futuro a ser realizado.

Mas retomemos, caro (a) leitor (a), o artigo da revista.

Os autores da matéria delimitaram o tipo da autonomia desejada. O texto vinculou autonomia didática ao conhecimento (e aceitação) da psicologia. “Quando os professores primários conhecem bem as leis que governam a formação mental da criança, não encontramos nenhuma inconveniência para o ensino, si lhes damos autonomia didactica, dentro dos traços geraes de um programma oficial”⁵¹³.

Ao que parece, uma autonomia condicionada, ou melhor, vigiada, retomando a concepção do Parecer de 1883. Os recém-formados não apresentavam a experiência dos profissionais, por isso não podiam exercer completa e plenamente a profissão. “Os professores que sahem das escolas normaes, devem ter capacidade profissional, conhecimentos de technica educativa, o *self command* com que se desenvolvam perante as classes de escolares, uma certa liberdade de acção no ensinar, mas pautada, reparada, cohibida até se fôr preciso, pelas autoridades incumbidas de orientar e verificar a efficiencia das habilitações technicas do professorado.”⁵¹⁴ A posição assumida na Revista tornava a escola normal “incompleta” na formação do professorado, sendo necessária a vigilância das autoridades (governo) para verificar sua atuação técnica. Apesar de aproximar-se dos argumentos de Ruy Barbosa quanto à necessidade de “cuidar” da vocação, de desenvolver mecanismos de acompanhamento e de incentivo para o profissional sem altos salários para não cair na desídia, o discurso de 1927

⁵¹² A entrevista foi dada a outro jornal, a matéria em questão analisa a exposição do bacharel. BPEB – Periódicos. Diário da Bahia. No regime indecente das mistificações calmonianas. A reforma da instrução pública, na Bahia, foi uma blague do menino-prodígio. Falta de prédios escolares próprios, 21 de dezembro de 1929.

⁵¹³ BPEB – Periódicos. Revista de Educação da Escola Normal de Caetité, ano 1, n. 2, março de 1927, p. 42.

⁵¹⁴ Idem, ibidem.

assumiu outras conotações, pois admitia que a formação inicial não seria suficiente, por isso a supervisão governamental até a demonstração completa (em parte adquirida com a experiência da profissão) da habilidade para garantir um ensino eficiente, de resultados práticos. Além de ser condição para sua efetivação no serviço público.

O texto redefiniu o professor e a educação modernos como aqueles que seguiam a “verdade científica da educação na experimentação pedagógica, nos postulados da psicologia e nos conceitos da sociologia...”, sendo que o professor não poderia ficar refém de qualquer inclinação didática; sua autonomia consistiria em escolher o melhor processo para atender as “leis do integral desenvolvimento da criança”. Se a pedagogia/didática era antes tida como o conhecimento imprescindível para a constituição profissional, para o exercício do magistério, agora a psicologia experimental, de base científica, assumia o seu lugar. O importante não era mais ter uma concepção de educação, mas compreender as leis que regem o desenvolvimento infantil para “promover os meios para a aquisição do conhecimento”.

Manifestou uma representação de professor competente/profissional como aquele que aplicando as “regras gerais do ensino” para a criança “atuar” ativamente na aquisição do conhecimento, “observe e experimente se a lição, assim realizada, atingiu em todos os alunos a finalidade desejada, se os meios de ensino promoveram as associações de ideias, e, logo depois, se a retenção dos conhecimentos effectuou-se plenamente”. Aplicação de procedimentos (“ação do ensino”) e não autonomia didática (conhecimentos gerais sobre a educação) que determinava a competência profissional do professor. Ser professor passava a ser entendido como aquele que guiaria e orientaria cientificamente a criança no desenvolvimento das leis que regem sua inteligência, sua competência se originaria em seu conhecimento sobre essas regras e sobre como verificar sua efetivação. A não concretização do aprendizado pela criança passava a ser uma falha do professor, incapaz no conhecimento científico ou na verificação do mesmo.

Uma olhada do (a) leitor (a) para a última revista pedagógica, editada ao final dos anos 20, pode ajudar a perceber como essa forma de pensar foi se consolidando. A Revista de Educação – Órgão da Diretoria Geral da Instrução e do Departamento da Bahia da Associação Brasileira de Educação começou a circular em julho de 1929, um ano após o encerramento da Revista de Caetité. Em seu corpo de redatores já se pode observar uma alteração significativa, apenas uma professora compõe a equipe. A comissão era formada por Eng. Archimedes de Siqueira Gonçalves, Dr. Francisco de Magalhães Neto, Prof.^a **Alzira de Lourdes Assis**, Bel. Joaquim Faria Goes Filho e o Eng. Archimedes Pereira Guimarães (próximo diretor de instrução da Bahia).

Além de não mais definir o que se publicaria, a voz dos (as) professores (as) do ensino primário, como autoria das matérias, foi significativamente reduzida. Assinam os textos médicos, engenheiros e bacharéis em direito que, mesmo sendo alguns professores de escolas profissionais, não vivenciavam a realidade da escola elementar.

A leitura do texto de abertura da revista trouxe a linha editorial que a revista seguiria e suas ideias norteadoras. Assinado por Joaquim Faria Goes Filho e intitulado *Educação e Publicidade*⁵¹⁵, apontou os dois principais problemas da educação naquele momento: o econômico e o nacional. Quanto ao primeiro, afirmou que a “solução integral” seria sempre lenta e gradual e prescindiria da “compreensão que o povo tenha de que não deve esperar só do governo e que lhe cabe o dever de iniciar por si a solução”. Acreditava o bacharel que o desenvolvimento civilizatório do Brasil proporcionaria “nascer da iniciativa particular os órgãos de educação providos da capacidade de colher diretamente do povo os meios de sua gradual e infinita multiplicação por todo o território”, muitas “modalidades novas de associação” surgiriam “com o objetivo mais remoto de transformar a matéria prima homem – no artefato *homem educado*”⁵¹⁶.

Defendeu a cooperação entre iniciativa particular e Estado, em que a primeira participaria de maneira ativa na função de controle e uniformidade do estado. Um discurso que exalta a iniciativa particular na educação como necessária para a “solução” de seus problemas.

Quanto ao caráter nacional da educação, conduziu seu discurso por concepções valorizadas por parte da intelectualidade brasileira da época, a eugenia. Asseverou que o Brasil apresentava variados climas e temperaturas e era resultante da “fusão de três elementos heterogêneos e quase inassimiláveis mutuamente, a cuja conta correm defeitos a corrigir”. Uma escola nacional teria como fim “formar o homem desse meio e prompto para reagir sobre ele”, ou seja, “officina de homens adextrados e aptos para arregimentar as forças criadoras do paiz... com capacidade de trabalho, pertinência e raras e constantes qualidades de iniciativa, providos da consciência de responsabilidade individual e vivo sentimento de solidariedade”⁵¹⁷.

Como afirmado anteriormente, essa perspectiva de educação seguia um movimento internacional, iniciado desde o século XIX, que objetivava tornar a escola um instrumento eficiente para a sociedade industrial. Segundo Depaepe (1997), a Escola Nova com seus procedimentos de testes psicológicos baseados na neutralidade, na objetividade e na verdade

⁵¹⁵ BPEB – Periódicos. Revista de Educação, anno 1, n. 1, julho de 1929.

⁵¹⁶ Idem, p. 2.

⁵¹⁷ Idem, p. 3.

científica, usados no Ocidente, parecia garantir uma harmonia social necessária para a industrialização da sociedade; enquanto os princípios darwinistas de “sobrevivência dos mais fortes” contribuíram para legitimar a estrutura de classes sociais vigente (p. 211).

Em consonância com essa concepção, o autor-editor da revista defendeu que a função de uma escola de caráter nacional deveria ser de superação das características negativas

CAIXA BIOGRÁFICA 12

ANNA MOREIRA BAHIENSE



Anna Moreira nasceu em Salvador em 1879, filha de Plácido Remigio Moreira e Maria Clara de Pinho Moreira. Habilitou-se para o magistério no final do século XIX e iniciou seu exercício profissional como adjunta da 1ª escola do sexo feminino do distrito dos Mares que funcionava no prédio municipal, na Calçada, e tinha como regente a professora efetiva Maria Izabel Bittencourt Monteiro. Permaneceu nessa condição até 1914 quando foi nomeada efetiva para a cadeira do Politeama, no distrito da Vitória. Adquiriu o sobrenome Bahiense após se casar com o major Luiz Martins Bahiense, despachante geral da Alfândega Federal e vice-presidente do diretório do Liceu de Artes e Ofícios na década de 1920. A professora Anna Moreira Bahiense foi liderança ativa no movimento de 1918, compondo a comissão de convocação do professorado e, posteriormente, a Comissão Central eleita em assembleia docente para representar a categoria. Ocupou o cargo de tesoureira do Centro de Defesa do Professorado Primário Bahiano, criado em abril de 1918. A professora mostrou firmeza e independência em sua posição de defesa da educação e da classe do professorado, “intransigentemente solidária com os meus nobres colegas” como afirmou em carta lida na assembleia do dia 30 de março de 1918, em que a professora reafirma a disposição de manter o fechamento das escolas. Em agosto de 1918 publica outra carta em que demonstra sua independência de ideias, ao expor a divergência com o presidente e demais membros da Comissão Central do Professorado, devido ao acordo firmado com o Intendente para o pagamento de 3 meses dos vencimentos em partes e não integralmente e, ao mesmo tempo, manter as escolas fechadas diante do compromisso assumido, decidindo, assim, reabrir a escola que dirigia, além de pedir exoneração de suas funções na associação. Analisou que o acordo representava “o aniquilamento moral” e “completo descrédito” diante de luta tão digna e grande esforço. Lamentável ainda que se tenham esquecido os dois principais objetivos da campanha: a equidade nos pagamentos e o cancelamento da suspensão do professor Isauro Coelho. Esta última, considerada por ela, mais importante que a financeira, “que abracei unicamente para acompanhar meus colegas”, por definir “solidariedade incondicional”. Os indícios apontam que a professora no final da década de 1920 seguiu para o Rio de Janeiro com o esposo, vindo a falecer naquela cidade em 1958. Cf. ALMANAK LAEMMERT, 1891-1940; COSTA; CONCEIÇÃO, 2002; LEAL, 1995; SILVA, 2017; Diário da Bahia, 07 de agosto de 1918; 31 de março de 1918; 23 de setembro de 1914; Jornal A Hora, 04 de fevereiro de 1919; 25 de abril de 1918; O Imparcial, 09 de agosto de 1918. <https://www.geni.com/people/Anna-Moreira-Bahiense/6000000145929642949> Acesso em 13/02/2021; Relatório enviado pelo Professor Presciliano José Leal, delegado interino da 2ª circunscrição escolar, julho de 1902; Mappa demonstrativo dos boletins das escolas da 4ª circunscrição, setembro de 1914; Delegacia escolar da 3ª circunscrição. 1921.

provenientes da miscigenação. Para o Brasil se constituir enquanto nação civilizada, seria necessário que a educação sobrepujasse os atributos da natureza através da educação dos corpos

e do espírito, pois “só um povo educado, organizado e com as suas características e tendências próprias disciplinadas, pode constituir a grande massa dissolvente e o invencível assimilador do estrangeiro”⁵¹⁸.

A revista, acompanhando os novos tempos de uma pedagogia científica positiva, explanava a função do professor e da escola. Ao primeiro caberiam deveres condizentes com uma escola que tem a “precípua função de oficina social por excelência”; considerava que enquanto laboratórios de psicologia infantil, a escola requeria que o professorado acrescentasse em seus deveres “ler, observar e experimentar”⁵¹⁹, visto que

“As qualidades que a escola pretende despertar e enriquecer na criança – o conhecimento dos objetos, dos instrumentos, desenvolvimento da observação, da faculdade de associação mental, das qualidades de imaginação e reflexão, capacidade de adaptação, desenvolvimento da sinceridade, do amor ao trabalho, da consciência de si mesmo, do senso esthetico e do senso de solidariedade e afinal a eficiência do indivíduo, não são afirmações teóricas, mas qualidades complexas, que só uma organização escolar constantemente estudada, remodelada e renovada, num titânico esforço de adaptação, consegue dar”⁵²⁰.

O lugar do (a) professor (a) primário no cenário educacional da Primeira República foi sendo deslocado para a atuação restrita em sala de aula. Sua competência definida pela eficiência do ensino, cujos resultados seriam de sua total responsabilidade. A discussão sobre as políticas públicas da educação ficaria restrita aos bacharéis educadores e aos governos; os debates sobre o ensino, seu funcionamento e problemas, alocados entre os “burocratas” dos órgãos governamentais; e o conhecimento sobre a criança seria exclusivo dos médicos e psicólogos. A intelectualidade combativa dos (as) professores (as) republicanos não seria mais bem vista como um traço da profissão.

Outro aspecto a ser considerado para que o (a) leitor (a) compreenda as mudanças no processo de profissionalização após a República se refere à dinâmica interna da categoria. Quando **Alberto de Assis** escreveu seu desabafo no encarte do centenário da independência baiana, haviam-se passado cinco anos do movimento de paralisação do professorado da capital, que apesar de alcançar vitórias e demonstrar força e unidade sofreu muitos reveses. O acordo assinado com a Intendência não foi bem recebido por parte da Comissão, tendo uma de suas integrantes, a professora **Anna Moreira Bahiense**, publicado uma carta aberta⁵²¹ ao presidente

⁵¹⁸ Idem, p. 4.

⁵¹⁹ Idem, p. 5.

⁵²⁰ Idem, p. 6.

⁵²¹ BPEB – Periódicos. Diário da Bahia, Carta aberta aos Illmos. Srs. Presidente e demais membros da comissão central do professorado, 07 de agosto de 1918. O Imparcial, Aos Illmos. Srs. Presidente e demais membros da

e demais membros da Comissão Central do Professorado, na qual abriu divergência quanto aos termos definidos para o pagamento de 3 meses dos vencimentos em partes e não integralmente e, ao mesmo tempo, entendia ser incoerente manter as escolas fechadas diante do compromisso assumido, por isso iria abrir a escola que dirigia, além de pedir exoneração de suas funções na associação.

Dessa forma, uma parte do professorado reabriu suas escolas após o acordo de agosto e outra parte as manteve fechadas aguardando o cumprimento das exigências. Segundo as notícias dos jornais da época, o empréstimo tomado pelo município de 1.500 contos para pagamento dos vencimentos ocorreu em janeiro de 1919 e não foi usado integralmente para o ressarcimento do professorado, inicialmente o Tesouro pagou os salários atrasados dos outros serventuários, numa atitude “irritante” para humilhação da classe, além do “esbulho de 13% de desconto”⁵²² que incidiu sobre o valor pago. Essa última manobra do poder municipal provocou o protesto do professor **Hugo Balthazar** e da professora adjunta **Francisca Amelia da Silva e Araujo**⁵²³ contra o desconto de 13 % dos pagamentos, visto que nada assinaram para permitir tal operação e por entenderem ser um direito inalienável pretendiam reaver “a diferença que as circunstancias os compeliram a sofrer”⁵²⁴.

Apesar das perseguições, os professores publicamente protestaram contra o “abusivo” desconto dos 13% e a desigualdade no tratamento entre os professores e demais funcionários. A postura de altivez e de engajamento político do professor e da professora denotam seu perfil legalista, no sentido da defesa das leis republicanas e do exercício da cidadania, cômicos de seus direitos e deveres para discordar e protestar contra seus superiores. Colocaram-se como professores republicanos que tratavam firmemente com representantes de governos.

Quanto a um dos “principais objetivos de toda essa campanha”⁵²⁵, o cancelamento da suspensão ao professor **Isauro Coelho** ocorreu após mediação do desembargador Bráulio Xavier, em dezembro de 1918.

Uma vitória com muitos custos. Somaram-se ainda a dispensa dos adjuntos e os embaraços do professorado com os aluguéis das casas escolares e com as fiscalizações frequentes. Em uma carta pública, assinada pelo esposo da professora da 2ª escola do sexo

Comissão do Professorado, aos meus dignos colegas e ao publico em geral. Explicação necessária, 09 de agosto de 1918.

⁵²² BPEB – Periódicos. A Hora, O empréstimo municipal, 25 de janeiro de 1919.

⁵²³ BPEB – Periódicos. A Hora, Um protesto contra a espoliação do professorado, 13 de fevereiro de 1919.

⁵²⁴ Idem.

⁵²⁵ Idem.

masculino do distrito de São Pedro, em resposta a uma citação do delegado sanitário que afirmou não encontrar a professora no cumprimento de seu dever na referida escola, explicou o senhor Abelardo Baleeiro⁵²⁶ que a professora encontrava-se em licença de 90 dias; que ela tinha sua escola funcionando na rua Carlos Gomes e pagou ao proprietário mesmo estando a escola fechada, diante da reivindicação dos seus direitos devido ao calote da intendência; depois foi para uma loja no Cabeça, conforme o determinado pela Diretoria de Ensino. A diretoria de Higiene Municipal condenou a loja, por isso, em novembro, com as férias, resolveu transferir o material escolar (7 carteiras e alguns bancos) para sua residência, até resolver a questão no início do ano. Doente, entrou em licença. Argumentou que caberia à Diretoria de Instrução comunicar à Hygiene o que se passava, o que não ocorreu.

Declarou que a professora mantinha uma escola sempre elogiada, sempre entre as primeiras do município, como podia certificar o atestado, assinado pelo delegado **Presciliano Leal**, de sua dedicação e zelo. “Não é uma refractária ao trabalho; teve sim, morto o estímulo por parte do Poder Publico”⁵²⁷. O missivista relatou as consequências da retaliação do governo sobre o professorado e a forma como a instrução perdeu qualidade, visto a situação da referida escola que passou de uma das melhores do município para um punhado de carteiras depositadas na casa da professora, doente e sem estímulo, sendo citada por órgão público como “refractária”.

Ao mesmo tempo, escreveu que existia, por parte da professora, a consciência de seus direitos e que entraria em juízo para reaver seu exercício, que há 18 anos cumpria como professora vitalícia. Em sua finalização, apontou para a ideia presente entre os professores de que “são os governos os únicos responsáveis por este dismantelo; pois na fúria de tudo e a todos perseguir só vêm diante de seus olhos o capricho e a vingança armada, mesmo que depois arranquem da boca dos pobres serventuários 13% de desconto de seus vencimentos como se operam n’este *arranjo* intitulado ‘Emprestimo Municipal’”⁵²⁸.

A demonstração de força da classe do professorado baiano no movimento de 1918 recrudesceu as relações com o governo municipal que impôs retaliações, principalmente aos adjuntos. Se a categoria manteve ativa sua organização de reivindicação política e profissional, criando inclusive uma revista para expressar sua opinião; por outro lado, o poder público

⁵²⁶ BPEB – Periódicos. A Hora, Escola pública municipal do sexo masculino do distrito de S. Pedro, 21 de fevereiro de 1919.

⁵²⁷ Idem.

⁵²⁸ Idem.

estadual atento ao ocorrido criou mecanismos legais para evitar novas paralisações e desgastes políticos, como a supressão das Conferências Pedagógicas, espaço importante para a discussão coletiva. Relembrando ao (à) leitor (a) que a gestão das escolas elementares era realizada pelos municípios desde a Lei n. 117 de 1895, mas as leis estaduais eram norteadoras da política pública da educação.

Em Salvador, a consulta aos relatórios dos inspetores escolares revelou que a situação do ensino público pouco foi alterada com o movimento do professorado. No relatório de 1919, o professor, então delegado escolar da 4ª circunscrição, **Manoel Theotimo d’Almeida**, escreveu, com sinceridade e espírito crítico, que o serviço de instrução continuava desorganizado e, em alguns aspectos, sofreu retrogradação e sem titubear apontou, em sua opinião, os motivos de tal circunstância: “Que fructos podemos esperar de uma instrucção, cujos responsáveis não pagam bem e a tempo os mestres; que regateiam o indispensável à escola; que não a dotam do necessário à sua vida e fins, senão este simulacro de ensino (...)?”⁵²⁹ Suas palavras não pouparam a intendência de sua responsabilidade com o estado da educação pública, incluindo a situação do professorado, inclusive chamando o poder público à reflexão sobre a ausência de civismo e de bom desempenho do serviço público em suas ações.

Outro delegado escolar, da 2ª circunscrição, o professor **Francellino de Andrade** foi ainda mais enfático que seu colega, anunciou o falecimento do ensino público diante da precariedade dos prédios e mobiliário, do amontoamento de “creanças chloroticas” e “mestre acabrunhado da desconsideração infligida injustamente à sua dignidade profissional pelos poderes públicos (...) de feições abatidas, olhos esgazeados pelas constricções torturantes da fome”⁵³⁰.

Os dois professores foram membros atuantes do movimento de 1918, sendo **Francellino de Andrade** presidente de honra do CDPPB. Os documentos oficiais produzidos por eles no exercício da função de delegado escolar permitem refletir sobre o perfil dessa geração de professores (as) republicanos (as) e sobre a situação da categoria após seu confronto público com o governo municipal.

O teor dos textos dos professores revela que a condição de professor estava ligada à condição de funcionário público. Entendiam que exercer uma função pública os tornava

⁵²⁹ AHMS – Relatório do Delegado Escolar da 4ª Circunscrição, **Manoel Theotimo d’Almeida**, Bahia, 04 de dezembro de 1919, cx. 10.

⁵³⁰ AHMS – Relatório do Delegado Escolar da 2ª Circunscrição, **Francellino de Andrade**, Bahia, 15 de dezembro de 1919, cx. 10.

defensores de uma coletividade, por isso as críticas aos dirigentes do executivo que não desempenhavam patrioticamente suas obrigações. Mesmo ocupando cargos comissionados, seus valores sociais sobrepujavam os interesses pessoais e os impediam de mentir “ao Brasil, do qual somos grande porção nobre, (...) [e] à consciência da minha ilustre classe”⁵³¹.

A lealdade política se estabelecia com os princípios do Estado republicano e não com os governos que se sucediam na administração pública. Compreendiam que se integravam às funções do magistério, enquanto agentes do Estado, a defesa da constituição, da escola pública e da elevação das camadas populares, por isso a postura de altivez com que se confrontavam com os representantes do executivo e do legislativo, com uma percepção de igualdade. Em parte, foi a crença nessas ideias que motivou o movimento de 1918 diante da suspensão do professor **Isauro Coelho** por criticar publicamente as ações do intendente na condução da instrução pública, uma atitude condizente com a prática profissional do magistério e, por isso, uma punição inaceitável.

Nesse sentido, repeliam a prática de clientelismo e de favorecimento aos protegidos e defendiam a equidade no tratamento da coisa pública, como reivindicado em 1918. Desde o nascer do regime político republicano, o professorado rechaçou os (as) colegas que se submetiam a tais práticas no jogo político das administrações.

A situação da categoria depois de 30 anos de república mostrava, no entanto, um sentimento de descrença diante de uma Bahia que não trilhara o caminho da modernidade e da civilização esperadas e que foi traduzido nas palavras do professor **Francellino**, ao afirmar que a condição docente estava semelhante “à feição do que se passava nos ‘ominosos tempos’ de el-rei”⁵³². Ao comparar os dois regimes, o professor explicitou que a condução da instrução pública na Bahia estava presa a épocas execráveis, abomináveis. A permanência de práticas conservadoras, oriundas da monarquia, nos governos republicanos reforçava a fala, já citada aqui, do professor **Cincinato Franca**, que atribuiu à falta de vontade política dos governos o descalabro com a educação.

Na última década da Primeira República, a potência da voz da geração dos professores republicanos arrefeceu, porém, reunia força pública durante os momentos de mudança na legislação. Em 1924 a firmeza do velho professor **Francellino de Andrade**, na defesa da vitaliciedade do magistério junto com o CDPPB como um direito constitucional, foi

⁵³¹ Idem.

⁵³² Idem.

fundamental para que fosse reduzido o tempo de na condição de interino do recém-ingresso no magistério público de dez, como proposto no projeto, para dois anos, como aprovado em lei.

A situação de penúria da classe do professorado e, por conseguinte, da instrução pública na Bahia perdurou durante a Primeira República, no entanto, o combate por direitos e melhoria da educação marcou a trajetória de parcela de professores e professoras que usaram a eloquência de suas vozes para denunciar as mazelas dos governos, para defender a profissão, para garantir seus direitos e para lembrar o lugar da educação em bases republicanas. Para esses, a única saída era a luta. Luta que apresentava como arma o discurso público.

E foi no final desse período que o jovem professor **Flávio de Paula** analisou sarcasticamente a condição docente na Bahia. Em sua carta, publicada no final de 1929,⁵³³ afirmou que deveria ter sido criado pela mitologia dos antigos um tipo de suplício moral que pudesse em português expressar o estado atual do mestre ou professor, alvo da ira divina por cometer “grande e abominável crime de arrebanhar povos incultos, numa espécie de revolução, para desvendar os arcanos da sciencia e iluminar os horizontes da imaginação da gente ingênua e pacata daqueles tempos como se dá contemporaneamente (...)”. Mas se os antigos falharam em tal propósito, visto ser o suplício de Tântalo pouco eficiente, apropriado apenas para divindades, as inteligências do século XX inventaram uma expiação adequada a tamanho crime.

Para os mestres, descendentes de Prometeu (que como ele levaram o conhecimento que roubou dos deuses para sua criação), o sofrimento deveria ser maior que o de seu criador. Os legisladores e dirigentes da Bahia impuseram ao professorado expiação que escapou à imaginação dos deuses, um eterno precito: a maldição de formar quem o desvalorizará no futuro.

Ironicamente asseverou que o desgoverno, o ódio, a politicalha e o desperdício de renda pública eram culpa do professor, pois foi da Escola que todos os magnatas saíram: “É o professorado quem faz de um Jeca presidente da República (...)”, por isso “há razão em condenar o professorado aos suplícios por que passa”, pois “missionário devotado do bem coletivo, precisa experimentar o saibo do martyrio (...), sobretudo o do interior, sob a directa fiscalização de delegados e fiscais escolares de chapéu de couro que dictam leis emanadas de sua boçalidade, a quem tem de obedecer dogmaticamente, para não perder o direito de ter seu

⁵³³ BPEB – Periódicos. Diário da Bahia. Mais que Tântalo e Prometeu sofre o professorado bahiano, 27 de setembro de 1929.

exercício atestado” (...) “De modo que é mais uma vez o professorado o culpado do desleixo ou descalabro dos prefeitos”⁵³⁴.

Com espírito irônico, o professor questionou o direcionamento que o discurso da elite política, de setores da imprensa, de intelectuais e até de alguns colegas estava tomando nos últimos anos de culpar a classe dos professores pelos problemas da educação⁵³⁵. A culpabilização do professorado isentava o governo de sua responsabilidade, principalmente nos últimos anos com a forte propaganda das realizações da Diretoria de Instrução. Os prédios e mobiliário precários, a falta de material adequado, o jogo de nomeações políticas não consistiam mais em fatores degradantes, apenas a não aplicação de métodos científicos entravava a elevação do ensino baiano.

⁵³⁴ Idem.

⁵³⁵ O pesquisador José Augusto Ramos da Luz (2012) em sua tese de doutorado havia apontado para a mudança do discurso da elite a partir da década de 1920. Afirmou ele: “Lentamente, os discursos que se concentravam em torno da falta de pagamento de professores, da compra de mobiliário para as escolas, da construção de prédios escolares, as atribuições do Estado se modificaram e passaram a enfatizar a necessidade de uma melhor formação docente e de um ensino mais científico, exigências que recaíam apenas sobre os professores e que criavam a ilusão de que bons mestres, boa metodologia e bom ensino seriam sinônimos de fim de crise educacional” (p. 110).

CAPÍTULO 8: AS CONCEPÇÕES DO PROFESSORADO PRIMÁRIO BAIANO SOBRE SI E SOBRE SUA PROFISSÃO

Se o (a) leitor (a) bem lembrar, entre as temáticas mais debatidas pelos professores da Revista do Ensino Primário, na discussão da reforma de 1895, estava o emprego de métodos científicos. As duras palavras dos mestres do final do século XIX pregavam um programa mais científico para a Escola Normal, a escolha de livros condizentes com a moderna e científica pedagogia e a aquisição de materiais de uso escolar que aproximassem os (as) estudantes de um ensino com bases científicas.

Fazia parte da formação dos (as) professores (as) uma concepção científica sobre o ensino e a educação. Autores com Spencer, Locke, Rousseau, Calkins, Fröebel, Bréal, Pestalozzi, entre tantos outros, fundamentavam os escritos dos (as) professores (as).

As teses apresentadas nas Conferências Pedagógicas constituem documentos primordiais para se perceber muitas das concepções teóricas do professorado baiano e seu conhecimento acumulado sobre a organização da educação e do ensino. Ressalto, no entanto, que o objetivo proposto neste texto consiste em buscar as concepções e visões do professorado baiano sobre si e sobre sua profissão; as Conferências Pedagógicas⁵³⁶ em si não configuram meu esforço de análise, somente alguns pontos que elucidam aspectos ou ressaltam o perfil profissional do professorado.

9.1 Intelectuais em movimento: o Discurso de Autoridade, o Discurso Republicano de Educação e o Discurso de Autorrepresentação nas teses das Conferências Pedagógicas

Apesar de ser um evento de participação obrigatória para o professorado da capital, apenas alguns apresentavam teses. A pesquisadora Verônica de Jesus Brandão (2012) elaborou uma tabela com a participação de professores e professoras que apresentaram teses nas 3 edições das Conferências Pedagógicas de 1913, 1914 e 1915⁵³⁷.

⁵³⁶ Uma análise minuciosa pode ser conferida no pioneiro trabalho de Verônica Brandão, já citado aqui.

⁵³⁷ A legislação estadual estabelecia a realização das Conferências bianualmente, mas no município essas ocorriam anualmente.

As informações organizadas pela pesquisadora mostram a participação feminina como maioria dos proponentes, o que refletia a realidade do magistério baiano com um percentual pronunciado de mulheres. Esse retrato numérico se invertia, no entanto, quanto à ocupação nos cargos de direção e gestão da educação. Os diretores, inspetores, delegados escolares formavam um quadro masculino nos cargos da administração pública. Nos órgãos que mantinham certa autonomia da categoria como as associações e as comissões, a participação feminina, apesar de minoritária, existia.

Outra informação oriunda da tabela sugere a confluência de atuação nas atividades acadêmico-profissionais e nas atividades em defesa por direitos. Uma parte dos nomes dos professores e das professoras que proferiram suas teses nas Conferências também figurou nos manifestos e representações publicados nos embates com o executivo, como o movimento de 1918 e os documentos reivindicatórios encaminhados para autoridades do legislativo e do executivo.

Imagem 08: Quadro com Relação nominal de professores e professoras que apresentaram teses nas Conferências Pedagógicas de 1913, 1914 e 1915⁵³⁸

Nº	Professor	1913	1914	1915	Total
1.	Adelia Barroso	X	X	-	2
2.	Alice Araújo de Faria	-	-	X	1
3.	Amalia Barroso	X	X	-	2
4.	Amelia Augusta dos Reis Silveira	-	X	X	2
5.	America Amalia Barauna	-	X	-	1
6.	Amphrisia Santiago	-	-	X	1
7.	Apollonio José do Espírito Santo	X	-	-	1
8.	Aureliana Paula da Cunha	-	X	X	2
9.	Beatriz Contreiras	-	-	X	1
10.	Cincinato Franca	-	X	-	1
11.	Deoclecio Silva	-	-	X	1
12.	Edgar Pitanguera	-	X	-	1
13.	Emilia Edith de Oliveira	-	-	X	1
14.	Esther de Figueiredo Queiroz	-	-	X	1
15.	Esther Sampaio de Meirelles	X	-	-	1
16.	Francisca Amelia da Silva Araujo	X	-	-	1
17.	Igneiz Borges	X	-	-	1
18.	Isaura Gervasia da Cunha	-	-	X	1
19.	Isauro Abdon da Silva Coelho	X	-	-	1
20.	João Gonçalves Pereira	X	-	-	1
21.	Laura da Cunha Macedo	X	-	-	1
22.	Lucia de Barros	X	-	-	1
23.	Maria da Glória Gomes Moreira	X	-	-	1
24.	Maria Izabel Bittencourt Monteiro	-	-	X	1
25.	Severo Americo Pessoa da Silva	X	-	-	1
26.	Vicente Café	X	-	-	1
27.	Victoria Maria da Conceição Garrido	X	-	X	2
28.	Zulmira Doria D'Andrade	X	-	-	1
TOTAL		15	7	11	33

Fonte: (BRANDÃO, 2012).

⁵³⁸ A coloração de rosa nas linhas da tabela elaborada pela pesquisadora Verônica de Jesus Brandão indica as pessoas que participaram em mais de uma edição das Conferências.

Na análise das teses alguns aspectos se destacam como comuns e constitutivos de um pensamento coletivo, se não do total da categoria, mas tributário de parcela importante que falava por ela. Os elementos que conformaram o discurso do professorado baiano e perpassaram seus textos/vozes se caracterizam como contendo um *Discurso de Autoridade*, um *Discurso Republicano de Educação* e um *Discurso de Autorrepresentação*. Esses aspectos ressaltam as características apontadas por Carlos Eduardo Vieira como próprias dos intelectuais da educação, além de demarcarem uma posição independente da categoria sobre si e sobre a educação que divergia de outras vozes.

Esmiuçarei cada um deles, destacando pontos centrais. O (a) leitor (a) atento (a) perceberá que esses elementos/características apareceram nos textos publicados pelos(as) professores(as) na Revista do Ensino Primário (1892) e na Revista do Ensino (1924), nas inúmeras matérias/cartas/manifestos dos diversos jornais e mesmo em documentos oficiais (relatórios, representações, ofícios, entre outros).

Entretanto, reservei os textos das teses apresentadas nas Conferências Pedagógicas para sistematizar as vozes do professorado primário baiano por entender que, nesse momento, os professores falavam entre si (mesmo considerando a presença de autoridades municipais e da imprensa), que seus textos foram amadurecidos para a exposição pública e que não eram pronunciados em circunstâncias de conflito aberto com os governos.

9.1.1 O discurso de autoridade do professorado primário baiano e sua visão sobre a educação e o ensino

A postura assumida por professores e professoras nas teses foi de especialistas da educação, de detentores dos conhecimentos sobre os processos de ensino infantil (visão micro) e sobre a estrutura e o funcionamento das escolas (visão macro). Nesse último item, colocavam-se com propriedade para analisar os fatores que obstaculizavam a instrução na Bahia, apontando os erros e os acertos cometidos pela administração pública.

Entendiam, no entanto, que uma educação eficaz deveria ter como base de sustentação “as forças do governo, os esforços dos mestres e o auxílio da família”⁵³⁹. Os substantivos escolhidos pelo professor **Severo Pessoa** emblemam o lugar de cada setor na tarefa da educação, com o governo assumindo o poder de impulsão/alteração/provisão de recursos;

⁵³⁹ AHMS - Tese apresentada pelo professor Severo Américo Pessoa da Silva, em sessão de 05 de fevereiro de 1913, cidade de Salvador. Cx. 04, p. 3.

ofertadas as forças/condições, caberiam ao professorado a intensificação/ o avivamento/ o zelo de realização; e à família a contribuição/amparo/cooperação.

Os problemas mais sensíveis da instrução, nos textos do professorado, decorriam do não entendimento destes “másculos fatores”⁵⁴⁰, principalmente por parte do governo, que não cumpria o que estava estabelecido como sua função. A professora **Ignez Borges**, corroborando essa perspectiva, em sua tese⁵⁴¹ sobre o programa de ensino municipal, abriu seu texto apontando o que considerava fatores que criavam lacunas no serviço de instrução pública no município. A falta de cumprimento da lei foi a primeira observação feita. Segundo ela, se a lei n. 219⁵⁴² reconheceu necessário um tipo modelar de escola para servir de referência, ainda não se encontrava em funcionamento; também estabeleceu a mesma lei que o método intuitivo fosse o aplicado como inicial nas escolas, mas não se ofereceram ao professorado os elementos necessários ao uso da intuição.

A professora **Laura da Cunha Macedo** em sua tese⁵⁴³, também sobre o programa de ensino do município, reiterou as críticas ao perguntar “Como ensinar praticamente o systema métrico, as sciencias phisicas sem o material preciso ao ensino prático?”⁵⁴⁴. Em seus questionamentos pontuou a falta de coerência na proposição dos programas e, ao mesmo tempo, a deficiência do poder público em cumprir a legislação por não oferecer as condições adequadas para o ensino. Em seu raciocínio, o ensino intuitivo deveria nortear a prática pedagógica, mas isso não ocorria, não por falta de conhecimentos ou desejo do professor, mas pela ausência de investimentos do governo.

Na análise da professora e de outros membros do professorado (bem como dos Inspectores de Ensino do Estado até então, que muitas vezes se manifestaram nessa linha), o poder público não cumpria a parte dele na estruturação da educação republicana, provocando desequilíbrio. Essa discrepância que atingia a instrução pública na Bahia, na visão do professorado, decorria do não reconhecimento, por parte dos representantes do governo (executivo e legislativo), do professor ou do especialista em psicologia infantil como autoridade

⁵⁴⁰ Idem, ibidem.

⁵⁴¹ AHMS – Tese “Considerações sobre o actual programa do ensino municipal”, pela professora Ignez Borges. Conferências pedagógicas, 05 de fevereiro de 1913. Cx. 07, p. 01.

⁵⁴² Regulamento do Ensino Municipal

⁵⁴³ AHMS – Tese “Breves observações sobre o programa de ensino vigente”, por Laura da Cunha Macedo, professora da 4ª Escola Municipal da Sé, apresentada à Conferencia Pedagogica em 05 de fevereiro de 1913. Cx. 13.

⁵⁴⁴ Idem, p. 02.

conhecedora das questões educacionais; para ela seria “privativo aos representantes de qualquer outra classe o direito de dizerem algo sobre as necessidades da mesma classe”⁵⁴⁵.

Esse ponto constitui aspecto importante na percepção de um pensamento/discurso comum entre a categoria, pois o professorado das Conferências (1913/1914/1915) defendia as mesmas posições dos professores da Revista do Ensino Primário, do início da República, ou seja, a prerrogativa da autoridade pedagógica aos professores, verdadeiros especialistas no conhecimento da aprendizagem infantil e da vida escolar. O *Discurso de Autoridade*, bastante trabalhado na primeira parte desta tese, constituía elemento da profissionalização docente. Caberia ao professor(a) primário(a) saber sobre a sua área de atuação, deter os conhecimentos específicos da profissão e tornar-se referência para a sociedade.

Por se entenderem portadores dessa consciência de autoridade, não se furtavam a endereçar proposições às autoridades sobre a estruturação das escolas municipais, considerando os tipos de escolas, a organização pedagógica, a gestão, fiscalização e formas de acesso e permanência, que ofertassem um ensino com amplo acesso, integrado, uniforme, progressivo e orientado em bases científicas da Pedagogia.

Esse aspecto propositivo do discurso do professorado, sustentado pela consciência de autoridade, por exemplo, foi tomado de maneira completa pelo professor **Severo Pessoa da Silva**⁵⁴⁶ e pela professora **Victoria Maria da Conceição Garrido**⁵⁴⁷.

O professor defendeu uma organização pedagógica do município em que coexistissem “uma escola modelo”, “grupos escolares” e “escolas singulares”. A primeira escola, modelo, teria sua localização em ponto mais central, como no districto da Sé; sua organização conformaria uma escola preliminar, duas escolas médias e duas superiores para cada sexo. Sua gestão e fiscalização seriam confiadas a um diretor, uma vice-directora, que seria a professora auxiliar da classe mais graduada e comportaria uma professora efetiva para cada escola e “tantos

⁵⁴⁵ AHMS – Trabalho apresentado pelo professor Isauro Abson da Silva Coelho, da academia do sexo masculino de Passé, às Conferências Pedagógicas sobre as Sessões Escolares, 06 de fevereiro de 1913. Cx. 07. Afirmou o professor que “... as nossas reformas de instrução pública têm sido verdadeiros atestados da incompetência aliada à vaidade, à pretensão”.

⁵⁴⁶ AHMS - Tese apresentada pelo professor Severo Américo Pessoa da Silva, em sessão de 05 de fevereiro de 1913, cidade de Salvador. Cx. 04.

⁵⁴⁷ AHMS – Tese Da organização pedagógica na Escola Primaria, assumpto compreendido no primeiro quesito das Conferências Pedagogicas, pela professora Victoria Maria da Conceição Garrido, 05 de fevereiro de 1915. Cx. 21.

adjuntos quantos determinasse o quociente da divisão do numero total da frequencia media em cada escola por 30”⁵⁴⁸.

Os grupos escolares deveriam ser distribuídos pela cidade e seu ensino obedeceria ao já estabelecido na Lei 219 do município, em 3 escolas, preliminar (ensino formal), média (ensino real) e superior (instrução prática, mais voltada para o ensino cívico). As escolas singulares, por sua vez, seriam alocadas nos arredores dos distritos e nos subúrbios, teriam uma organização mais modesta e seu ensino distribuído “por dous cursos com as mesmas denominações de preliminar e médio e sua regência caberia, segundo o sexo, a um professor ou professora”⁵⁴⁹.

A professora **Victoria Maria**, por sua vez, advogou que as bases principais da organização escolar também se estabeleceriam com uma escola modelo⁵⁵⁰ que ditaria para as outras a organização adequada; os alunos sempre deveriam estar ocupados; a todos seriam ensinados os principais ramos da instrução; se adotariam os exercícios escritos; a organização seguiria três cursos: inicial (com uma classe preparatória e uma classe de primeiro curso), segundo curso e terceiro curso; o ensino seria exercido exclusivamente por um professor e, caso necessário, um professor adjunto; e a divisão pedagógica aconteceria: a) o 1º período seria o da classe preparatória e teria como princípios condutores do ensino o método intuitivo, sendo que o aluno do curso preparatório seria aquele saído da escola maternal ou da família; b) o 1º curso, com um ensino formal; c) o 2º curso, com um “ensino real”, às crianças promovidas do 1º curso; e d) 3º curso, com instrução prática e de repetição, último período da escola⁵⁵¹.

Essa visão macro da educação pode ser encontrada em outros textos, em diferentes momentos da Primeira República, e mostra que os (as) professores (as) do ensino primário entendiam sua autoridade profissional de maneira ampla ao considerarem sua competência para além da sala⁵⁵²; pensavam em políticas de educação. Em parte, principalmente até a década de

⁵⁴⁸ AHMS - Tese apresentada pelo professor Severo Américo Pessoa da Silva, em sessão de 05 de fevereiro de 1913, cidade de Salvador. Cx. 04, p. 07.

⁵⁴⁹ Idem, p. 09.

⁵⁵⁰ A Escola Modelo estava presente na legislação municipal desde 1896, sob a Lei n. 219, e tinha por finalidade, como o nome remete, tornar-se referência pedagógica ao professorado e modelo de instrução (AHMS – Biblioteca. Leis e Resoluções do Conselho Municipal da Capital do Estado da Bahia do anno de 1896). Apesar de existir na legislação, ela nunca foi efetivada, o que sugere que as proposições do professorado constituíam um meio de pressão para o cumprimento da lei e para interferir na forma de sua organização.

⁵⁵¹ AHMS – Tese “Da organização pedagógica na Escola Primaria”, assumpto compreendido no primeiro quesito das Conferências Pedagógicas, pela professora Victoria Maria da Conceição Garrido, 05 de fevereiro de 1915, cx. 21, p. 04.

⁵⁵² Alguns professores não consideravam a proposição de políticas educacionais como atribuição dos professores primários, como foi defendido pelo professor **Eugenio Freitas** na mesma Conferência Pedagógica ao votar contra a tese do professor **Severo Pessoa** declarando que “... uma reforma do ensino publico, o que esta fora das raias do

20, a força desse discurso predominou na legislação em relação aos postos de delegados e inspetores escolares e efetivamente nas nomeações, mostrando reconhecimento, inclusive do poder público, desse *Discurso de Autoridade*.

A movimentação na recente Inspetoria do Ensino Municipal de Salvador espelhava esse reconhecimento. Em 1913, em sua criação, assumiu o cargo de Inspetor Geral o professor **Antonio Bahia da Silva Araújo**. Em 1915, com a instalação da Diretoria de Ensino Municipal, **Francellino do Espírito Santo Pereira de Andrade** foi nomeado para o cargo de Diretor em Comissão da Diretoria do Ensino Municipal e o professor **Severo Pessoa** foi nomeado Delegado Secretário da Diretoria Municipal de Ensino. O professor **Antonio Bahia** reassumiu a função agora de Diretor Geral de Ensino seis meses depois, voltando o professor **Francellino** a seu cargo de delegado escolar da 1ª circunscrição⁵⁵³.

Outro aspecto que envolvia um *Discurso de Autoridade* na fala do professorado se referia ao processo de aprendizagem da criança, presente nos escritos dos (as) professores(as) tanto nas revistas pedagógicas quanto nas teses das Conferências Pedagógicas. Nesses textos, a questão do método e das formas de ensino amparava a discussão dos (as) professores (as) e, de modo geral, era tratada com a terminologia Pedagogia Moderna. Esse conceito abarcava um conjunto de formas de fazer e procedimentos que se concatenavam com uma perspectiva científica, com predomínio da razão como forma de conhecer a realidade; republicana, em que prevalecia a expansão da educação, o ensino popular voltado para o mundo do trabalho e uma cultura cívica; e evolucionista, entendendo o papel da educação como fator de progresso social e individual.

A partir dessa base de ideias os (as) professores (as) desenvolveram um arcabouço teórico-metodológico sobre o quê e como ensinar, fundamentado em uma perspectiva em consonância com a Pedagogia Moderna. Ao contrário do que o discurso da elite começou a afirmar a partir da década de 1920, apontado na pesquisa de José Augusto Ramos da Luz (2012), de que o problema do ensino era a aplicação de métodos, o professorado defendia uma educação à moderna desde o século XIX, argumentava em torno da necessidade de execução da legislação que já estabelecia alguma normativa em relação a isso, mas entendia que o governo enquanto protagonista do Estado Republicano deveria criar as condições de funcionamento da escola.

programa das Conferências pedagógicas e visto ser isto das atribuições do Legislativo Municipal”. AHMS. Acta da sessão da Comissão da Conferência Pedagógica de 1913 para julgamento das conclusões das teses. Cx. 04, p. 03. A tese foi aprovada por 63 votos contra 10.

⁵⁵³ AHMS. Relatório do Intendente Dr. Antonio Pacheco Mendes ao Conselho Municipal do Estado da Bahia, em 1º de janeiro de 1916.

Submersa às diferenças de discursos sobre os motivos que impediam o desenvolvimento da instrução pública, estava uma disputa de representações “reivindicando para si, cada uma delas, o estatuto de pedagogia *moderna e nova*, porque *ativa*” (CARVALHO, 2000). Segundo Marta Maria Chagas de Carvalho, a Pedagogia Moderna e a Escola Nova coexistiram nas décadas de 1920 e 1930, mas a memória dos vencedores, “assenhorando-se do título de *renovadores da educação*”⁵⁵⁴, conseguiu expelir para o limbo da *velha educação* ou da *pedagogia tradicional* não somente os seus opositores, mas também muitos de seus precursores e aliados” (2000, p. 112). Predominaram nos discursos do professorado baiano durante a Primeira República os pressupostos da Pedagogia Moderna, ou seja, em um “modo de aprender centrado na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas” (p. 112).

Na concepção do professorado presente nas Conferências a escola seria o lugar de preparação para a vida. “A escola moderna é utilitária”, afirmou o professor **Vicente Café**⁵⁵⁵, ou nas palavras da professora **Victoria Maria Garrido**⁵⁵⁶, instituição auxiliar da família e do Estado que realizaria seu objetivo ao “dar à generalidade dos meninos o complemento da educação e da instrução, reclamado no estado actual da civilização por seus interesses moraes e materiais”⁵⁵⁷. Para os (as) professores (as) instruir e educar constituíam ações e objetivos diferentes e complementares, “não sendo tolerado o desenvolvimento de uma com o atrofamento de outra”⁵⁵⁸, por isso a defesa de uma escola integral com um sistema unificado de ensino⁵⁵⁹. Como educação integral entendiam que a aprendizagem deveria ocorrer em todos os aspectos constitutivos do ser humano, ou seja, como expresso pelo professor **João Gonçalves Pereira**, “robustez do corpo, desenvolvimento das faculdades intellectuais e aperfeiçoamento dos costumes”⁵⁶⁰.

⁵⁵⁴ Os renovadores da educação se referem, principalmente, aos membros da Associação Brasileira de Educação (ABE) conforme expresso em outros trabalhos da professora Marta Maria Chagas de Carvalho (1988; 1998; 2005).

⁵⁵⁵ AHMS – Tese: “O ensino deve obedecer a orientação por nós apresentada?”, apresentada pelo professor Vicente Café, cx. 09, p. 04.

⁵⁵⁶ Tese “Da organização pedagógica na Escola Primaria”, assumpto compreendido no primeiro quesito das Conferências Pedagógicas, pela professora Victoria Maria da Conceição Garrido, 05 de fevereiro de 1915, cx. 21.

⁵⁵⁷ Idem, p. 02.

⁵⁵⁸ AHMS - Trabalho apresentado pelo professor Isauro Abson da Silva Coelho, da academia do sexo masculino de Passé, às Conferências Pedagógicas sobre as Sessões Escolares, 06 de fevereiro de 1913. Cx. 07, p. 03.

⁵⁵⁹ Quanto à unificação do ensino não havia consenso entre os trabalhos apresentados. Para alguns, como o professor João Gonçalves e o professor Severo Pessoa a uniformidade do ensino deveria ocorrer no sistema (matrícula, exames, calendário, transferência) e no programa (conteúdo); para outros, como a professora Victoria Maria Garrido, “um programma uniforme para todas as escolas é anti-pedagogico porque as necessidades não são iguaes em todos os povos”. Op. Cit. p. 5.

⁵⁶⁰ AHMS – Tese de José Gonçalves Pereira, professor publico municipal do Distrito de Nazareth, na Cidade de Salvador, Capital da Bahia, em 16 de fevereiro de 1913. Cx. 07, p. 6.

Uma educação física, intelectual e moral que necessitaria de um currículo “gradual e harmônico”, sem percalços, que atingisse seu objetivo de maneira completa e integral, respeitando o processo natural da “lei de progresso mental”⁵⁶¹ das funções fisiopsicológicas do cérebro humano; o ensino deveria imitar o processo de desenvolvimento da natureza. Concatenados com o conceito de ciência da época, consideravam o evolucionismo como uma verdade científica que determinava a vida humana e social. Os professores, como intelectuais de atuação social, submetiam suas ideias a esse axioma.

Antes da onda escolanovista, as teses dos(as) professores(as) primários(as) sustentavam que o processo de ensino deveria tomar a criança em sua incompletude e o professor assumir a função de moldar a índole e o comportamento futuro da criança, investido do poder de regenerar e conduzir a criança para uma forma racional e civilizada de vida, dirigindo “as forças vivas da natureza, formadora de organismos ainda incompletos, porém, já poderosos nas suas múltiplas feições, manifestando tendências especiais que, se boas ou más serão aperfeiçoadas ou reprimidas”⁵⁶². Nessas palavras se manifesta a ideia de incompletude do corpo e do espírito (caráter, pensamento, comportamento etc.) na infância e a necessidade de uma força para atuar sobre a criança, direcionando-a para o lugar considerado adequado: a sociedade moderna.

O professorado não ignorava ou desprezava a ciência. Ao contrário, seu discurso, proposições e ações estavam alicerçados sobre uma base epistemológica que tinha como pressuposto a razão (em oposição à Escolástica), a observação e experimentação como meios de conhecer a realidade e as leis que a regulam, a submissão dos conhecimentos biológicos e sociais ao evolucionismo (lei natural do desenvolvimento humano que classificava e hierarquizava objetos, fenômenos e espécies).

O corpo da criança, sob essa perspectiva científica, constituía um ser em desenvolvimento inicial, imperfeito e inacabado, ao mesmo tempo era o devir da sociedade, o porvir que se desejava controlar. Enquanto objeto de investigação, os conhecimentos sobre a criança foram disputados entre as ciências: medicina, psicologia e pedagogia produziram saberes que influenciavam as políticas públicas. O convívio desses saberes gerou tensões, como o (a) leitor (a) percebeu na segunda parte deste trabalho, e a disputa, ao final da Primeira República, caminhava na direção da submissão da Pedagogia à Psicologia-médica.

⁵⁶¹ AHMS – Tese “O ensino deve obedecer a orientação por nós apresentada?”, apresentada pelo professor Vicente Café, cx. 09, p. 03.

⁵⁶² AHMS – Conferencia sobre “O mestre”, “A escola” e “A grande vantagem da instrução”, pela alumna-mestra Maria da Glória Gomes Moreira, professora da 2ª Escola do sexo masculino do Distrito de Sant’Anna, 1913. Cx. 17, p. 01.

Nos textos apresentados desde o final do século XIX, os (as) professores (as) baianos(as) arrogavam seu direito inerente de afirmar verdades científicas sobre a criança e seu desenvolvimento. E como a escola era o *locus* principal e apropriado para essa evolução, pensar a estrutura e o funcionamento da escola requeria conhecimento específico sobre as necessidades e formas de aprendizagem da infância.

A distribuição dos horários, dos conteúdos, a escolha de materiais, dos meios de ensino, dos métodos e mesmo a preparação do professor deveriam seguir o conhecimento pedagógico acumulado. Como autoridades, além dos saberes validados por diversos autores, fundamentavam suas ideias na experiência profissional. Em vários argumentos usados na exposição das teses, professores e professoras recorriam a esse expediente para respaldar suas alegações.

Recorrer à experiência como elemento para acessar, compreender e orientar a realidade fazia parte da concepção da Pedagogia Moderna em voga, que entendia o método integrado à prática, por isso observáveis e disponíveis para uma aplicação inteligente (CARVALHO, 2000, p. 113). Assim, em várias teses encontrei o recurso dos “factos comprovados pela observação”⁵⁶³, em que os(as) professores (as) demonstravam sua autoridade intelectual ao usar os conhecimentos da Pedagogia, da Psicologia e da experiência, para recusar intervenções arbitrárias ao bom desenvolvimento da educação e da instrução, se colocando como especialistas sobre o desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, o professor **Vicente Café** defendeu, usando a experiência como elemento científico para se pensar a realidade, a função formativa das Conferências Pedagógicas. Esse espaço de atuação agiria para o avanço dos conhecimentos pedagógicos, pois

⁵⁶³ AHMS – Trabalho apresentado pelo professor Isauro Abson da Silva Coelho, da academia do sexo masculino de Passé, às Conferências Pedagógicas sobre as Sessões Escolares, 06 de fevereiro de 1913. Cx. 07, p. 03.

VICENTE FERREIRA CAFÉ

O professor Vicente Ferreira Café se formou na Escola Normal da Bahia em 1901. Em 1903 assumiu como adjunto no magistério municipal no distrito de Itapoan; em 1904 substituiu o professor Manoel Theotimo d'Almeida na cadeira do sexo masculino no mesmo distrito e em 1906 toma posse como titular da 2ª escola do distrito de São Pedro. Na direção dessa cadeira participou ativamente das atividades do professorado municipal, em especial da Exposição Escolar e das Conferências Pedagógicas. Pertencente à geração republicana de professores, proferiu opiniões firmes em defesa do regime republicano, da educação e dos direitos do professorado e de responsabilização das autoridades governamentais sobre a situação da instrução pública. Foi uma das lideranças do movimento do professorado municipal em 1918, compondo a Comissão Central do Professorado e se manifestando publicamente com discursos contundentes nas assembleias de classe ou escrevendo em jornais sobre a situação do magistério municipal diante dos atrasos, falta de pagamento dos salários e de solidariedade aos colegas punidos pela intendência. Manteve o espírito de luta por toda a trajetória profissional, sendo que em 1923 abriu ação junto ao Tribunal de Justiça da Bahia para garantir o pagamento de seu salário em atraso há 36 meses. Se aposentou em 1925. Cf. LUZ, 2009; SILVA, 2017; ALMANAK LAEMMERT, 1891-1940; Diário da Bahia, 31 de março de 1918; Diário de Notícias, 01 de fevereiro de 1913; A Cidade, 18 de fevereiro de 1918; A Hora, 25 de abril de 1918; Jornal A Bahia, 14 de junho de 1904; O Imparcial, 4 de maio de 1918.

propiciava “professores se instruindo mutuamente com a participação da experiência um do outro; o ensino tornando-se mais inteligente, mais methodico e o progresso dos discípulos, mais sensível”⁵⁶⁴.

Sustentou, com base em um pensador americano (Goodfly⁵⁶⁵), o fundamento para considerar a prática como referencial de conhecimento, afirmando que:

“Quando se consulta aos homens que à theoria reúne a pratica, sem duvida que deles se pretende ouvir, não o que se passa em outras partes, mais sim o que se deve fazer em relação ao lugar, aos usos e costumes dos que se pretende beneficiar; finalmente os meios a empregar para a realização de idéas, que, sendo exequíveis, produzam resultados proficuos”⁵⁶⁶.

A experiência foi considerada como uma categoria de análise da realidade, que permitiria acessar a especificidade do lugar em estudo e, por isso, capaz de assegurar ações efetivas. Para o professor, sem considerar a experiência das práticas, principalmente para formular leis, o conhecimento sobre a educação não se realizaria e provocaria

equívocos; citou como exemplo as escolas complementares da Lei n. 117/95 que foram

⁵⁶⁴ AHMS – Tese “o ensino deve obedecer a orientação por nós apresentada?”, apresentada pelo professor Vicente Café, cx. 09, p. 02.

⁵⁶⁵ Não encontrei qualquer referência a respeito desse autor.

⁵⁶⁶ AHMS – Tese “O ensino deve obedecer a orientação por nós apresentada?”, apresentada pelo professor Vicente Café, cx. 09, p. 02.

supressas por não atenderem as necessidades reais, principalmente por manterem na regência pessoas alheias ao ensino.

Por considerar a experiência elemento fundamental para explicação da realidade, o professor entendia que as Conferências Pedagógicas constituíam um processo decisivo, apontando o coletivo como lugar para expressão do professorado que tomaria a experiência da sala como referência para a discussão.

A análise das teses dos professores e professoras sugere que, além de sustentar suas ideias na Pedagogia Moderna, a égide da experiência como categoria de análise da realidade posicionava o professorado primário no debate teórico e tentava manter sua importância como intelectual, como autoridade que deveria ser consultada⁵⁶⁷.

O outro exemplo de pensamento genuíno, e que em parte exprime matizes diferentes sobre as ideias de superioridade/inferioridade racial, pode ser observado na tese do professor **Vicente Café**, homem negro e com muito respaldo na categoria e na sociedade. Teceu ideias sobre a organização do ensino em que propôs sua divisão em três graus: escola inicial, escola média e escola complementar e, diferente de outros conferencistas, entendia que a escola infantil era desnecessária. Essa forma de organização respeitaria, segundo o professor, o processo natural da “lei de progresso mental” das funções fisiopsicológicas do cérebro humano.

Para defender suas proposições usou o fator “meio” e “hereditariedade” como justificativas científicas. Segundo ele, a criação de escolas infantis obedecia à realidade europeia, às condições atmosféricas e sociais de lá. Na Bahia, a situação de precariedade das escolas, em prédios inapropriados e sem condições higiênicas, encarcerar petizes seria condená-los ao pior. Considerava a escola infantil uma instituição exótica que precisaria ser modificada para a realidade local, por isso defendeu a escola inicial para que a criança adquirisse as primeiras noções de ensino. Usou o argumento de que as crianças brasileiras se diferenciavam das europeias pois

“(…) nas arterias das crianças pulsa o sangue de três povos distintos – indígena, africano e europeu. Devido a taes factores, as faculdades, nas crianças, resultantes destes três elementos, e ainda mais poderosamente pela influencia mesológica, as faculdades, repito, desenvolveu-se muito cedo, precocemente, possuindo, portanto, mais lucidez de espirito do que as que na idade official frequentam as escolas da culta Europa”.⁵⁶⁸

⁵⁶⁷ Marta Maria Chagas Carvalho (2000) apontou outro deslocamento nesse período: “a autonomização dos métodos de ensino”, que produziu o que a autora denominou de “progressivo didatismo” e “uma hipervalorização das ‘ciências’ da educação como fundamentos da prática docente” (2000, p. 114).

⁵⁶⁸ AHMS – Tese “O ensino deve obedecer a orientação por nós apresentada?”, apresentada pelo professor Vicente Café, cx. 09, p. 04.

A posição do professor sobre a escola infantil não acompanhava a maioria dos seus colegas. Seu raciocínio subverte o pensamento comum e de muitos intelectuais que enxergavam nas crianças miscigenadas inferioridade. Ele apontou um fator positivo para a miscigenação, o amadurecimento das faculdades na criança que possuía uma “lucidez de espírito”. Apesar de não falar diretamente quais faculdades, deu a entender que as crianças baianas têm maior desenvoltura para a vida, não só por começarem a ajudar no sustento da família desde tenra idade, mas o professor apontou as condições climáticas diferenciadas, em que predomina o calor tropical; como se as altas temperaturas potencializassem esse processo. As crianças deixavam de ser criança mais cedo, por isso uma escola infantil nos moldes europeus era desnecessária.

9.1.2 A questão dos métodos e seus usos, um direito de autonomia no exercício profissional

A discussão sobre os métodos de ensino também ocupou parte significativa dos escritos dos (as) professores (as). A posição assumida pelo debate do professorado sugeria que, além da bagagem teórica, existia um pano de fundo político e de defesa dos direitos da categoria nas ideias apresentadas.

A legislação republicana indicou o método intuitivo, “lição das cousas”, “Fröebeliano”, como apropriado para o ensino da escola infantil e da escola elementar. O professorado considerava a determinação legal como assertiva. No entanto, houve desde os escritos da Revista do Ensino Primário uma mobilização da categoria para explicar o uso dos métodos e sua aplicação nas escolas baianas. Nas teses, em especial, aprofundaram, inclusive, as diferenças entre método, meios e processos. Foi o caso da professora **Victoria Maria Conceição Garrido** que, considerando a “observação e a experiencia dos anos”⁵⁶⁹, explanou detalhadamente os conceitos que envolviam o fazer profissional no magistério.

A professora definiu *modo de ensino* como a forma de organização da escola (sala de aula) e que poderia ser direto ou indireto. Na forma direta ou individual, o professor atendia diretamente ao aluno, sendo que existiam vantagens e desvantagens em seu emprego. As desvantagens decorreriam por ele não se adequar às salas com mais de 10 alunos, gerando a falta de uma concorrência sadia entre os alunos, tempo perdido, cansaço físico do professor,

⁵⁶⁹ Tese “Da organização pedagógica na Escola Primaria”, assumpto compreendido no primeiro quesito das Conferências Pedagógicas, pela professora Victoria Maria da Conceição Garrido, 05 de fevereiro de 1915, cx. 21, p. 12.

dificuldade de disciplinar e pouco aproveitamento de lições. No entanto, constitui um vantajoso modo de ensino nas escolas preparatórias, em que ocorre a alfabetização, e haveria necessidade de correções mais individualizadas. Nessa situação, a professora defendeu que uma classe desse tipo, com mais de 30 alunos, deveria ter dois adjuntos para garantir a aprendizagem.

No caso do modo de ensino indireto, existiriam três formas: simultâneo, mútuo e misto. O simultâneo constituía um modo de ensino que possibilitava a divisão da escola por cursos, facilitando ao professor tomar a lição de cada um. Segundo ela, esse modo exigiria uma unificação de mobiliário, de livros, de lições etc. Apontou que as vantagens seriam “o contato direto do professor com os discípulos, emulação, manutenção da disciplina, aproveitamento do tempo e moderação no emprego das forças do professor”.⁵⁷⁰ Seu uso seria recomendado para escolas (salas) com baixa frequência, pois em uma classe com muitos alunos, sendo o ensino um só, haveria prejuízo daqueles alunos que apresentavam falta de desenvolvimento intelectual.

Para a professora, no modo mútuo se dividia a escola (sala) em vários grupos que seriam ensinados por adjuntos ou monitores preparados individualmente pelo professor. Esse modo exigiria mobília e alunos aptos para a função. As vantagens consistiam em manter a disciplina, ensinar a grande número de alunos, constante emulação e uma linguagem mais assimilável para as crianças. As desvantagens superavam as vantagens por não existirem tantos monitores preparados e devido à falta de comunicação direta entre alunos e professor, o que tornava a ação educativa nula. A professora rejeitava esse modo de ensino por ele prescindir da essência da educação, a comunicação direta entre aluno e mestre; sem ela não se efetivaria o ensino.

O modo misto ou simultâneo-mútuo incidia na combinação vantajosa de todos os modos; o professor poderia ser auxiliado por adjunto ou aluno em tarefas de menor importância, mais relacionadas à disciplina que ao ensino. Segundo a professora, os modos preferidos pelo professorado seriam o individual e o misto.

Victória Maria Garrido definiu *método de ensino* como um “conjunto de processos que o professor emprega para bem transmitir o ensino aos seus alunos”⁵⁷¹ e que abarcava dois elementos: a ordem a seguir e os meios a empregar. No caso do primeiro elemento, o método poderia ser de dois tipos, demonstrativo ou sintético e inventivo ou analítico; quanto ao elemento “meios a empregar” se classificaria em expositivo ou interrogativo. Em termos gerais se reduziam a dois: o expositivo e o socrático, sendo que o intuitivo ou Pestalozzi se restringia a um processo. Pelo expositivo, o professor explicava a lição e certificava-se de que ocorria a

⁵⁷⁰ Idem, p. 08.

⁵⁷¹ Idem, p. 10.

compreensão por meio de perguntas. O método compreendia: exercícios de interrogação, não a interrogação que envolve a memória, mas a inteligente que pesquisava a verdade; exercícios orais para fixar as verdades na inteligência; exercícios práticos, realizados pelos alunos e recapitulações.

Para a professora, o método era entendido como a forma de se abordar os assuntos para a criança e seguia uma ordem e meios adequados que o professor usava de acordo com o ramo de ensino. O método auxiliava o(a) professor(a), que controlava o seu emprego conforme a necessidade, considerando o número de estudantes em sala, a idade, a disciplina ministrada, as condições do meio e o desenvolvimento da criança.

Os meios ou processos de ensino escolhidos definiam o método e seu emprego objetivava facilitar a aquisição e retenção do conhecimento. Dividiam-se em três: a intuição, a palavra e o exercício. O processo da intuição ocorreria com o uso de objetos, conforme as lições das coisas, e seria mais adequado para as crianças menores da escola infantil, por seu desenvolvimento intelectual requerer mais dos sentidos; o processo da palavra teria o seu uso para expressar o pensamento, recomendado para crianças maiores para descrever objetos, expor fatos, exprimir juízo, formar raciocínio. Ao usar esse processo, o(a) professor(a) deveria considerar a escolha de palavras compreensíveis e a verificação constante de que essas foram entendidas através de interrupções. Já o processo de exercícios consistiria no uso de desenhos, ditados, cópia, composição, exercícios práticos sobre lições de coisas, ou seja, qualquer exercício escrito aplicado em uma disciplina escolar. Esses processos importariam para consolidar a aprendizagem e desenvolver a capacidade da escrita e faculdades intelectuais.

Na tese da professora modos, métodos e processos de ensino são diferentes e complementares, pois representavam aspectos da organização pedagógica do ensino. O raciocínio e a apresentação dos argumentos sugerem que seus usos deveriam ser definidos de acordo com a idade do aluno, de seu desenvolvimento intelectual e com a disciplina escolar envolvida, cabendo ao professor a decisão de aplicá-los. Dessa forma, não se percebia na posição da professora uma visão única sobre as formas de ensino e aprendizagem, de uso exclusivo de um método como correto/exclusivo para a escola.

O discurso de autoridade do professorado compreendia uma autonomia profissional quanto ao modo de fazer e procedimentos empregados no ensino, os quais estiveram presentes em teses de todas as edições das Conferências Pedagógicas e reforçavam as manifestações dos professores na Revista do Ensino Primário. Mas, efetivamente, os (as) professores (as) faziam

essa leitura de que os fazeres metodológicos no ensino representavam possibilidades e não determinações excludentes?

Uma nova consulta ao “Inquérito útil”⁵⁷², série de visitas a escolas e entrevistas com professoras de Salvador realizadas pelo *Jornal Moderno*, pode lançar mais luzes sobre a questão dos métodos e seu uso pelo professorado primário. Dezesete reportagens foram publicadas no periódico em 1913, em que as professoras foram questionadas sobre: o número de alunos (as) matriculados (as) e sua frequência; as condições materiais da escola; a atuação da intendência; tempo de exercício na profissão; os métodos usados em sala; o exercício do magistério; a remuneração do professorado; e os trabalhos que apresentariam na Exposição escolar. As professoras entrevistadas foram: **Maria Augusta de Oliveira, Sophia de Albuquerque Lisboa, Leonor Ferreira, Lina Victório, Laura Macêdo, Elisa Costa, Emília Lobo Viana, Maria Olympia, Jesuína Beatriz de Oliveira, Maria Augusta, Amélia Araújo de Bittencourt, Carolina Rosa Simões, Sydonia Gonçalves Oliveira Alcântara, Anna Elvira de Mello Moraes, Virgínia Torres Lima, Maria José Figueiredo Gesteira e Eufrosina Miranda**. Duas reportagens não trouxeram os nomes das professoras, apenas das escolas.

Em suas respostas, as professoras afirmaram atuar em sala de aula de diferentes maneiras, usando variados “métodos”: simultâneo, intuitivo, investigativo, individual e repetitivo. A forma como as reportagens foram escritas e as respostas das professoras apresentadas vulgarizaram a compreensão sobre o que rigorosamente a professora **Victória Maria Garrido** definiu e classificou em sua tese. Modos, métodos, meios e processos foram traduzidos para os (as) leitores (as) do jornal como método.

⁵⁷² BPEB – Periódicos. *Jornal Moderno*, edições de 01 de setembro de 1913, 02 de setembro de 1913, 03 de setembro de 1913, 04 de setembro de 1913, 05 de setembro de 1913, 06 de setembro de 1913, 09 de setembro de 1913, 11 de setembro de 1913, 13 de setembro de 1913, 16 de setembro de 1913, 18 de setembro de 1913, 25 de setembro de 1913, 27 de setembro de 1913, 29 de setembro, 30 de setembro de 1913, 04 de novembro de 1913, 07 de novembro de 1913, 09 de outubro de 1913, 11 de novembro de 1913 e 14 de outubro de 1913.

Quadro 12: Respostas das professoras primárias da capital sobre o método aplicado na escola – 1913

PROFESSORA ENTREVISTADA	Simultâneo	Intuitivo	Repetitivo	Investigativo	Individual
Maria Augusta de Oliveira	X				
Sophia de Albuquerque Lisboa		x			
Leonor Ferreira	X				
Lina Victório	Não consta na matéria				
Laura Macêdo		x	x		
Elisa Costa	Não consta na matéria				
Emília Lobo Vianna		x			
Maria Olympia	Não consta na matéria				
Jesuína Beatriz de Oliveira	Não consta na matéria				
Maria Augusta	Não consta na matéria				
Amélia Araújo de Bittencourt	Não consta na matéria				
Carolina Rosa Simões	x		x		
Sydonia Gonçalves Oliveira Alcântara	x		x		
Anna Elvira de Mello Moraes		x			
Virgínia Torres Lima	x		x		x
Maria José Figueiredo Gesteira	x				x
Eufrosina Miranda	x	x		x	
Escola São Pedro		x			
Escola Amaralina	Não consta na matéria				

Fonte: Jornal Moderno.

Se o (a) leitor (a) atentar para as informações do quadro vai perceber que algumas professoras citaram usar mais de um “método” ao repórter, ou seja, as respostas sugerem que elas tinham o entendimento, como a professora **Victória Garrido** expôs, das diferenças entre organizar uma sala, estabelecer processos cognitivos e introduzir meios de acordo com a realidade dos (as) estudantes por indicar mais de uma forma de ensinar. A professora **Carolina Rosa Simões**, por exemplo, afirmou empregar o método simultâneo ou o de repetição, conforme a matéria lecionada, sem abandonar o livro. A professora **Maria José Gesteira** fazia uso do simultâneo e individual, a professora **Virgínia Torres Lima** empregava o simultâneo, o individual, o de repetição, conforme a aluna e a matéria; e a professora **Eufrosina Amélia de Miranda** foi mais detalhista, afirmando adotar o intuitivo no geral e o simultâneo e de investigação no curso mais adiantado. A autonomia pedagógica, demonstrada na fala de algumas das professoras, fazia parte do entendimento profissional da função do magistério e os elementos da realidade da sala de aula eram fatores decisivos (conforme a matéria, a situação do(a) aluno(a), o número de estudantes na sala, entre outros) para que elas decidissem qual era a melhor maneira de ocorrer a aprendizagem.

Ao que parece, os (as) professores (as) dispunham de um arsenal de modos, métodos, meios e processos e o aplicavam conforme a realidade cognitiva da criança e de acordo com a condição material da escola. Esse último ponto sempre esteve entre as críticas do professorado em relação às administrações dos governos. Com base na exposição das teses das Conferências

e das matérias das revistas pedagógicas, é possível estabelecer uma abrangência em suas reclamações, admitindo que os objetos reivindicados constituíam meios de operacionalizar processos cognitivos de aprendizagem.

O professor **José Gonçalves Pereira** construiu, ao discorrer sobre método em sua tese⁵⁷³, a imagem de um “artilheiro sem pólvora” para ilustrar a situação do professor diante da determinação legal de emprego de um método, mas que em seu cotidiano o mesmo governo não oferecia os meios necessários para sua execução. Segundo ele, não haveria competência do legislador que estabelecia a lei se não conhecesse o meio em que a escola iria ser fundada, a sua frequência, a matéria a ser ensinada. Também não compreendia a imposição de processos de ensino, fator de progressão de métodos, “quando taes processos são peculiares a cada professor, pela maneira particular, pelo arranjo, muita vez do momento, pelo segredo emfim da arte de educar e de instruir de que se serve o mestre para transmitir a lição sendo que nem sempre o próprio professor os reproduzira fielmente”⁵⁷⁴.

O professor defendeu a autonomia do magistério em usar os métodos e processos apropriados à situação pedagógica em que atua. Seus argumentos questionam as imposições de processos, desconsiderando a realidade vivenciada na escola e o próprio desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Em sua visão, cabia ao professor decidir qual método usar, em que matérias e em que situações: “ao mestre pertence o processo de ensino”⁵⁷⁵. A autonomia do professor no domínio dos processos de ensino deveria considerar a individualidade do mestre, pois cada um tinha sua fisionomia e seu estilo, independentemente do método que adotasse.

Argumentou que se esses fatores não fossem considerados para a elaboração das leis, não haveria necessidade de estudos e pesquisas “em favor de um processo comum aos indivíduos e às raças”⁵⁷⁶, e que se houvesse um método unificado não precisaria de Pestalozzi, Sócrates, Fröebel e outros pedagogos.

Para ele, a imposição não traria resultados efetivos, pois existiam outros meios práticos que teriam melhor aproveitamento na unificação e disseminação de métodos e processos,

“e o principal desses meios é o estabelecido pelas visitas aos centros de maior desenvolvimento, são as conferencias mutuas entre os professores, nas próprias escolas, por intermedio das quaes um professor desperta em outro, pela aproximação de ideias e associação de pensamentos, novas formas de ensino, constituindo, dest’artes, bases seguras para uma remodelação de

⁵⁷³ AHMS - Tese de José Gonçalves Pereira, professor publico municipal do Distrito de Nazareth, na Cidade de Salvador, Capital da Bahia, em 16 de fevereiro de 1913. Cx. 07.

⁵⁷⁴ Idem, p. 17.

⁵⁷⁵ Idem, p. 16.

⁵⁷⁶ Idem, p. 17.

estudos escolares, capaz de produzir os salutareos efeitos de um caminhar econômico e produtivo”⁵⁷⁷

Em sua concepção, o professor era um profissional conhecedor dos modos, métodos, meios e processos próprios do seu fazer, adquiridos em sua formação, no entanto, entendia que a continuidade dessa formação precisaria ocorrer de maneira coletiva através do confronto de ideias em seu próprio ambiente de trabalho. Em parte, a legislação buscava esse processo, sendo rompido em 1925.

Ainda em sua tese reafirmou a defesa da autonomia do professor sobre seu exercício profissional ao proclamar-se partidário, como os colegas presentes, da escola moderna e do ensino evolutivo que deveria ser empregado conforme a idade e o desenvolvimento intelectual e físico da criança. Entendia que o uso do método deveria ser decisão do professor e que preferia o emprego simultâneo de métodos (objetivo, investigativo, expositivo) de acordo com a ordem da classe e da matéria a ensinar, mas que assumissem uma forma intuitiva para incitar a curiosidade da criança.

Na quase totalidade dos textos dos (as) professores (as) foi possível perceber um consenso em torno do método/forma intuitivo como mais apropriado para introduzir a criança no universo dos conhecimentos escolares/científicos. Uma das teses, apresentadas provavelmente na Conferência de 1915, tratou de aprofundar essa questão.

A professora **Lúcia de Barros** ofereceu aos colegas ouvintes da época e, nesse momento, aos (às) leitores (as) deste trabalho “a sinthese mais completa do que seja a intuição e da acção poderosa do methodo intuitivo na educação popular”. Em sua definição, o método intuitivo “consiste [ia] em instruir por meio dos sentidos”⁵⁷⁸, assim, ao invés de se ensinar pela descrição oral, se usaria a “inspecção real” para facilitar o entendimento das crianças. Seria pelos sentidos que a aprendizagem ocorreria, sendo eles “as portas da inteligência”; ao professor “Cumpre, portanto, começar o ensino pela educação dos sentidos, despertando a curiosidade ao alumno, levando-o a observar exactamente e a exprimir correctamente o resultado do que observar; da curiosidade nasce a atenção; da atenção, a percepção e a memoria intelligente”⁵⁷⁹.

Em sua explicação, a professora justificou como a aprendizagem tornava-se facilitada através do método intuitivo, devido ao uso dos sentidos, pois provocava e atiçava a curiosidade, condição inicial para o desenvolvimento da memória inteligente. Existiriam em sua exposição

⁵⁷⁷ Idem, *ibidem*.

⁵⁷⁸ AHMS – Tese “A proposito do art. 14 da lei nº 219”, da professora Lúcia de Barros, apresentada na Conferência Pedagógica, 1915, cx. 21, p. 01.

⁵⁷⁹ Idem, *ibidem*.

dois tipos de memória: a repetitiva (mnemonização passiva), que acumulava informação sem qualquer uso do pensamento; e a memória inteligente, nascida da curiosidade, que requeria o pensamento para buscar o sentido das palavras e dos fatos.

A memória repetitiva gerava uma educação mecânica, incapaz de fazer a criança discernir e estabelecer nexos entre as coisas da vida; uma educação que se baseava, citando Bacon, no uso dos livros como sendo toda a instrução. Ao invés da realidade, se oferecia como pábulo da aprendizagem “uma fraseologia vã”⁵⁸⁰. O método intuitivo, por outro lado, atenderia a necessidade da criança com ideias concretas e não com abstrações incompreensíveis; em sua escrita a professora apresentou a ideia de que o ensinamento apenas poderia ser introduzido no entendimento da criança através dos sentidos, de referenciais concretos.

O princípio norteador da aprendizagem seria empírico e não abstrato. Essa premissa orientaria a escolha dos conteúdos nos planos de aula, assim, por exemplo, a gramática, considerada pela professora uma lição abstrata, deveria estar entre os últimos estudos do(a) aluno(a). A organização do ensino precisaria ser pensada a partir do conhecimento sobre a aprendizagem infantil e, por isso, as legislações muitas vezes se tornavam ineficientes.

Outro aspecto tratado pela professora se referiu à estratégia de usar a realidade do (a) aluno (a) como referência para o ensinamento dos assuntos, recorrendo aos exemplos cotidianos e de alcance das crianças para manter sua atenção. Nessa perspectiva, indicou procedimentos por disciplina,

“não ensinar a geografia senão pela carta; em historia sacrificar sem escrúpulo as minudencias de pura erudição, pondo em relevo as grandes linhas do desenvolvimento da nacionalidade o progresso das idéas sociais, as conquistas do espirito que são as verdadeiras conquistas da civilização christã; mostrar aos meninos os homens e as cousas por meio de imagens que engrandeçam a sua imaginação e elevem a sua alma”⁵⁸¹.

Em seu pensamento, materiais concretos, como as cartas e imagens, seriam necessários para o desenvolvimento do ensino das disciplinas, sendo que para a história foi sugerida a seleção dos conteúdos que favorecesse uma visão ampla dos acontecimentos e com a clara intenção de construir a nação como resultado do progresso de ideias e de conquistas do mundo cristão.

Em sua análise, a perspectiva da educação deveria ser alterada, “deixar de assentar exclusivamente no espirito do mestre, para fixar-se principalmente na energia individual, nas

⁵⁸⁰ Idem, p. 02.

⁵⁸¹ Idem, p. 05.

faculdades productoras do alumno”. Esse deslocamento da centralidade da educação, passando do mestre para o(a) aluno(a), corroborava o objetivo da escola de produzir homens considerados “de bem” e úteis à sociedade.

Em consonância com a opinião de outros(as) colegas, encerrou sua tese apontando a principal causa da não efetividade do método intuitivo nas escolas baianas, a ausência do governo no fornecimento de materiais necessários ao seu emprego. As vozes dos (as) professores (as) se manifestavam desde o final do século XIX em relação a esse problema, com críticas mais incisivas de que os governos não só não forneciam o material para a aplicação do método como adotava manuais em que prevalecia a memorização e não a inteligência.

Os escritos dos (as) professores (as) sugerem que havia amplo domínio teórico sobre os modos, métodos, meios e processos do ensino entre o professorado primário formado pela Escola Normal. E era esse conhecimento que permitia aos (às) professores (as), com base na realidade em que atuavam e nas disciplinas que ministravam, decidir os melhores caminhos para o ensino, não existindo uma direção única para todo o processo. No entanto, havia um consenso manifestado desde os escritos da Revista do Ensino Primário e que remetiam às ideias de Ruy Barbosa no Parecer de 1883 quanto à “verdade científica” de que a aprendizagem inteligente da criança ocorreria a partir do uso dos sentidos, do contato com materiais concretos capazes de gerar curiosidade e obedecer a etapas de desenvolvimento.

9.1.3 O discurso republicano de educação e o desenvolvimento nacional

A visão do professorado sobre os métodos se integrava ao Discurso Republicano de Educação, ao conceber a instrução pública também como um processo político de fortalecimento das bases republicanas que conduziriam o país na mesma direção das nações civilizadas e, por isso, o professorado entendia que o caminho para uma educação de qualidade passava por uma

“Escola confortável, fiscalização rigorosa e desapaixonada, infância protegida, ensino obrigatório, igualdade entre o ensino publico e o particular, professor habilitado pela sua independência, zelo e pontualidades inherentes ao cargo, e o paiz será[ia] servido por cidadãos cheios de civismo e de aspirações collectivas, como resultante dos governos democráticos e preocupados pelo futuro da pátria idolatrada”.⁵⁸²

Em suas ideias, a escola apresentava uma função civilizatória e política, pois o seu bom funcionamento garantiria uma sociedade democrática (ensino obrigatório, isonomia entre o

⁵⁸² Idem, p. 18-19.

público e particular, escolas adequadas) e cidadãos patrióticos. Nessa perspectiva, a função do professor constituía uma peça imprescindível no sistema e a sua independência, condição inerente ao cargo, deveria ser respeitada como reconhecimento de sua autoridade profissional.

A independência e competência do magistério defendidas pelo professor **José Gonçalves Pereira** buscavam consolidar a condição intelectual da profissão docente. Citou como exemplo, “como reflexo do que acabo de vos dizer”, a autoria de uma obra, em conjunto com o professor Francellino de Andrade, “um livrinho em autographo” para ser submetida à comissão das Conferências sobre lições de leitura e escrita “simultaneamente methodiadas, resultantes das observações colhidas na pratica do ensino”. Methodo Phonographico Brasileiro foi denominado pelos autores.

A questão dos métodos e processos de ensino era tão importante nas abordagens do professorado que implicava o futuro da nação para **Lúcia de Barros**, que estabeleceu uma ligação direta entre escola, educação e desenvolvimento nacional. Para ela, o emprego de uma educação mecânica traria prejuízo ao país, formaria uma “nacionalidade depauperada, amanhada para todas as humilhações e todas as surpresas de um destino, de que a sua educação não a preparou para assumir a iniciativa, prevêr as contingências e dirigir o curso”.⁵⁸³ Em outra direção estavam as ideias de Pestalozzi, pedagogo que consumou a renovação pedagógica de que “a intuição é a origem de todos os conhecimentos”, ao considerar que “o segredo da educação consiste em achar, para as nossas diversas faculdades, os exercícios mais apropriados, não em dirigil-os e em cultural-os artificialmente mas em facilitar seu desenvolvimento espontâneo, normal, natural”.⁵⁸⁴

Nas palavras da professora, expressavam-se a crença e esperança de que a educação constituía fator decisivo de desenvolvimento econômico, que a instrução do povo seria essencial para forjar trabalhadores preparados para a produção e cidadãos aptos a legitimar e defender o Estado.

Se a escola tinha o objetivo de preparar para a vida prática e preparar para estudos posteriores quem o desejasse, tal meta se confirmaria com uma educação inteligente, intuitiva. Dessa forma, a educação deveria imitar o processo da natureza, sem imposições rigorosas de ordem metodológica: “deixa-se ao espirito do alumno a parte de iniciativa e ao ensino a variedade de systema, a liberdade de progredir, o character constantemente pratico e concreto que facilitar o estudo”. Por esse caminho metodológico, o professor deveria conduzir a

⁵⁸³ Idem, p. 03.

⁵⁸⁴ Idem, ibidem.

curiosidade da criança para que se conseguisse de uma ideia passar a outra, de forma a “dirigir os preceitos e multiplicar os exercícios”, empregando a memória apenas como apoio para se alcançar a inteligência; manter o raciocínio sempre em exercício, ativo, usando suas palavras e não livros como principal recurso. Usando sempre o expediente de explicações judiciosas e úteis moralmente para encerrar um assunto. O método intuitivo encravava entre seus princípios a ideia de utilidade para o conhecimento de algum tipo de lição moral para além do conteúdo específico (intelectual).

Essas manifestações permitem entrever uma posição política do professorado em amparo da autonomia de sua profissão, entendida como inerente ao lugar de autoridade que ocupava no desempenho de sua função; também existia um viés político na compreensão do professorado baiano de que suas escolhas metodológicas implicavam os caminhos que a sociedade percorreria no futuro. Essa visão de imbricamento entre educação/ensino e política aparece com ênfase na defesa de uma sociedade

republicana, que passava pela recepção do novo regime, pela reivindicação de seus princípios na elaboração e aprovação de leis da educação, pela luta por uma educação popular de qualidade

CAIXA BIOGRÁFICA 14

FRANCELLINO DO ESPÍRITO SANTO PEREIRA DE ANDRADE



O professor Francellino de Andrade iniciou o magistério primário como adjunto do professor Eugenio Martins de Freitas, no distrito de Santo Antonio, na Capital, em 1900. Dirigiu em 1902 a escola de sexo masculino no distrito de Pirajá, em Periperi, com 57 alunos matriculados, com 3 premiados naquele ano na Exposição Escolar. Lecionou também na escola do sexo masculino do distrito da Vitória. Em 1915, com a instalação da Diretoria de Ensino Municipal, Francellino do Espírito Santo Pereira de Andrade foi nomeado para o cargo de Diretor em Comissão da Diretoria do Ensino Municipal, durante licença do professor Antonio Bahia; seis meses depois, Antonio Bahia reassumiu a função agora de Diretor Geral de Ensino, voltando o professor Francellino a seu cargo de delegado escolar da 1ª circunscrição. Exerceu a função de delegado escolar também na 2ª, 4ª e 5ª circunscrição. Como os(as) professores(as) de sua geração, foi engajado na luta em favor do Estado republicano e da educação popular em diferentes formas de atuação política; participou ativamente do movimento de 1918 quando foi aclamado por seus colegas como presidente de honra do Comitê de Defesa do Professorado Primário da Bahia, atuando decididamente em 1924 para que a condição de vitalício fosse respeitada na legislação de 1925. No exercício profissional manteve sua postura aguerrida manifestando publicamente em discursos, matérias em jornais e relatórios sua opinião sobre a situação da instrução pública e do professorado. Escreveu com José Gonçalves Pereira o livro *Methodo Phonographico Brasileiro*; sua tese apresentada no Terceiro Congresso de Instrução Primária e Secundária foi publicada na revista *Educação e Pediatria* (RJ), em 1913, com o título *O ensino da língua vernácula*. Cf. Relatório do Intendente Dr. Antonio Pacheco Mendes ao Conselho Municipal do Estado da Bahia, em 1º de janeiro de 1916; ALMANAK LAEMMERT, 1891-1940; SANTOS; SILVA; SANTOS, 2020; LUZ, 2013; A Cidade, 16 de fevereiro de 1918; Diário da Bahia, 03 de abril de 1918.

e pela exposição pública de concepções educacionais que, segundo os ideais da época, produziriam uma sociedade mais evoluída.

O percurso deste trabalho mostrou como essa posição do professorado foi manifestada em vários momentos e episódios. Nas Teses das Conferências, no entanto, essa posição ganhou um entrelaçamento com o próprio fazer da sala de aula, ao trazer para o campo da didática tarefas relativas à construção do país.

Na mesma tese da professora **Lúcia de Barros**, a associação da educação com o regime republicano foi exposta de maneira direta e objetiva, ao afirmar que uma escola deveria promover “o verdadeiro amor às instituições republicanas, e cimentar o engrandecimento e a independência da nacionalidade com os cultos das tradições populares, ministradas ao aluno intuitiva e efetivamente com a instrução sadia que a sciencia da didática aconselha aos povos na conquista da civilização”.⁵⁸⁵

Na análise dos (as) professores (as) o Estado Republicano não se consolidou na Bahia, pois o que seria próprio de qualquer regime republicano, a elevação da instrução pública, não aconteceu. Em seu discurso de abertura das Conferências, o professor **Francellino de Andrade** reconhecia que passados 15 anos da Proclamação da República, a educação popular ainda não havia assumido “forma concreta”, por isso a nação ainda não figurava entre as civilizadas. Suas palavras buscaram imagens fortes para descrever as consequências da falta de investimentos em educação, a ausência de políticas promotoras da educação popular seria capaz de matar “todas as aspirações liberaes, todos os nobres sentimentos de sociabilidade, rebaixando-a fatalmente à triste e miseranda condição de feras humanas, e fazendo-a remontar aos rudes tempos da barbaria.”⁵⁸⁶

Para o professorado primário baiano, esta “facilidade impatriotica”⁵⁸⁷ no agir dos governos sabotava o Estado Republicano, ao não promover a educação popular e ao manter relações de interesses pessoal e partidário no âmbito do governo. Por outro lado, existia o reconhecimento das dificuldades estruturais em ofertar educação para o conjunto da população, principalmente aquela destituída de recursos, por isso muitas teses apresentavam proposições para solucionar alguns desses problemas. A assistência pública foi uma das mais citadas sugestões nas teses do professorado.

⁵⁸⁵ Idem, p. 07.

⁵⁸⁶ AHMS – Discurso de encerramento da Conferência Pedagógica de 1913, proferido pelo professor Francellino de Andrade. Cx. 04, p. 03.

⁵⁸⁷ AHMS – Tese de José Gonçalves Pereira, professor publico municipal do Distrito de Nazareth, na Cidade de Salvador, Capital da Bahia, em 16 de fevereiro de 1913. Cx. 07, p. 05.

O professor **Severo Americo Pessoa da Silva**, ao falar sobre a obrigatoriedade do ensino, argumentou que sua efetivação apenas ocorreria se acompanhada com a devida “instituição de um auxilio aos filhos das classes pobres” para dirimir “as distancias a percorrer” e “a falta de meios para se vestir”⁵⁸⁸ que constituem obstáculos para a frequência escolar dos pobres. Entendia que, diante das contingências financeiras, a assistência social deveria resultar da associação entre governo e iniciativa privada. Em sua visão, governo, iniciativa privada e o patriotismo dos mais ricos deveriam se unir para “debelar as misérias da ignorância e fazer chegar a todas as classes o conforto e os estímulos da civilização”.⁵⁸⁹

A ação do governo seria insuficiente

“para a desejável consecução da educação do povo; depois para alargar o âmbito e leval-a às ultimas camadas, em cumprimento da promessa constitucional, não basta organizar o ensino e pôl-o nas condições de servir a todos, há como que dependência indeclinável de um systema de assistência e sem entrar na discussão para a preferencia entre a caridade publica e a particular, me parece de summa vantagem e eminentemente christão o pensamento que tendes a acoroçoar o congraçamento de ambas”.⁵⁹⁰

Em sua elaboração sobre a questão, argumentou que uma forma eficiente de o governo instituir a caridade seria regulamentar a criação de uma associação denominada “Caixa de Proteção aos escolares pobres”, que funcionaria através de “subvenção municipal, joias e mensalidades pagas pelos sócios; produtos de kermeses, theatros e festas; donativos espontâneos e legadus; imposto mesmo o mais diminuto por papeis tendentes à instrução publica e sugestão do sello, etc”.⁵⁹¹ Tal regulamentação ocorreu no âmbito estadual com a legislação de 1925 que instituiu a Caixa Escolar.

Novamente solicito ao(à) leitor(a) uma acuidade na leitura dos discursos do professorado baiano para perceber as concepções implícitas na ideia de educação popular. Essa bandeira foi amparada por professores e professoras desde a primeira manifestação em favor da República e sempre ressaltada a defesa da ampliação do acesso à escola para a população pobre e criação de condições para garantir a frequência dos estudantes pobres com o fornecimento de vestuário, sapatos, livros e até alimentação.

Dois direcionamentos da política educacional para as camadas pobres apareceram com força nas teses do professorado que, de certa forma, seguiam a mesma linha dos escritos na

⁵⁸⁸ AHMS – Documento Conferência Pedagógica apresentada pelo professor Severo Americo Pessoa da Silva em sessão de 05 de fevereiro de 1913, cidade de Salvador. Cx. 04, p 45.

⁵⁸⁹ Idem, p. 46.

⁵⁹⁰ Idem, ibidem.

⁵⁹¹ Idem, p. 47.

Revista do Ensino Primário: uma formação profissional que auxiliasse a introdução no mundo do trabalho com qualidade para o crescimento da economia e, aliada à instrução, uma educação civilizadora, capaz de elevar social e culturalmente a população.

Se, por um lado, a democratização do ensino e a escola pública encontraram amparo entre as reivindicações dos (as) professores (as) como um direito republicano inegociável; por outro, a visão que lastreava essa defesa advinha das ideias de darwinismo social formuladas por Herbert Spencer. Mas um darwinismo social adaptado à realidade baiana. Tanto o amparo aos estudantes pobres quanto a própria função civilizadora da escola sustentavam teorias científicas⁵⁹² que referendavam ideias evolucionistas em que as camadas mais pobres ocupavam posições inferiores social e biologicamente, por isso o papel da escola e da educação concorreriam para elevar essa população e fortalecer a nação.

9.1.4 As bases teóricas do discurso científico-pedagógico do professorado baiano

O evolucionismo constituiu um dos pilares do discurso científico do professorado. A ideia de que a educação seria a responsável por construir a nação e o homem do porvir, um consenso social da época, estava sedimentada no pensamento científico e de progresso. Se as espécies na Natureza evoluíram ao longo do tempo, também o ser humano na vida em sociedade atenderia as mesmas leis e poderia alcançar o progresso desejado, a civilização. A referência de civilização nos textos do professorado tomava a Europa, em especial, e a América do Norte como alvos a serem perseguidos. A escola teria uma função civilizatória de “esculpir naturezas humanas”⁵⁹³ ainda em formação, de atuar em seu físico, seu intelecto e sua moral para constituir o homem do futuro, melhorado e evoluído, para que o Brasil assumisse definitivamente um lugar entre as nações civilizadas.

A adoção teórica de uma perspectiva evolucionista de educação produziu concepções sociais que, apesar de incorporadas no pensamento científico que circulava no Brasil, engendraram ideias de superioridade e inferioridade entre os seres humanos. A Pedagogia se colocava para esse professorado como uma das áreas que teria autoridade científica sobre o corpo infantil, como defendeu o professor **Edgard Pitangueiras**, ao afirmar que competia ao professor o exame patogênico da criança, além do médico, pois ele “tem a obrigação de

⁵⁹² Segundo Benito Bisso Schmidt (2001), as teorias científicas predominantes entre o final do século XIX e início do século XX eram o evolucionismo de Darwin, o positivismo de Comte e o darwinismo social de Spencer e a antropologia criminal de Cesare Lombroso e Enrico Ferri.

⁵⁹³ AHMS – Tese n. VII “Que vantagens advém da hygiene pedagógica e da inspecção medico-escolar?”, apresentada pela alumna-mestra Amélia Augusta dos Reis Silveira, 12 de fevereiro de 1914. Cx. 09, p. 02.

conhecer a creança, tanto externa como internamente, e conhecer todas as precauções e prescrições hygienicas a respeito, todas as espécies de anomalias, quer sejam mentais, quer sensoriais”⁵⁹⁴.

Ao professorado, dessa forma, cabia conhecer os fatores que corroboravam para retardar ou adiantar o desenvolvimento da criança. Entre esses fatores, segundo as teses do professorado baiano, estariam o meio, a raça, o atavismo e a hereditariedade, conhecimentos que compunham o objeto da Higiene Pedagógica. A apropriação dos saberes médicos pelo saber pedagógico serviu como uma possibilidade para posicionar a Pedagogia no meio científico e reforçou a ideia de que a escola e o professor teriam uma missão regeneradora da sociedade. Como afirmado pela professora **Amélia Augusta**, tomando Leibnitz como referência, o professor seria o “remodelador da face do mundo”⁵⁹⁵ e a escola o lugar em que ocorreria essa transformação.

Em especial as teses que trataram da relação pedagogia e saberes da Medicina aprofundaram com mais ênfase esses fatores, mas foram usados largamente nos argumentos de professores e professoras ao analisarem a condição da educação e do ensino na Bahia. Um aspecto importante, no entanto, do pensamento que esses (as) professores (as) trouxeram em seus escritos foi a adaptação das ideias e das práticas à realidade brasileira e baiana. Havia um esforço genuíno em interpretar a teoria considerando as condições específicas do local, além de buscar referências em autores que conhecessem o Brasil.

Assim, o arrazoadado do professor **Edgard Pitangueiras** sobre a importância do fator hereditário no ensino dialogou com Johann Friedrich Theodor Müller (Fritz Müller)⁵⁹⁶, alemão que em 1852 migrou para o Brasil e residiu em Santa Catarina, onde foi professor de Matemática no Liceu Provincial da cidade de Desterro e trabalhou como naturalista para o Governo. A pesquisa de Fritz Müller foi “a primeira tentativa de se encontrar evidências, no campo da biologia, de um exemplo em que a seleção natural estava atuando e de como ideias mais ou menos abstratas poderiam ser vistas em exemplos reais” (DOMINGUES; SÁ; GLICK, 2003).

⁵⁹⁴ AHMS – Prophylaxia, ontogênica e psychometria da creança (Pedagogia objectiva e psychologia aplicada). Conferência de Edgard Pitangueiras, fevereiro de 1914. Cx. 09, p. 01.

⁵⁹⁵ AHMS – Tese n. VII “Que vantagens advém da hygiene pedagógica e da inspecção medico-escolar?”, apresentada pela alumna-mestra Amélia Augusta dos Reis Silveira, 12 de fevereiro de 1914. Cx. 09, p. 03.

⁵⁹⁶ Segundo Nelson Papavero (2003), Fritz Müller, após tomar conhecimento do livro de Charles Darwin, *Origens das espécies*, em 1860, “decidiu colocar à prova as ideias do naturalista inglês, aplicando-as a um certo grupo de animais” (p. 30). Escolheu o grupo dos crustáceos para o estudo, abundantes no litoral catarinense, e o resultado da pesquisa foi apresentado no livro *Für Darwin*, publicado em 1964, em Leibzig. Charles Darwin leu a obra e manteve correspondência com ele até sua morte em 1882; recomendou ainda a tradução do livro para inglês que recebeu o título de *Facts and Arguments for Darwin*, publicado em 1869.

No capítulo *Ontogênese e Phylogenese*, de sua tese, o professor primário afirmou ser a hereditariedade um fator de interferência no desenvolvimento físico e mental da criança e buscou reforçar a necessidade de os conhecimentos biológicos e psicológicos fazerem parte da formação e do cotidiano do professor.

Argumentou que a ciência havia provado “que o desenvolvimento do indivíduo é epigenético, e Fritz Müller enunciou o princípio de que a evolução ontogênica abrange a evolução filogenica”⁵⁹⁷, ou seja, a tese do professor se antenava com pesquisas sobre Biologia, usando os escritos de Fritz Müller para mostrar a força da hereditariedade sobre o desenvolvimento do indivíduo⁵⁹⁸.

Usou o conceito de “recapitulação”⁵⁹⁹ da Biologia para criar a ideia de como a ação da hereditariedade poderia interferir no indivíduo sem a percepção do professor. Questionou ele: “Como poderemos saber se não sofreu a influencia causticante de diversos meios sociais capazes de augmentarem a precocidade mental? Quem nos indicará que a sua evolução se effectuou sem impecilos anachronicos e que tanto no cérebro como nos membros não se divulgaram lacunas forçadas?”⁶⁰⁰.

E para reforçar em sua tese a necessidade de o professor conhecer e receber conhecimento sobre Pedologia e Psicologia reforçou suas indagações: “Que sabemos nós das causas que podem acelerar ou retardar a sua morte, ou mesmo a influencia instintiva familiar, da precocidade das emoções nervosas e da sexualidade prematura?”. O professor amparou sua

⁵⁹⁷ AHMS – Prophylaxia, ontogênica e psychometria da creança (Pedagogia objectiva e psychologia aplicada). Conferencia de Edgard Pitangueiras, fevereiro de 1914. Cx. 09, p. 06.

⁵⁹⁸ As ideias de Fritz Müller consistiam em que “A ontogenia, ou o desenvolvimento do indivíduo orgânico, sendo a série de mudanças morfológicas que cada organismo individual atravessa durante todo o tempo de sua existência individual, é imediatamente condicionada pela filogenia, o seu desenvolvimento do estoque orgânico (*phylon*) ao qual pertence” (HAECKEL, 1866 *apud* PAPAVERO, 2003, p. 40).

⁵⁹⁹ Na Biologia, recapitulação significa a repetição de estruturas ancestrais presentes no desenvolvimento de uma espécie. Para Müller, havia dois caminhos para a evolução, sendo um de mais autonomia do descendente, com um caminho mais direto; no outro o processo de recapitulação pelos descendentes torna-se principal. Com base nessas ideias Haeckel afirmou: “A ontogenia é a recapitulação curta e rápida da filogenia, condicionada pelas funções fisiológicas de herança (reprodução) e adaptação (nutrição). O indivíduo orgânico repete, durante o rápido e curto curso de seu desenvolvimento individual, as alterações morfológicas mais importantes do que seus antecessores atravessaram durante o longo e lento curso de sua evolução paleontológica, de acordo com as leis da herança e da adaptação. (...) A repetição completa e detalhada do desenvolvimento filético pelo biônico é falseada e alterada por adaptação secundária, pois o bion [o bion é o indivíduo fisiológico, tal como o morphon é o indivíduo morfológico], durante seu desenvolvimento individual, se adapta a novas condições: por isso, a repetição será tanto mais detalhada quanto maior seja a semelhança entre as condições de existência sob as quais se desenvolvem, respectivamente, o bion e seus ancestrais (HAECKEL, 1866:300)” (PAPAVERO, 2003, p. 41).

⁶⁰⁰ AHMS – Prophylaxia, ontogênica e psychometria da creança (Pedagogia objectiva e psychologia aplicada). Conferencia de Edgard Pitangueiras, fevereiro de 1914. Cx. 09, p. 06.

defesa de um currículo científico para a formação do magistério em pesquisas realizadas no Brasil, não por um brasileiro, mas por quem morava e conhecia o país.

Por outro lado, teses como essa, que trataram da relação Educação e Medicina, mostram que a base do pensamento pedagógico baiano dialogava com as ideias eugenistas presentes, como visto na segunda parte desta tese no currículo da Escola Normal através das disciplinas de Higiene e Puericultura desde 1896.

Os discursos de parte dos (as) professores (as) apresentavam elementos condizentes com essa forma de pensar a escola/educação como ferramentas civilizadoras, o(a) professor(a) como agente transformador e as crianças pobres como receptáculos que necessitavam de intervenções regenerativas. O abrigo de teorias eugenistas sofisticou essas ideias no sentido de reforçar entre a população pobre e preta aspectos considerados negativos.

A professora **Maria da Glória Gomes Moreira**, por exemplo, abrindo divergência com o professor **Vicente Café** que entendia ser positiva a origem étnica da criança brasileira, escreveu em sua tese que a ação da escola e do mestre poderia regenerar as índoles imperfeitas, provenientes da herança (genética?) que os pobres carregavam ao chegar na escola.

“Índoles tão diferentes, trazendo, não raro, como herança nociva, taras perigosas, de modo que de complexos recursos necessitará o Mestre para dirigir pequeninos seres, cuja educação vem já se enraizando, sob a mesma disciplina geral, que é o regulamento escolar, moldando-a de acordo com a natureza especial de cada criança”⁶⁰¹.

A palavra “tara” usada pela professora foi bastante significativa para mostrar o entrelaçamento das ideias eugenistas na formação do professorado. No dicionário, a palavra se refere a defeito (físico, mental, moral) considerado hereditário, degradação moral ou desequilíbrio mental, em um indicativo de que, *a priori*, se sabia da condição inferior e degenerada dos pobres que entrariam na escola. O interessante do discurso revela-se pelo não dito, por uma atribuição da escola não considerada importante pela professora, a formação acadêmica, o aprendizado das matérias que dariam acesso à cultura letrada. O importante nas palavras da professora era a disciplinarização que seria enraizada através do cumprimento do regulamento escolar.

Nas palavras do professorado primário se consolidava a concepção de que através da educação as pessoas, e no caso as crianças, poderiam se regenerar e se integrar à vida em

⁶⁰¹ AHMS – Conferencia sobre “O mestre”, “A escola” e “A grande vantagem da instrução”, pela alumna-mestra Maria da Glória Gomes Moreira, professora da 2ª Escola do sexo masculino do Distrito de Sant’ Anna, 1913, ex. 17, p. 02.

sociedade. A escola, por essa concepção, era considerada uma instituição auxiliar do Estado que produziria cidadãos civilizados, os quais contribuiriam com a economia do país. Essa integração representava, no entanto, uma forma de exclusão, visto que o indivíduo que não desempenhasse o papel estabelecido para ele ou se comportasse de maneira “incivilizada” estaria condenado à marginalidade (como foi o caso dos capoeiristas, dos adeptos do candomblé, dos sambistas, entre outros), além da supressão da própria cidadania política, pois estaria alheio às formas de escolha e de acesso ao poder político. Como afirmado por Depaepe (1995), as ações de institucionalização educacional, mais que emancipação individual, representavam um fator de poder e controle social (p. 217). “In this sense, it is very repression and the threat of social exclusion that supposedly increased integration into Society” (p. 218).

9.1.5 O discurso de autorrepresentação do professorado baiano: funcionários públicos republicanos

Para professores e professoras que viviam as contradições de uma Bahia extremamente desigual: de integrar uma elite letrada, mesmo oriundos(as), muitas vezes, de camadas populares; de acessar autores que traduziam os ventos da modernidade; de testemunharem e participarem das mudanças políticas do país com nítida atuação no sentido dos princípios republicanos, o magistério se apresentava como uma missão fundamental para mudar a sociedade.

Os discursos do professorado baiano desde o primeiro momento da República foram de reforçar o entrelaçamento entre educação e progresso social, político e econômico, colocando o magistério como uma função em evidência no novo regime. Os caminhos da civilização, tão presentes nas falas da elite baiana, passavam por uma base educacional estruturada. Comungando desses valores, professores e professoras se percebiam como protagonistas das mudanças necessárias ao progresso do país.

Na autorrepresentação construída pós-República, o professorado assumiu a imagem de um profissional cuja missão se confundia com o desenvolvimento da sociedade. O engrandecimento da nação “dependia” de seu trabalho, saíam de sua escola os futuros cidadãos, por isso mais que qualquer profissão encarnou a ideia de funcionário público. Se posicionava e atuava como protagonista na defesa de seus direitos e na conquista de políticas (legislação) e procedimentos administrativos republicanos para a educação. Adjetivos como nobre/digna/honrada (no sentido de sua missão), sacrifício (no sentido da virtude republicana de atuar para o bem coletivo) e sofrida/pobre (no sentido do não reconhecimento do governo e

das condições de trabalho a que era submetido) configuravam nos discursos do professorado como características que definiam o magistério no início do regime republicano.

Nas teses apresentadas entre 1913 e 1915, o aspecto de missão social foi reforçado, incorporando a diferenciação entre instruir e educar. Dessa forma, a professora **Zulmira Doria d'Andrade** diferenciou professor de mestre, colocando o primeiro como executor de regras sem sentido, partidário de uma escola tradicional e memorizante; o mestre, ao contrário, formaria a criança para atuar na vida e na sociedade, desenvolvendo seu raciocínio, sendo conhecedor dos deveres e direitos e se comportando como a vida civilizada requeria.

Exercer o magistério estava associado a qualidades ligadas à função de edificador(a) da sociedade, de formador(a) de futuros cidadãos, de participante do desenvolvimento humano. Na imagem construída, o altruísmo consistia em um dos atributos importantes que definiriam um mestre, por isso, mesmo na condição em que o professorado da capital exercia sua função, sem instalações e materiais adequados, “lutando com todas as adversidades da sorte, até mesmo com a indigência, como já lutou”, mantinha sua força moral.

Na mesma direção escreveu o professor **Vicente Café**, em que a (auto)imagem construída em seu discurso representou a função do professorado caracterizado por “Trabalhar, visando disseminar luz onde haja trevas; tudo envidar pelo futuro e grandeza d’aquelles que em época, não mui remota, serão o sustentáculo das nossas instituições, da gloria e integridade de nossa Patria, é o dever dos que se dedicam a alta missão de ensinar”.⁶⁰²

A representação de professor traz a ideia de uma missão, no caso uma missão social, de tornar as crianças sustentáculos da nação; em seu pensamento, independente das condições materiais que afetam a instrução pública, a responsabilidade do professor com seu dever de iluminar a ignorância não pode ser abalada. A educação é vista como base da sociedade e garantia de progresso, por isso o magistério seria considerado imprescindível para a regeneração dos povos rumo à civilização; o valor do esforço do professor seria reconhecido no futuro.

A ideia de funcionário público dedicado ao bem comum se manteve, intensificando a visão de representante do Estado Republicano. Na imagem construída pela professora **Maria da Glória Gomes Moreira**, por exemplo, o mestre seria um espelho a ser seguido, por isso sua dedicação total à nobre missão, mesmo com sacrifício. O professorado constituía-se, em sua representação, um corpo que obedeceria ao comando de uma cabeça, ou seja, governo e

⁶⁰² AHMS - Tese "O ensino deve obedecer a orientação por nós apresentada?", apresentada pelo professor Vicente Café. Cx. 09, p. 01.

delegados escolares. Quando servido do necessário para cumprir sua tarefa (casa, mobília, materiais) o mestre realizaria o mais importante trabalho e o apresentaria com louvor. O problema do ensino na Bahia não residia na qualidade dos professores, que eram “artistas da educação”, mas sua dificuldade recaía na ausência de ferramentas adequadas para “a pratica eficaz de sua competência”⁶⁰³.

Mesmo no movimento do professorado em 1918, os discursos afirmavam a legalidade das ações tomadas, negavam a denominação greve e declaravam que o governo municipal descumpriu determinações constitucionais, no caso, o pagamento dos vencimentos. Nas manifestações públicas deixavam evidente que a suspensão do professor **Isauro Coelho**, que provocou revolta entre a categoria e foi o estopim do movimento, significou um ato de perseguição, visto as declarações dadas em entrevista serem verídicas e espelharem a situação do ensino na capital. Como um funcionário público poderia ser punido por relatar a verdade?

Por outro lado, como anunciado no manifesto de abertura da Revista do Ensino Primário, incorpora-se à missão do professorado a luta por seus direitos profissionais, por uma educação popular “à moderna” condizente com princípios republicanos e por um ensino inteligente e patriótico. Esse sentido de combatividade, “*nos etiam pro causa nostra pugnamos*”, esteve presente nos discursos em defesa da República, da Educação e dos direitos da categoria; nas críticas aos governos, nas denúncias contra o não cumprimento da legislação e da Constituição; na postura de autoridade intelectual assumida nos assuntos pedagógicos.

Em todos os espaços públicos que ocupava, essa tônica modelava as palavras do professorado. Um desses lugares foi o parlamento baiano. Para apreciação do(a) leitor(a) dessa “força moral” que revestia a autoimagem do(a) professor(a) primário, recorro ao discurso do professor **Cincinato Franca** em debate na 25ª sessão extraordinária da Câmara do Deputados, em 5 de novembro de 1912⁶⁰⁴. A discussão girava em torno do projeto n. 93, anulando o § 3º do artigo 3º da Lei n. 579/1904 que garantia o acesso ao magistério por meio de concurso.

O deputado/professor **Cincinato Franca** se pronunciou "em nome da justiça e da minha classe" contra o projeto por ferir o direito e o professorado. Em seu discurso abordou a questão da educação em um âmbito maior, retomando as críticas que a categoria fazia à condução abonada pelos governos ao Estado Republicano,

⁶⁰³ AHMS – Conferencia sobre “O mestre”, “A escola” e “A grande vantagem da instrução”, pela alumna-mestra Maria da Glória Gomes Moreira, professora da 2ª Escola do sexo masculino do Distrito de Sant’Anna, 1913, cx. 17, p. 04.

⁶⁰⁴ BPEB – Annaes da Camara dos Deputados do Estado da Bahia. Sessões extraordinárias de 1912, volume III. Oficinas da “Gazeta do Povo”, 1915.

“Sr. Presidente, nunca pensei que a Republica viesse crear uma escravidão na democracia. A classe do professorado, na democracia vive esmagada pelo esquecimento do governo! (...) A Constituição diz que não há emprego algum vitalício, entretanto exceptuando a classe dos pobres professores. É publico e notório que temos uma reforma do ensino que diz que o professor só será vitalício depois de cinco anos de exercício. Mas, sr. Presidente, absurdos destes só se vêm numa democracia hypocrita e mascarada, que conta com a ignorância do povo para poder cometer os maiores absurdos, toda sorte de escândalos. (...) Eu nunca pensei, nem era capaz de supor, como republicano histórico que sou, que a Republica quisesse reduzir o professor a um mero instrumento da politicagem, como se dá em todas as repartições publicas”⁶⁰⁵.

O professor **Cincinato** era um profissional experimentado, formado ainda no regime imperial e que participou ativamente do movimento abolicionista e da alfabetização popular. Colocou-se como republicano histórico e, por isso, decepcionado com a direção que os governos tomaram pós-mudança de regime, em especial com os caminhos da política educacional, instalando o que chamou de “politicagem” na administração pública. No caso do professorado, referiu-se às nomeações sem critérios e ao jogo político entre legislativo e executivo para não aprovar e executar a legislação, como aconteceu com seu projeto de criação de escolas noturnas para adultos que após aprovação na Câmara seguiu para o Senado e lá permaneceu “enforcado”.

A geração dos professores republicanos manteve a *pugna* por direitos como uma marca característica da ação do magistério durante a Primeira República, no entanto, após o movimento de 1918, com a atuação aguerrida das lideranças dos professores e das professoras, seu discurso encontrou menor abrigo em veículos de comunicação.

* * *

⁶⁰⁵ Idem, p. 26-27.

CONCLUSÕES:

O QUE FAZER COM O PASSADO?

CONCLUSÕES: O QUE FAZER COM O PASSADO?

Persistentes leitores(as) que chegaram às minhas últimas palavras neste trabalho permitam-me encerrá-lo com um questionamento. O que fazer com o conhecimento do passado? Uma pergunta pessoal e coletiva que provoca outras mais: como a categoria profissional dos professores e professoras e a sociedade brasileira estão enfrentando os processos traumáticos de nossa história enquanto povo? A atual conjuntura brasileira desnudou muitas desigualdades que estão na base formativa do Estado republicano. Saltaram de todos os armários da nação “esketos históricos” não resolvidos e que estavam “renegados” ao esquecimento, ao silenciamento e à invisibilidade.

Esta investigação se propôs a fazer perguntas a um passado pouco acessado tanto pela sociedade quanto pela historiografia do presente. E não me refiro ao contexto republicano, mas aos sujeitos que atuaram naquele período e que foram jogados para as camadas mais profundas da história e apenas pontual e individualmente aparecem em episódios considerados importantes para a história da Bahia. Na contramão dessa direção, a narrativa resultado desta pesquisa posicionou as professoras e os professores primários baianos(as) como protagonistas na construção do Estado republicano e na elaboração de políticas públicas educacionais na Bahia.

A profissionalização do professorado primário com a República, na Bahia, se caracterizou como um processo de disputas em que os(as) docentes atuaram diretamente para interferir na constituição legal de seu *status* profissional através de ações propositivas na legislação educacional, tanto para a formulação de leis que estabelecessem direitos no exercício da profissão quanto para garantir um programa de formação de professores “à moderna” que imprimisse uma feição científica ao currículo formativo da Escola Normal.

Outro ambiente formativo percebido nesta pesquisa e que foi construído pelo próprio professorado consistiu na organização de espaços coletivos de aprendizagem. Professores e professoras atuavam através de órgãos coletivos como associações de classe, periódicos pedagógicos, conferências pedagógicas (nesse caso se apropriando de ambiente institucional), movimentos reivindicatórios (como a paralisação de 1918 e as inúmeras representações

encaminhadas ao poder público) e/ou se colocavam individualmente, falando em nome da categoria, em lugares que os legitimavam como intelectuais, no caso, jornais, revistas, assentos em órgãos insitucionais e representações parlamentares.

Dessa forma, o professorado primário baiano constituía uma elite letrada na Primeira República, com atuação em espaços públicos em que seus discursos adquiriam intencionalidade política para intervir nas decisões dos governos e para manifestar sua autoridade sobre os conhecimentos específicos da sua área de atuação profissional. O professorado baiano se organizou nesse sentido e criou espaços de atuação política para que seus discursos interferissem, de alguma forma, nos debates públicos. Os embates por uma legislação que contemplasse propostas defendidas pela categoria foram muitos e resultaram em conquistas importantes quanto à valorização da habilitação profissional, à vitaliciedade, à autonomia no desempenho da função, entre outras.

Essa movimentação se tornou possível por existir uma atuação coletiva, mesmo que pontual, de professores e professoras ainda no Império, a qual ficou mais evidente com a participação nos movimentos abolicionistas e com a proposição de escolas noturnas para a população pobre. Essa leitura política da sociedade permitiu ao professorado primário compreender o espaço de disputa aberto com a mudança de regime como possibilidade de conquistas políticas, no sentido de republicanizar os mecanismos administrativos do Estado e de pressionar os governos para assumirem uma perspectiva moderna para a educação baiana, por entender a educação como um elemento estrutural e legitimador da República e da democracia.

As elites político-econômicas que se revezaram no governo executivo, apesar de suas diferenças, assumiram em seus discursos a educação em parte como uma perspectiva liberal de formação de cidadãos para o mundo do trabalho e para servir a nação. As falas desses representantes dos governos foram denominadas pelo professorado como “sofismas”, uma forma de simulacro que não encontrava lastro na realidade educacional baiana. Uma estratégia dos consecutivos governos que assumiam as questões educacionais em suas declarações públicas e nas legislações educacionais, mas não criavam as condições estruturais para efetivar as alterações propaladas.

A recepção dos(as) professores(as) primários(as) baianos(as) ao regime republicano mostrou que havia um posicionamento de parte dessa elite letrada sobre os princípios e as bases da República. Desde o primeiro momento ocorreu uma projeção pública de representantes do professorado em defesa do regime recém-instalado e de uma política pública que avançasse

para a universalização da instrução pública e considerasse a educação e seus responsáveis diretos, o professorado primário, como prioridade para a construção da nação brasileira.

Mesmo com os esforços demonstrados nessa arena de disputas, o direcionamento institucional da instrução pública na Bahia por parte da elite sociopolítica, representada por famílias oligárquicas do estado, decidiu por negar direitos às camadas populares, principalmente o de educação que representava a linha de corte para os direitos políticos; e por compartilhar de um sistema de ideias em que o racismo e o elitismo sustentavam o pensamento e a ação política.

Esse viés conservador dos governos baianos encontrou resistência entre o professorado primário e entre parte da elite socioeconômica que desejavam aprofundar o projeto de modernidade e dar uma feição mais republicana às instituições públicas. Nesse sentido, a implantação institucional da instrução popular na Bahia nas primeiras décadas pós-abolição seguiu um ritmo lento e de retração de investimentos públicos e, por isso, foi tão fortemente atacada por professores(as) primários(as) que estavam engajados nas lutas do abolicionismo e da instrução da população preta e pobre.

O apoio do professorado baiano ao projeto de modernidade, por um lado, o tornou engajado na defesa da educação popular e do Estado republicano, no entanto, por outro lado, os sentidos eurocêntricos e de exclusão sociocultural foram assimilados, principalmente pela base epistemológica do evolucionismo e da eugenia, mais amplamente inserida no programa da Escola Normal a partir da legislação de 1895, com a introdução de cadeiras, disciplinas, conteúdos e catedráticos ligados ao saber médico, que progressivamente foram assumindo o lugar de portadores de *status* científico e atenuando as vozes dos(as) professores(as) primários(as) como referência de autoridade educacional.

No pensamento manifestado pelo professorado alguns pontos se destacaram: a intelectualidade assumida e praticada por parte do professorado baiano que definia uma condição de autonomia e independência própria da profissão; a concepção de que a (auto)observação da prática do ensino oferece reflexões que orientam as ideias sobre método e aprendizagem e por isso capazes de produzir conhecimento genuíno; e o entrelaçamento entre política e educação proveniente da crença na ideia de que a educação edificaria o regime republicano, por isso exercer o magistério público tinha o significado de tornar-se membro do Estado, à serviço da sociedade.

Esses aspectos conferiram ao professorado baiano uma formação que ultrapassava e complementava os conhecimentos adquiridos na Escola Normal e as normatizações legais. As

formas de *atuação política* permitiram o desenvolvimento de uma *polifonia* que, adquirindo um formato coletivo, enunciava para a sociedade ideias e pensamentos sobre o regime republicano, sobre a ação dos governos, sobre a educação e sua função civilizadora. Além disso, essa rede de sociabilidade concorreu como espaço de diálogo entre os membros da categoria, recém-formados e mais experientes, no sentido de construir uma identidade profissional e de reconhecimento e legitimidade social.

Como abordado ao longo deste trabalho, um conjunto de fatores contribuiu para que as vozes de professores e professoras comprometidos(as) com o Estado republicano e a democracia perdessem força. Pertencer a uma elite letrada era condição de sua função e da realidade baiana, entretanto, medidas político-administrativas foram retirando a autonomia do professorado com a introdução da figura do diretor (que nasce na legislação como cargo de confiança do governo) que centraliza as decisões, inclusive pedagógicas; com a inserção de uma hierarquia interna entre professores que atuavam em escolas e locais diferentes, sendo mais acentuada com os bacharéis que ocupavam as cadeiras da Escola Normal e Ginásio da Bahia (vencimentos e *status*); com a acolhida intelectual aos saberes médicos e da Psicologia como únicos discursos validados pela ciência, deslegitimando a experiência e o conhecimento do professorado sobre a criança; e com uma política governamental, acentuada com a reforma de 1925, de esvaziar ou extinguir as instâncias de expressão pública do professorado como o Conselho Superior de Ensino e demais conselhos, as Conferências Pedagógicas e através da institucionalização das revistas pedagógicas.

Esse processo de desintelectualização aliado a uma política refratária ao ensino superior para professores e professoras, oriundos(as) da Escola Normal, negou reconhecimento salarial e condições de trabalho dignas⁶⁰⁶ ao final da Primeira República.

Recoloco, agora, a pergunta inicial: o que fazer com o conhecimento sobre o passado? E essa não é uma pergunta retórica ou apenas de exercício intelectual. Como permanecer nesse lugar historicamente construído para que nossa voz, nosso agir e nosso pensar fossem sufocados e considerados sem valor científico e sem legitimidade?

⁶⁰⁶ Para alguns professores, que avaliaram a situação da categoria frente à política governamental, outro fator se colocou, a feminização do magistério. Tanto que alguns professores chegaram a levantar a bandeira da masculinização como forma de combater as perdas salariais. Segundo Flávio de Paula, além dele, pensava assim o diretor da Escola Normal de Feira de Santana, Arthur Mendes de Aguiar. BPEB – Periódicos. Diário da Bahia. Mais que Tântalo e Prometeu sofre o professorado bahiano, 27 de setembro de 1929. Outra observação sobre as desvantagens do decréscimo do elemento masculino para o ensino foi feita pelo delegado escolar da 2ª circunscrição da Capital, Prescilliano Leal. APEB – Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Dr. Antonio Victorio de Araújo Falcão, intendente do Município da Cidade de Salvador, 1907. Cx. 03.

Diferente do senso comum que assentou a crença de que o Brasil seria um país do futuro, que ainda vai se realizar, e diante de uma pandemia sanitária e política do presente que destruiu a ilusão do devir como elemento concreto e realizável, cabe a nós, historiadores da educação, mais do que nunca, reafirmar a necessidade social de, enquanto povo, e, no caso deste trabalho, enquanto categoria, nos confrontarmos com o passado. Ou como afirmado por Margarida Dias (2011), garantir o “direito e o dever de saber sobre [sua] História para entender seu mundo, ler sua realidade a nela atuar” (p. 166).

REFERÊNCIAS – Arquivos e Documentos

Arquivo Público do Estado da Bahia – APEB

Seção Biblioteca.

Série: Fallas e Mensagens

Vice-governador Joaquim Leal Ferreira, 1892
Governador Joaquim Manoel Rodrigues Lima, 1894; 1895
Governador José Joaquim Seabra, 1912; 1913; 1914; 1922
Governador José Gonçalves da Silva, 1891
Vice-governador Aurelio Ferreira Espinheira, 1889
Governador Antonio Ferrão Muniz de Aragão, 1916
Governador Francisco Marques de Góis Calmon, 1927
Diretor Geral Emilio Lopes Freire Lobo, 1880

Série: Relatórios

Sátyro de Oliveira Dias, 1899 – cx. 52, doc 307, parte 1
Sátyro de Oliveira Dias, 1897 – cx. 51, REG. 0509
Sátyro de Oliveira Dias, 1893-1998 – cx. 51, reg. 0507
Sátyro de Oliveira Dias, 1849 – cx. 51, REG. 0508
Francisco Prisco de Souza Pereira, 1901 – cx. 53, doc. 307, parte 4
Octaviano Moniz Barreto, 1901 – cx. 53, doc. 307, parte 4
Octaviano Moniz Barreto, 1902 – cx. 53, doc. 307, parte 4
Francisco Prisco de Souza Pereira, 1903 – cx. 52, doc. 301
Antonio Victorio de Araujo Falcão, 1907 – cx. 33, doc. 221
Elias de Figueiredo Nazareth, 1914 – cx. 33, doc. 331
Elias de Figueiredo Nazareth, 1917 – cx. 33, doc. 305
Elias de Figueiredo Nazareth, 1919 – cx. 33, doc. 330
João Rodrigues de Deus, 1915 – cx. 04, doc. 281
Associação dos Funcionarios Publicos do Estado da Bahia, 1919 – cx. 13, doc. 94
Braulio Xavier da Silva Pereira, 1928 – cx. 02, doc. 147

Seção Legislativa

Fundo: Assembleia Geral Legislativa do Estado da Bahia

Livro de Abaixo Assinados nº 989 - 1903/1937

Fundo: Assembleia Legislativa Provincial do Estado da Bahia

Livro de Abaixo Assinados nº 988 – 1880/1889

Livro de Abaixo Assinados nº 988 – 1882

Livro de Petições nº 1067 – 1883

Livro de Petições nº 1070 – 1888/1889

Livro de Petições nº 1066 – 1882/1882

Livro de Petições nº 1071 – 1891/1899

Livro de Petições nº 1072 – 1900/1940

Livro de Petições nº 1074 – 1891/1939

Livro de Petições nº 1075 – 1857/1919

Livro de Petições nº 1076 – 1891/1899

Livro de Petições nº 1077 – 1920/1937

Livro de Petições nº 1078 – 1912/1931

Fundo: Conselho Geral da Província do Estado da Bahia

Livro de Abaixo Assinados nº 990 – 1830/1918

Fundo: Câmara dos Deputados do Estado da Bahia

Livro de Abaixo Assinados nº 991 – 1891/1898

Livro de Abaixo Assinados nº 992 – 1901/1955

Fundo: Actos e Leis do Governo do Estado da Bahia

De 28 de novembro de 1889 a 3º de junho de 1891 – cx. 55

Fundo: Leis e Resoluções

Votadas em 1897, sob nº 162 a 223, 1898 – cx. 70

Seção Colonial e Provincial

Fundo: Instrução Pública

Quadro de professores nº 6041 – 1880/1890

Arquivo Público Municipal de Caetité

Relação do acervo do professor Alfredo José da Silva

Manuscritos – Catálogos de livros da Biblioteca do Professor Alfredo José da Silva

Biblioteca do Professor Alfredo José da Silva

Educação intelectual, moral e physica de Herbert Spencer

Arquivo Público Municipal de Rio de Contas

Série: Periódicos

O Cinzel

O Pequeno

O Rio Contense

Arquivo Histórico Municipal de Salvador

Intendência, Processo, Diretoria do Ensino Municipal (894-1921) – cx. 06

Biblioteca Pública do Estado da Bahia – BPEB

Série: Periódicos

Jornais

A Bahia

A Cidade

A Hora

A Tarde

Correio da Tarde

Diário da Bahia

Diário de Notícias

Gazeta do Povo
O Imparcial
O Moderno
Pequeno Jornal

Revistas, Boletins, Diário

Boletim da Liga de Educação Cívica, 1912
Boletim de Educação e Saúde (1940-1941)
Diário Oficial do Estado da Bahia – edição do centenário, 1923
Revista do Ensino Primário (1892-1893)
Revista do Ensino, 1924
Revista de Educação – Orgam da Escola Normal de Caetité, (1927-1928)

Série: Anais da Câmara de Deputados

Américo Alves, 1913
Annaes das sessões extraordinárias, 1912
Annaes das sessões extraordinárias, 1913

Centro de Referência e Memória da Educação na Bahia CRMEMO-UNEB

Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo – GPEC

Arquivo eletrônico dos documentos levantados no Arquivo Histórico Municipal de Salvador (AHMS) relativos ao período de 1896 - 1929

Teses Conferências Pedagógicas
Relatórios e outros documentos da Diretoria do Ensino Municipal e dos delegados escolares – 1896/1924
Documentos sobre carreira do professorado – 1899/1922
Atos, Leis e Regulamentos – 1908/1923
Informações estatísticas e outras sobre a rede escolar e as escolas – 1896/1921

Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Centro de Educação)

Série: Bahia

Regulamento da Lei n. 1.051 de 18 de agosto de 1914 para a Escola Normal da Bahia, 1915

Instituto Geográfico e Histórico da Bahia

Jornais

A República Federal
Diário da Bahia

Leis e Resoluções

Leis e Resoluções da Província da Bahia votadas no anno de 1889
Lei n. 200, de 10 de agosto de 1897

Hemeroteca da Biblioteca Nacional

Almanak Laemmert: administrativo, mercantil e industrial (RJ) – 1891 a 1940

A reforma – órgão do Gremio do Professorado Bahiano
Educação e Pediatria (RJ) – 1913 a 1917
Relatório dos trabalhos do Conselho Interino de Governo – 1823 a 1889

Universidade Federal do Recôncavo Baiano
Centro de Documentação e Informação Cultural sobre a Bahia – CEDIC-BA
Acervo de Memória e Documentação Clemente Mariani - AMEDOC

Revista de Educação: Órgão da Diretoria Geral de Instrução e Departamento da Bahia da
Associação Brasileira de Educação

Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz
Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930)
Gazeta médica da Bahia

REFERÊNCIAS – Bibliografia

ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira. A cidade como construção moderna: um ensaio a respeito de sua relação com a saúde e as “qualidades de vida”. **Saúde e Sociedade**, n. 8, v. 1, 1999.

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. **O civismo festivo na Bahia: comemorações públicas do Dois de Julho (1889/1923)**. Salvador: UFBA, 1997.

ALMEIDA, Ronnie Jorge Tavares. **“Sob o império do determinismo biológico”: raça, religião, loucura e crime nas teses da “imponnenthissima basílica do ensino medico do Brasil” (1844-1928)**. Salvador: UFBA, 2011.

ANJOS, Tiane Melo dos. **A Escola Normal e a feminização do magistério primário na Bahia entre 1842 e 1889**. Salvador: UNEB, 2018.

ALVES, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, nº 81, p. 53-60, maio, 1992.

ALVES, Cláudia. Jean-François Sirinelli e o político como terreno da História Cultural. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes (ORG.). **Pensadores sociais e História da Educação 2**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu; ARAÚJO, Joaquim Machado de. A Educação Nova e o novismo em educação: o novo como ilusão necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 31, vol. 2, 2018.

ARAÚJO, Dilton Oliveira de. **Republicanism e classe média em Salvador (1870-1889)**. UFBA, 1992.

_____. **O tutu da Bahia (Bahia: transição conservadora e formação da nação, 1838-1850)**. UFBA, 2006.

ARAÚJO, Gisele Silva. Tradição liberal, positivismo e pedagogia: a síntese derrotada de Ruy Barbosa. **Perspectivas**, São Paulo, v. 37, jan/jun, 2010.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Ser professor: da divisão do trabalho à organização do trabalho pedagógico e do trabalho didático. **Cadernos de história da Educação**, v. 8, n. 1 jan/jun, 2009.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (ORGs). **As escolas normais no Brasil – do Império à República**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. **Escola Normal na Parayba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX**. João Pessoa: UFPB, 2010.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2013.

BARROSO, Cristina de Almeida V. C. **Reformas educacionais e a pedagogia moderna: mudanças no pensar e fazer pedagógico da Escola Normal (1911 – 1971)**. UFBA, tese, 2011.

BASTOS, Maria Helena Camara. Ferdinand Buisson no Brasil – Pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870 – 1900). **História da Educação ASPHE/FaE/UFPel**, set. 2000.

BATISTA, Eliana Evangelista. **A normalista como interseção: escola, literatura, imprensa e estratégias políticas no Estado Novo (Alagoinhas/ 1937-1945)**. Santo Antonio de Jesus: UNEB, 2012. (Dissertação de Mestrado).

BLAKE, Sacramento. **Diccionario Bibliographico brasileiro**. 2º VOL. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1893.

BOCCANERA JR., SILIO. **O teatro na Bahia: da colônia a república 1800 – 1923**. Salvador: EDUFBA, 2008.

BONFIM, Manoel. **Lições de Pedagogia: teoria e prática da educação**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 3ª ed., 1926.

BRANDÃO, Verônica de Jesus. **Práticas curriculares nas escolas públicas primárias: um estudo das teses apresentadas nas Conferências Pedagógicas em Salvador (1913-1915)**. Salvador: UNEB, 2012. (Dissertação de Mestrado).

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento do Brazil, população do Brazil por Estados, Municipios e Districtos, segundo o gráo de instrucção, por idade, sexo e nacionalidade**. Rio de Janeiro: Typografia da Estatísitica, 1929.

BRITTO, Antonio Carlos Nogueira. **A incipiência prática da arte dentária desde os tempos do Brasil-colônia até a criação da Universidade da Bahia pelo Decreto-lei nº 9.155, de 9 de abril de 1946, composta da Faculdade de medicina da Bahia e Escolas Anexas de Odontologia e de Farmácia e de mais seis estabelecimentos de ensino superior que funcionavam em Salvador. Achegas**. Salvador: Conferência recitada na sede do Conselho Regional de Odontologia da Bahia – CRO-BA, 21 de maio de 2013.

BURKE, P. (ORG) (1992). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública – Parecer e projeto da Comissão de Instrução pública**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

CARDOSO, Mayra P. Spínola. **De normalistas a professoras: um estudo sobre trajetória profissional feminina em Feira de Santana 1950 – 1960**. Feira de Santana, 2011. (Dissertação de mestrado).

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas. O imaginário da República no Brasil.** São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Notas para Reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). **Cadernos de Pesquisa**, n. 66, agosto, 1988.

_____. Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. **Revista Educação**, v. 30, n. 02, p. 87-104, 2005.

_____. **Molde Nacional e fôrma cívica:** higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). São Paulo: EDUSF, 1998.

_____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em perspectiva**, n. 14, v. 1, 2000.

CASTELLUCCI, Aldrin A. S. A luta contra a adversidade: notas de pesquisa sobre o mutualismo na Bahia (1832-1930). **Revista Mundos do Trabalho**, v. 2, n. 4, agosto-dezembro de 2010, p. 40-77.

CASTELLUCCE, Aldrin A. S. **Trabalhadores, máquina política e eleições na Primeira República.** Salvador: UFBA, 2008.

CAVALCANTE, Ian Andrade. A Athenas Brasileira no pós-abolição: experiências na escolarização pública baiana. **Revista HISTEDBR on-line**, n. 68, jun. 2016.

_____. **Educando libertos, escravizados e operários: a trajetória do professor Cincinato Franca, Bahia 1860-1934.** Niterói-RJ: UFF, 2020.

_____. Cultura escolar e cultura urbana na Salvador do pós-abolição, 1888-1906. **Revista HISTEDBR On-line**, nº 67, mar. 2016.

CENTOFANTI, Rogério. Os laboratórios de Psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 22, 1º sem., 2006.

CHAVES, Sônia Cristina Lima; SOUZA, Mona Lisa Nunes de. **Sociogênese da Odontologia Social na Bahia nos anos 1940-1950**. X encontro Regional Nordeste de História Oral. Salvador, 2015.

CONCEIÇÃO, Livia Beatriz da. Em tempos de ‘fermentação nascente’: uma leitura dos projetos para a instrução pública primária do personagem François Guizot (1832-1836). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, 2020.

_____. **Diálogos apropriativos em tempos de “funestas paixões”: uma leitura das relações entre os projetos para a instrução pública de Joaquim José Rodrigues Torres e de François Guizot (1814-1840)**. Rio de Janeiro: UFRJ.

COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (org.) **Fontes e métodos para a História da Educação**. Dourados, MS: UFGD, 2010.

COSTA, Iraneidson Santos. **A Bahia já deu régua e compasso: o saber médico-legal e a questão racial na Bahia, 1890-1940**. Salvador: UFBA, 1997.

COSTA, Izabel Maria Villela. **Uma leitura sobre a história da política provincial baiana de formação de professores: a Escola Normal, 1836 a 1862**. Salvador: UFBA, 1988.

COSTA, Ana Alice A.; CONCEIÇÃO, Héliida. A Revolta dos Resignados: a participação feminina na greve dos professores (1918/1919). In SARDENBERG, Cecília M. B.; VANIN, Iole Macedo; ARAS, Lina M^a Brandão (ORG.). **Fazendo gênero na historiografia baiana**. Salvador: NEIM/UFBA, 2001.

COTA, Luiz Gustavo Santos. Não só “para inglês ver”: justiça, escravidão e abolicionismo em Minas Gerais. **História Social**, v. 02, n. 21, dez., 2011.

CRUZ. Antônio Roberto Seixas da. Mestras e mestres para o sertão: criação e funcionamento da Escola Normal de Feira de Santana. In: **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 31, p. 143-168, jul / dez, 2004,

DEAECTO, Marisa Midoro. **A “idolatria democrática” ou a impossível igualdade: um estudo sobre a recepção de François Guizot no Brasil (1848-1860)**. Instituto de Estudos Avançados/USP – Programa Ano Sabático, projeto de pesquisa, 2017.

DEPAEPE, Marc. Demythologizing the educational past: an endless task in History of Education. **Historical Studies in Education/Revue d'histoire l'éducation**, v. 9, n. 2, 1997.

D'ESQUIVEL, Márcio Oliveira. **O ensino de Desenho e Geometria para a escola primária na Bahia (1835-1925)**. Jequié: UESB, 2015. (Dissertação de Mestrado).

D'ESQUIVEL, Márcio Oliveira; SANT'ANA, Claudinei de Camargo. **Revista do Ensino Primário e o ensino de Matemática pelo método intuitivo na Bahia (1892-1893)**. Anais XII Seminário Temático: Saberes elementares matemáticos do Ensino Primário (1890-1970): o que dizem as revistas pedagógicas? (1890-1970). PUC-PR, 2015.

DIAS, Marcia Hilsdorf. Escola Normal de São Paulo do Império: entre a metáfora das luzes e a história republicana. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (ORGs). **As escolas normais no Brasil – do Império à República**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

DIAS, Patrícia Fortunato. **Prevenir é melhor do que curar: as especificidades da França nos estudos da Eugenia**. São Paulo: PUC, 2008.

DICK, Sara Martha. **As políticas públicas para o ensino secundário na Bahia, o Liceu Provincial – 1860-1890**. Salvador: UFBA, 2001.

DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol; SÁ, Magali Romero; GLICK, Thomas (Orgs.) **A recepção do darwinismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, 2009.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**, vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. **O Processo Civilizador: formação do Estado e civilização**, vol. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

FAORO, Raymundo. **A República inacabada**. São Paulo: Editora Globo/Biblioteca Azul, 2012.

FARIA FILHO, L. M; VIDAL, D. G; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1 p. 139- 159, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918)**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

FERNANDEZ, Raimundo Cuesta. **Clio em las aulas. La enseñanza de la Historia en España: entre reformas, ilusiones y rutinas**. Madrid: Ediciones AKAL, 1998.

FERREIRA, Antonio Gomes. A criança e a pedologia no contexto da Primeira República em Portugal. In: Mourão, Alda; Gomes, Angela de Castro (coord.) **A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal**. Coimbra: Pombalina Coimbra University Press, 2020.

_____. Modernidade, Higiene e controle médico da infância e da escola. In ALMEIDA, Malu (org.). **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas: Editora Alínea, 2004.

FERREIRA, Laís Mônica Reis. **Integralismo na Bahia: gênero, educação e assistência social em O Imparcial 1933-1937**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FERREIRA, Leonardo da Costa. **Educação escolar e trabalho: propostas e reformas educacionais entre o Império e a República brasileira (1878-1909)**. Niterói: UFF, tese, 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, n. 5, 1992.

FORTUNA, Cristina Maria Mascarenhas. **Memórias históricas da Faculdade de Medicina da Bahia, vol. II (1931-1935)**. Salvador, 2013-2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

FRAGO, Antonio Viñao. La historia de la educación in el siglo XX: uma mirada desde España. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. México, v. 07, nº 15, p. 223-256, 2002.

_____. La historia de la educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 03, nº 1, p. 21-42, 2016.

FRANCA, Alípio. **Memória Histórica: 1836-1936**. Escola Normal da Bahia. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1936.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, ano 2, nº 4. Itajaí, jan/abr, 2002.

GIANNOTTI, José Arthur. Comte, vida e obra. In: **Augusto Comte**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

GOMES, Celma Borges. **Um estudo da formação dos professores primários**. Salvador: UFBA, 1984.

GONDRA, José. **Arte de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 35 maio/ago. 2007.

GUIZOT, François. Instruction relative aux fonctions et aux devoirs des directeurs des écoles normales primaires. Aux directeurs des écoles normales primaires, 11 octobre, 1834. **Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique (1863-1920)**. Paris, Fr: Typ. De Delalain Frères.

_____. **Essai sur l’histoire et sur l’état actuel de l’instruction publique em France**, 1816. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k83412f/f5.item#>. Acesso em 28/01/2021.

HAYASHI, M. C. P. I; FERREIRA JÚNIOR, Amarilio; BITAR, Marisa; HAYASHI, Carlos R. M. e SILVA, Márcia Regina da. História da Educação Brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica Scielo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 181-211, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

HILSDORF, Maria Lúcia S. A Escola Normal de São Paulo, entre nós e o Outro. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (ORGs). **As escolas normais no Brasil – do Império à República**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

HORA, Dayse Martins. **Escola Nova e modernização da nação: 1930-1945**. In: Lombardi, J. C; Saviani, D; Nascimento, M. I. M. (Orgs.) Navegando pela história da educação brasileira. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

JULIA, Dominique (dir) **L’École Normale de L’na III: une institution révolutionanaire et ses élèves** – introduction historique à l’édition des Leçons, (v. 5.) Paris, Fr: Éditions Rue d’Ulm, 2016.

KAHN, P. Éducation et politique. In F. Jacques-Francillon. **Une histoire de l’école: anthologie de l’éducation et de l’enseignement em France XVIII-XX siècle**. Paris, Fr: Retz, 2010.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

KULESZA, Wojciench Andrzej. Pedagogia e Psicologia no pensamento de Manoel Bonfim. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**. Aracaju, nº 49, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1990.

LEAL, Maria das Graças de Andrade. **A arte de ter um ofício. Liceu de Artes e Ofícios da Bahia (1872-1972).** Salvador: UFBA, 1995.

LEITE, Rinaldo Cesar Nascimento. **A rainha destronada: discurso das elites sobre as grandezas e os infortúnios da Bahia nas primeiras décadas republicanas.** São Paulo: PUC-SP, 2005.

LIMA, Armando Vieira. **These para concurso da cadeira única: Pediatria Medica e Hygiene Infantil.** Bahia, Livreiro editor, 1918.

LIMA, Celina Batalha Oliveira. **Do arsenal de guerra para o mundo operário mais amplo: um estudo sobre a Sociedade Bolsa de Caridade (1872-1930).** Alagoinhas-BA: UNEB, 2019.

LIMA, Déborah Kelman de. **“O banquete espiritual da instrução” - Ginásio da Bahia, Salvador: 1895-1942.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. 2003.

LIMA, Marta Maria Leone. **Ingresso das mulheres no magistério da Bahia: o resgate de uma história.** Salvador: UFBA, 2006.

_____. **Magistério e condição feminina: um estudo sobre a identidade de gênero no ICEIA.** Salvador: UFBA, 1996.

LOMBARDI, José Claudinei. **História e historiografia no Brasil.** Anais do III Colóquio do Museu Pedagógico. Vitória da Conquista: UESB, 2003.

LOPES, Juliana Serzedello Crespim. **Identidades políticas e raciais na Sabinada (Bahia. 1837-1838).** São Paulo: USP, 2008.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

LUZ, Adriana de Carvalho. **Mulheres e doutores. Discursos sobre o corpo feminino. Salvador, 1890-1930.** Salvador: UFBA, 1996.

LUZ, José Augusto Ramos da. **A salvação pelo ensino primário: Bahia (1924-1928)**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

LUZ, José Augusto Ramos da; SILVA, José Carlos de Araújo (Org.). **História da Educação na Bahia**. Salvador: Arcádia, 2008.

_____. **Educação e eugenia na República**. In: LUZ, José Augusto Ramos da. Caminhos da Educação na Bahia. Feira de Santana: UEFS Editora, 2019.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Ruy Barbosa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

MAGALHÃES, Alfredo Ferreira. **Desenvolvimento do ensinamento da hygiene e da puericultura nas Escolas Normaes**. 1º Congresso Americano da Criança em Buenos Ayres. Bahia: Imrensa Official do Estado, 1916.

MARINHO, Simone Ramos. **Club Rio Contense: sociabilidade, instrução e assistência no sertão republicano (Rio de Contas, 1902-1966)**. Salvador: UFBA, 2017.

MARTINS, Wilson Thomé Sardinha; SILVA, Nilson Joau; PEREIRA, José Nilton Carvalho. **Síntese histórica: 125 anos do Instituto Geográfico Histórico da Bahia (1894-2019)**. Salvador: Ed. Allucci e Associados Comunicações, 2019.

MATOS, Graciela Castro de. **Intelectuais negros na República: ascensão social a partir da profissão docente (1889-1930)**. Caetité-BA: UNEB, 2017 (TCC Graduação).

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial**. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

MELO JR., Djalma S. **A escolarização das práticas corporais em meio a “babel da instrução publica” baiana. Os confrontos em torno da Gymnastica, Musica e Dança**. Feira de Santana: UEFS, 2015.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. História e historiografia da educação – a Bahia e suas conexões com os estudos regionais e nacionais. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 67, mar. 2016.

MENESES, J. M. F. de. **Igualdade e liberdade, pluralismo e cidadania: o acesso à educação dos negros e mestiços na Bahia.** Córdoba: Universidade Católica de Córdoba, tese de doutoramento, 1997.

MENEZES, J. M. F de; SANTANA, E. C.; BARRETO, Neilto. **Legislação da educação na Bahia. Leis decretos-leis e legislação complementar 1920-1980.** Salvador: Eduneb, 2009.

MIGUEL, Antonieta; LUZ, José Augusto Ramos da. Pesquisa em História da Educação: o uso de jornais e revistas pedagógicas. In: Silva, Genilson Ferreira da; Lima, Iracema Oliveira; Passos, Maria Sigmar Coutinho (Org.). **Pesquisa em História e Educação: desafios teóricos e metodológicos.** Curitiba: Editora CRV, 2019.

MONTEIRO, Cândida Pereira dos Santos. **Para uma história dos grupos escolares na Bahia: a trajetória do Grupo Escolar Rio Branco (1905-1929).** Salvador: UNEB, 2017. (Dissertação de mestrado).

MONTESQUIEU, Charles de Secondat Baron de. **O espírito das leis.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, Virlene Cardoso. **A Pediatria na Bahia: o processo de especialização de um campo científico (1822-1937).** Salvador: UFBA/UEFS, 2017.

_____. **Uma ação médico-higienista sobre a infância: o Dr. Alfredo Magalhães e o Instituto Normal da Bahia (1910-1929).** São Paulo: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2011.

_____. A pediatria na Bahia: Martagão Gesteira (1884-1954) e a implementação de um campo científico, 1916-1937. **Revista Circumscribere**, v. 24, 2019.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

NÓVOA, António, coord. - "**Os professores e a sua formação**". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out./dez. 2017.

_____. (org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

NUNES, Antonieta d'Aguiar. **Política educacional no início da República na Bahia. Duas versões do projeto liberal**. Salvador: UFBA, 2003. (Tese de doutorado).

NUNES, Clarice. Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

OLIVEIRA, Amurabi de. O lugar da Antropologia na formação docente: um olhar a partir das Escolas Normais. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3(71), maio/ago, 2013.

OLIVEIRA, Daiane Silva. **Instrução de pobres e negros em Feira de Santana: as escolas do professor Geminiano Alves da Costa (1890-1920)**. Dissertação de Mestrado, UEFS, 2016.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História**. São Cristóvão-SE: Editora UFS, 2011.

OLIVEIRA FILHO, Roque Felipe de. **Memórias insanas (os hospitais psiquiátricos e a disciplinarização social em Salvador)**. Salvador: UFBA, 1994.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (ORG). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, 2015.

PAOLI, Maria Célia. Memória, história e cidadania: o direito ao passado. In: **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: DPH, 1992.

PAPAVERO, Nelson. Fritz Müller e a comprovação da Teoria de Darwin. In: DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol; SÁ, Magali Romero; GLICK, Thomas (Orgs.) **A recepção do darwinismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

PAZ, Felipe Rodrigo Contrí. **Objetos de ensino nos museus escolares: os usos pedagógicos das “cabeças étnicas” e o discurso sobre os tipos raciais na História da Educação (1900-1930)**. I Encontro de Pesquisas Históricas, PUC-RS, 2014.

PAZ, Felipe Rodrigo Contrí. **Objetos de Ensino nos museus escolares: os usos pedagógicos das “cabeças étnicas” e o discurso sobre os tipos raciais na História da Educação (1900-1930)**. **Anais I Encontro de Pesquisas Históricas**. Rio Grande do Sul, PUCRS, 27 a 29 de maio de 2014.

PEIXOTO, Afrânio. **Noções de Higiene**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1935.

_____. **Ensinar a ensinar: ensaios de Pedagogia aplicada à Educação nacional**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1923.

PEIXOTO, Flávia Maria. **A Escola Normal Oficial de Pernambuco: a inserção das mulheres**. UFPE, 2006.

PEREIRA, Fernanda Martins; NETO, André Pereira. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003.

PETRY, Marília Gabriela; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Museu escolar: sentidos, propostas e projetos para a escola primária (séculos 19 e 20). **Hist. Educ. (online)**, v. 17, n. 41, set/dez, 2003.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático de História: três autores exemplares (1890-1930)**. Campinas: UNICAMP, 2009 (tese doutorado).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

PINHEIRO, Nara Vilma Lima. **A Aritmética sob medida: a matemática em tempos da pedagogia científica**. Guarulhos: UFESP, 2017.

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréia. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos semióticos**, v. 6, n. 2, 2010.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da educação? **Educar em revista**, nº 18, UFPR, 2001.

RAMALHO, Simone Maria. **O educandário do Sagrado Coração de Jesus: ideias e valores na formação da elite feminina baiana (1890-1936)**. Salvador: UFBA, 2014.

RIBEIRO, Lidiane Monteiro. **Filantropia e assistência à saúde da infância na Bahia: a Liga Baiana contra a Mortalidade Infantil, 1923-1935**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011.

ROCHA, Adriana de Oliveira. **Anísio Teixeira e a Escola Normal de Caetité/BA: um projeto de formação de professores primários (1926/1941)**. Florianópolis: UFSC, 2005.

ROCHA, Lúcia Maria da Franca. A escola normal na província da Bahia. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (ORGs). **As escolas normais no Brasil – do Império à República**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

ROMAN, Artur Roberto. O conceito de polifonia em Bakhtin – o trajeto polifônico de uma metáfora. **Letras**, Curitiba, n. 41-42, 1992-1993.

ROSANVALLON, Pierre. **Le moment Guizot**. Paris, Fr: Éditions Gallimard, 1985.

ROTA JÚNIOR, César. **Recepção e circulação de testes de inteligência na escola de aperfeiçoamento de professores de Belo Horizonte (1929-1946)**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2016.

SÁ, Nicanor Palhares; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. Escola Normal de Cuiabá: formar professores para lapidar almas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (ORGs). **As escolas normais no Brasil – do Império à República**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

SAMPAIO, Consuelo Novais. **Os partidos políticos da Bahia na primeira República: uma política de acomodação**. Salvador: UFBA, 1975.

SANTANA, Elizabete Conceição. A voz dos professores baianos no início da República: a Revista do Ensino Primário (1892-1893). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 36, dez. 2009.

SANTANA, Elizabete Conceição, MENEZES, Jaci M. F. de, MELLO, M. A. G. M, SOUZA, L. A., COSTA, N. S., SOUZA, S. S. e; BRANDÃO, V. de J. (Org.). **A construção da escola primária na Bahia: guia de referências temáticas nas leis de reforma e regulamentos 1890-1930**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTANA, Elizabete Conceição, MENEZES, Jaci M. F. de, MELLO, M. A. G. M, SOUZA, L. A., COSTA, N. S., SOUZA, S. S. e; BRANDÃO, V. de J. (Org.). **A construção da escola primária na Bahia: leis de reforma e regulamento da instrução 1890-1930**. Salvador: EDUFBA, 2011.

_____. A construção da escola primária da Bahia na Primeira República: relato de um projeto de levantamento e pesquisa e dos seus resultados. **Anais VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. Cuiabá-MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

SANTOS, Adailton Ferreira. **Escola Tropicalista Baiana: registro de uma nova ciência na Gazeta Médica da Bahia (1866-1889)**. São Paulo: PUC, Dissertação de Mestrado, 2008.

SANTOS, André Araújo dos. **“Quem ampara a infância trabalha pela pátria”: filantropia e puericultura no Instituto de Proteção e Assistência a Infância da Bahia: 1903-1923**. Feira de Santana: UEFS, 2014.

SANTOS, Danielly Pereira dos; PINTO, Diego Raian Aguiar. A emergência da intelectualidade conservadora no sertão da Bahia: Alfredo Silva e João Gumes. **Perspectivas e diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 1, n. 5, 2020.

SANTOS, Danielly Pereira dos Santos. **Edição corrente dos apontamentos didáticos do professor Alfredo Silva: uma historiografia da literatura brasileira das origens ao romantismo**. Caetité: UNEB (TCC Graduação), 2018.

SANTOS, Emanuel Silva. **O ensino do Desenho Livre e sua relação com a Matemática na escola primária em Vitória da Conquista-Ba e Salvador-Ba (1925-1982): uma compreensão histórica.** Jequié: UESB, 2018.

SANTOS, Jucimar Cerqueira dos. **Escolas noturnas para trabalhadores na Bahia (1870-1889).** Dissertação de Mestrado, UFBA, 2017.

_____. A “Instrução ao Povo”: escolas noturnas na Bahia no pós-abolição e na iminente república. In: MIGUEL, Antonieta; LUZ, José Augusto Ramos da (Orgs.) **História da Educação na República:** instituições, culturas escolares e trajetórias docentes. Curitiba: CRV, 2019.

SANTOS, Jucimar Cerqueira dos; SILVA, Fabiano Moreira; SANTOS, Sivaldo dos Reis. Mulheres e homens além da sala de aula: sociabilidades de docentes na Bahia entre a escravidão e o pós-abolição. **Revista Ágora**, v. 31, n. 2, 2020.

SANTOS, Maria Adriana dos. **A trajetória da Escola Normal de Maceió (1869-1889).** UFAL, 2011.

SANTOS, Mario Augusto da Silva. O movimento republicano na Bahia. **Série História do Nordeste.** Recife, v. 01, n.13, 1990.

SANTOS, Sivaldo dos Reis. “O nobre educador” da Bahia: trabalho, cidadania e sociabilidades (1870-1922). **Trilhas da História**, v. 10, n. 19, ago-dez., 2020.

SANTOS, Vânia Muniz; MIGUEL, Antonieta. Missões de Pesquisa: inventariando a documentação escolar do sertão baiano. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo.** Campinas, v. 01, nº 01, p. 158-171, 2015.

SARMENTO, Silvia Noronha. **A raposa e a águia: J. J. Seabra e Ruy Barbsa na política baiana da Primeira República.** Salvador: UFBA, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHIMIDT, Benito Bisso. O Deus do progresso: a difusão do cientificismo no movimento operário gaúcho da I República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 21, n. 41, p. 113, 2001.

SILVA, Aldo José Morais. **Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. Origem e estratégias de consolidação institucional – 1894-1930**. Salvador: UFBA, 2006.

SILVA, Fabiano Moreira da. Professorado municipal: relações e desavenças políticas na Salvador republicana (1012-1918). In: MEDICCI, A. P. *et. al.* **Veredas da história política**. Salvador: UFBA, 2017a.

_____. **Professorado municipal de Salvador: queixas, crises e greve (1912-1918)**. Salvador: UFBA, 2017b.

_____. Professoras do Ensino primário de Salvador: queixas, pedidos e reivindicações (1912-1918). **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 1, n. 1, jan/jun., 2008.

SILVA, Maria Conceição Barbosa da Costa e. **O ensino primário na Bahia: 1889-1930**. Salvador: UFBA, 1997.

SILVA, Maria Elisa Lemos Nunes da. **Do “centro” para o “mundo”: a trajetória do médico José Silveira na luta contra a tuberculose**. Recife-PE, 2009.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. **Entre a legalidade e a subversão da ordem: Eduardo Carigé e a campanha abolicionista na Bahia (1883-1888)**. Anais VIII Encontro Estadual de História ANPUH-BA. Feira de Santana: UEFS, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMÃO, André Luciano. **Modernização e civilização em debate proposta(s) positivista(s), embate de ideias e ação política no Brasil ao final do século XIX**. São Paulo: USP, 2013.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMÓND, René (ORG.) **Por uma História política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SOUZA, Christiane Maria Cruz de. **A gripe espanhola na Bahia: saúde, política e medicina em tempos de epidemia**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009.

SOUZA, I. C. J.; CRUZ, A. R. S. (org.) **Escolas Normais da Bahia: olhares e abordagens**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

SOUZA, Ione Celeste Jesus de. **Garotas tricolores, deusas fardadas: as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945**. São Paulo: EDUC, 2001.

_____. **Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890**. São Paulo: PUC, 2006.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SOUZA, Oséas Fernando Oliveira de. **História e memória de São Félix, cidade presépio – 1500-2020**. São Félix-BA: Edição do autor, 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortêz, 2008.

SUÁREZ, Daniel H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstruccion de la memoria escolar. **Educação em Revista**, v. 27, n. 01, abril de 2011, p. 387-416.

TANURI, Leonor Maria. Formação de professores no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 14, mai/jun/jul/ago. 2000.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. **Fontes para o estudo da educação no Brasil**. Salvador: UNEB, 2001/2002.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. **Duas reformas na educação da Bahia 1895 – 1925**. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia – MEC/INEP, 1968.

TOLEDO, Gysele Lima de. **De professor a político: Alfredo José da Silva, trajetória de um professor negro em Caetité – Ba (1926-1949)**. IV Encontro Estadual de História – ANPUH-Ba, Vitória da Conquista, 2008.

TURCI, Deolinda Armani. **Os saberes psicológicos na Escola Normal de Ouro Preto entre 1890 a 1930**. UFMG, 2014.

VEIGA, Cinthia Greive. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (ORG.). **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representação e, disputa**. São Paulo: Cortez editora, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, p. 37-70, 2003.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e educação. **Pensar a educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 1. abr-jun, 2015.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista 16. indd**, n. 63, 2008.

VIEIRA, Débora Magali Miranda. **A Escola Normal da Bahia: saberes veiculados na formação das mulheres para o magistério (1890-1914)**. Salvador: UFBA, dissertação, 2013.

VILAR, José Luiz M. Contribuições da abordagem histórica para o estudo da relação entre Educação e Saúde na Sociedade Brasileira. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, vol. 02, nº 02, ano 2011.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos Souza;

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (ORGs). **As escolas normais no Brasil – do Império à República**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, set/dez., 2008.

WEISS, Jussemar. Guizot e a educação. **História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPel, Pelotas, n. 10, out., 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal no Rio Grande do Sul, século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (ORGs). **As escolas normais no Brasil – do Império à República**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out-dez, 2014.

12

APÊNDICES

APÊNDICE A - MANIFESTAÇÕES EM PROL DA REPÚBLICA PUBLICADAS NO JORNAL DIÁRIO DA BAHIA

DATA	Forma de publicação	AÇÃO/AUTOR(ES)
21/11/1889	telegramas	- Nazareth: povo percorre ruas da cidade precedido por banda de música conclamando a República; - Valença: republicanos residentes deu congratulação à República; - Caravelas: adesão dos conservadores da cidade e saudação ao governador; - Ilhéus: liberais da cidade promovem passeata de regozijo; - Vários juizes de direito; - Autoridades policiais; - Cidadão estrangeiro congratulando a República;
	Nota	- Missa em ação de graças promovido pelos cadetes e inferiores na Igreja do Bonfim; - Espectáculo no Teatro São João em regozijo à República: um drama militar “Os dous sargentos” (contou com a presença da Virgílio Damásio, ovacionado e tocada a Marselhesa)
22/11/1889	Nota	- Congregação da Academia de Belas Artes visita para cumprimentar o governador; - Pessoal do correio visita para cumprimentar o governador; - Pessoal do arsenal de guerra visita para cumprimentar o governador;
23/11/1889	Telegrama	- Maragogipe: adesão do Partido Conservador - Nazareth: assembleia popular de adesão à República; - Viçosa: felicitações do Club Pão-Altense - Santo Amaro e Vila de São Francisco: adesão de cidadãos; - Cachoeira: adesão da Sociedade dos Artistas Cachoeiranos; - Nazareth: adesão dos liberais; - Areia: carta de regozijo dos cidadãos;
24/11/1889	Telegrama	- Cachoeira: delegado informa sobre grandes passeatas acompanhadas de bandas de músicas aclamando a República e o novo governo; - Adesões de subdelegados e juizes; - Marahú: adesão de escrivão; - São Félix: adesão de escrivão; - São Francisco do Sul: cidadãos abraçam a vitória democrática da Bahia; - Cidadãos baianos moradores de São Paulo saúdam o governador; Adesão dos professores primários Christovão Rodrigues e Miguel de Azevedo. Adesão da Congregação da Escola Agrícola; - Santo Antonio de Argoim: adesão de cidadãos; - Tapera: adesão de eleitores;
	Nota	Visita de alunas da escola primária do Lyceu de Artes o Officio e suas respectivas professoras ao governador para cumprimentos; - Salvador: grande passeata em regozijo à República, com desfile militar de diferentes corporações, saindo do Forte de São Pedro com a presença do governador e vice-governador;
25/11/1889	Nota	Salvador: manifestação de artistas e operários com banda de música no Terreiro de Jesus para cumprimentar o governador;
26/11/1889	Nota	- Cumprimentos dos empregados da Secretaria da Fazenda ao governador; - Vila do Conde: adesão dos cidadãos
27/11/1889	Telegrama	Inhambupe: adesão da população em regozijo à República.
28/11/1889	Telegrama	- Vila do Conde: adesão de autoridades e cidadãos à nova forma de regime; - Maracás: adesão do partido liberal
29/11/1889	Telegrama	Mensagem dos Voluntários da Pátria do Estado Federado da Bahia para o presidente da República
	Nota	Visita do Conselho da Sociedade Protetora dos Desvalidos para cumprimentar o governador.

03/12/1889	Convite	Professorado primário convida os colegas para se reunir dia 04/11 e seguir para cumprimentar o governador
	Nota	• Manifestação das repartições de ensino da Bahia, com discurso de Ernesto Carneiro: ✓ Congregação do Lyceu da Bahia; ✓ Congregação da Escola Normal de Homens; ✓ Congregação da Escola Normal de Senhoras; ✓ Representantes do ensino particular; ✓ Empregados da Instrução Pública • Visita dos funcionários do Tesouro Estadual para cumprimento ao governador, com entrega de flores e o acompanhamento da banda do corpo de polícia tocando a Marselhesa; • Em sessão extraordinária, o Lyceu de Artes e Ofícios aprova congratulação ao governador – da assembleia, os sócios seguiram para o Palacete da Vitória; • Funcionários da Biblioteca Pública visitam o governador para congratulação; • Manifestação de regozijo dos empregados da estrada de ferro de Alagoinhas pelo advento da República dos Estados Unidos do Brasil de forma pacífica; • Canavieiras: adesão de cidadãos que proclamaram e elegeram o diretório do partido republicano (em 25/11/1889); • Vila do Prado: abaixo assinado de adesão à República de eleitores, funcionários públicos, negociantes proprietários e demais habitantes; • Vila de Porto Seguro: adesão do diretório liberal à República;
05/12/1889	Nota	Transferida manifestação do professorado primário para nova data.
07/12/1889	Nota	Os habitantes de Cruz das Almas e Sapé se reuniram para deliberar a adesão ao governo republicano.
10/12/1889	Matéria “A pedido”	Manifestações a favor da República: • Caravelas; • Jaguaripe/Barra da Estiva; • Caetité
	Nota	Povoação de Tartaruga: Discurso do professor Henrique Catulino de Freitas no encerramento das aulas.
11/12/1889	Nota	Manifestação dos professores primários de apoio ao governador
12/12/1889	Nota	03 classes do ensino primário com o professor Argemiro Cavalcante visitaram o governador para manifestar apoio. O professor discursou.

Fonte: Diário da Bahia - 1889

**APÊNDICE B – VENCIMENTOS DE EMPREGADOS DE REPARTIÇÕES
PÚBLICAS DO ESTADO – 1929.**

FUNÇÃO	VENCIMENO ANUAL
Professor 1ª Classe	4:800\$000
Professor da 2ª Classe	4:000\$000
Guardas das galerias do Senado e da Câmara	5:964\$000
Porteiro da Diretoria da Instrução	5:232\$000
Amanuense da Diretoria de Instrução, do Interior, do Ginásio e da Escola Normal de Caetité	5:232\$000
Inspetor da Escola de Caetité	6:480\$000
Chauffeur do Senado	6:374\$000
Censor da Escola Normal	4:360\$000
Contínuo do Senado e Câmara	4:500\$000
Ajudante de porteiro da Câmara	4:656\$000
Professor 3ª Classe	3:200\$000
Porteiro do Ginásio e da Escola de Caetité	3:924\$000
Carteiro do Senado e da Câmara	3:740\$000
Zelador do Palácio da Aclamação	3:600\$000
Chauffeur da Saúde Pública	3:960&000
Professor Adjunto 2ª Classe	2:666\$666
Auxiliar de datilografia do Senado	2:688\$000
Servente de 2ª classe das Delegacias de Saúde	3:080\$000
Professor Adjunto de 3ª Classe	2:133\$333
Ajudante de chauffeur do Instituto Oswaldo Cruz, do Hospital de Isolamento	2:640\$000
Servente da Diretoria do Interior, da Instrução, da Escola Normal de Caetité, do Serviço de Socorro	2:555\$000

Fonte: Diário da Bahia

APÊNDICE C - CONDIÇÃO DE VITALÍCIO NAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

	1881	1889	1890	1895	1904	1913	1918	1925
Vitaliciedade	Desde o ingresso na carreira (Art. 67)	Após 3 anos de exercício ininterrupto ou 5 computadas as faltas (Art. 5)	Desde a data da primeira investidura (Art. 96)	Depois de 5 anos de efetivo exercício, sem nota que o desabone (Art. 23)	Depois de 5 anos de efetivo exercício com boas notas e prova de 5 alunos prontos (Art. 46)	Desde sua investidura em cadeira (Art. 48)	Desde sua nomeação	Não aparece. Os professores passam a ser considerados interinos durante os primeiros 2 anos, podendo ser exonerados ao final, caso não demonstrem capacidade. (Art. 253)

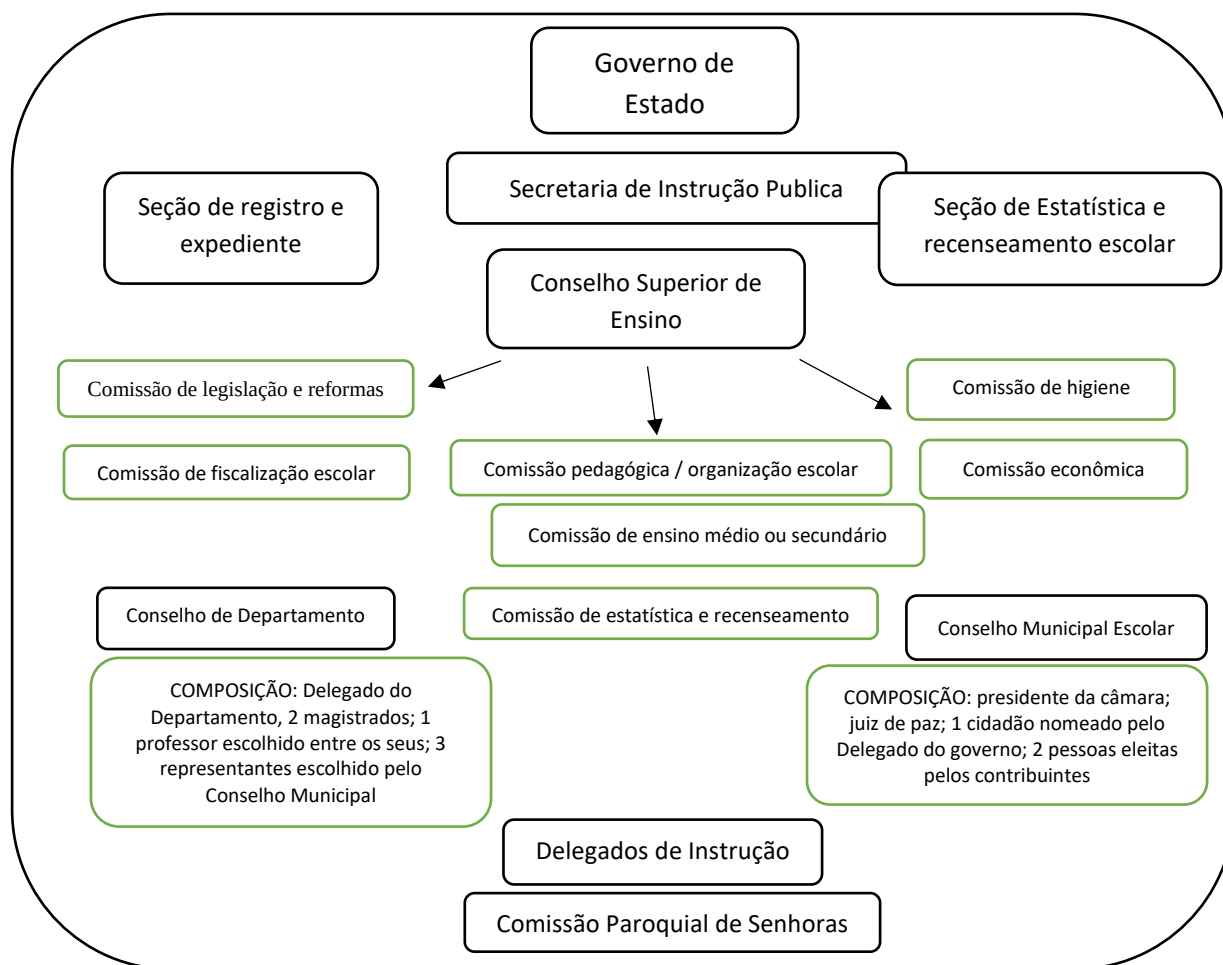
Fonte: Nunes, 2003; APEB. Legislativo, Atos, 1911; Santana, Menezes, et al, 2011)

APÊNDICE D – O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO NA BAHIA DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA

LEGISLAÇÃO	CARÁTER DO CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO
1890	Caráter consultivo, tendo como atribuição a emissão de pareceres, adoção, revisão e substituição de livros escolares e condução de processos disciplinares dos professores.
1895	Exerce a superintendência do Ensino em conjunto com o Inspetor Geral com atribuições de execução da lei, aplicação de penas disciplinares, elaboração de programas, adoção ou rejeição de livros, fiscalização do ensino, resolução de conflitos entre jurisdição estadual e municipal, entre outros.
1904	Exerce a superintendência do Ensino em conjunto com o Inspetor Geral com atribuições de colaboração na execução da lei, fiscalização do serviço escolar, aplicação de penas disciplinares, elaboração de programas, adoção ou rejeição de livros, resolução de conflitos entre jurisdição estadual e municipal, entre outros.
1913/14	Apresenta a função de auxiliar na direção, administração e fiscalização do ensino, tendo como atribuições propor medidas para o ensino, exercer suprema fiscalização, elaboração de programas e horários, adoção ou rejeição de livros, resolução de conflitos entre jurisdição estadual e municipal, entre outros.
1918/19	Apresenta a função de auxiliar o governo na direção e fiscalização do Ensino, tendo atribuição de colaborar com o governo na execução das leis e fiscalização do ensino, dar parecer sobre criação de cadeiras, conflitos entre as jurisdições do estado e do município, elaboração de programas e horários, adoção ou rejeição de livros, entre outros.
1925	Órgão consultivo, com atribuições reduzidas a colaborar com o governo na execução e fiscalização da lei, emitir pareceres sob consulta do governo e opinar sobre revisão de programas.

Fonte: (Santana; Menezes et. al, 2011)

**APÊNDICE E – ESTRUTURA ADMINISTRATIVA NA EDUCAÇÃO NA REFORMA
MANOEL VICTORINO - 1889**



Fonte: APEB. Sessão Legislativa. Actos do Governo do Estado, cx 55.

APÊNDICE F – SERVIÇO DE FISCALIZAÇÃO NA LEGISLAÇÃO DE ENSINO – PRIMEIRA REPÚBLICA

Legislação	Formato do serviço de fiscalização	Agentes
1889	Comissão de Fiscalização Escolar Conselho departamental – regionalização a partir de departamentos Conselho Municipal – localidade	Membros do Conselho Superior de Ensino (Como não houve tempo de publicação do Regulamento dos Atos de 1889, os detalhes da composição ficaram desconhecidos) Composição colegiada, com representação de setores da sociedade, inclusive professores primários
1895 (Lei n. 200)	Fiscalização imediata – localidade por comarca Fiscalização extraordinária – regionalização a partir de distritos	Juiz de direito Professores primários
1904	Delegados distritais – regionalização a partir de distritos Delegados residentes – localidade	Professores públicos Juiz preparador
1913/14	Delegados distritais – regionalização a partir de distritos Delegados residentes – localidade	Professores públicos Cidadãos “idôneos”
1918/19	Delegados Itinerantes – regionalização a partir de distritos Delegados Residentes – localidade Conselho Escolar de Comarca – regionalização a partir das comarcas	Professores públicos Cidadão comum Composição com os membros dos poderes legais
1925	Chefe de secção do ensino – centralização (executivo) Inspetores regionais – regionalização por inspetorias Delegados residentes – localidade Conselho Escolar de Ensino – localidade	- Indicação política (Estavam fora desse critério as seções do Ensino Secundário, do Ensino Normal e Especial e do Ensino Profissional que tinham como chefes das seções os diretores do Ginásio da Bahia, da Escola Normal da Capital e um dos diretores das escolas profissionalizantes. Esse movimento abriu ainda mais a clivagem apontada pelo professor Theotímio de Almeida e pelo “Preceptor” de tornar os professores secundários “luzeiros” com melhor remuneração e com maior referência acadêmica) - Cidadão com curso secundário (Em sua formação, o candidato ao concurso deste cargo deveria ter habilitado nas cadeiras de higiene geral e escolar, pedagogia e psicologia experimental) - Promotores públicos/ juizes municipais - Juiz, intendente, promotor público e “famílias principais do lugar”

Fonte: APEB, Leis..., 1898; Santana; Menezes, 2011

APÊNDICE G – FORMAS DE ACESSO À FUNÇÃO DE PROFESSOR PRIMÁRIO EM ESCOLAS PÚBLICAS

LEGISLAÇÃO	ACESSO À FUNÇÃO
1889	“O concurso e o acesso por merecimento e tempo de serviços, constituem o critério das nomeações” (Ato de 31 de dezembro de 1889, Art. 6º)
1890/91	1ª classe – nomeação diante de requerimento com documentação comprobatória para livre escolha do governo; 2ª, 3ª e 4ª classe – o Diretor Geral apresenta uma lista com o nome de dois professores mais antigos e de um de mérito notório.
1895	Adjunto – primeira investidura Cadeiras criadas ou vagas - nomeação de adjunto Escola complementar /Escola superior – concurso (3 provas escritas, 1 prova oral, 1 prova prática)
1904	4ª classe/adjunto – primeira investidura por meio de concurso com prova escrita e oral diante de mesa examinadora. 1ª, 2ª e 3ª classes – o Inspetor Geral apresenta lista com seis nomes de professores para escolha do governo. • Para acesso às escolas complementares era necessário novo concurso; A legislação permite que pessoas sem carta de aluno-mestre concorram a vagas;
1913/14	3ª classe/escola infantil/adjunto – primeira investidura com apresentação de carta de aluno-mestre dada pelo Instituto Normal/Caeté/Barra ou educandário do Coração de Jesus. 2ª classe – entrega de documentos que comprovem antiguidade ou merecimento (Os documentos que seriam juntados ao requerimento do candidato, deveriam provar: antiguidade; merecimento; aptidão revelada; exercício do magistério em ponto longínquo; maior nº de alunos prontos; atestações honrosas; desempenho de comissões remuneradas; valor de escritos ou obras publicadas; aprovações distintas no Instituto Normal e em concurso) e exercício em escolas de 3ª classe por um ano. 1ª classe/grupo escolar – concurso público no Instituto Normal entre professores com 3 anos de exercício no magistério.
1918/19	3ª classe – primeira investidura por concurso público de títulos e documentos. 2ª classe – concurso público de títulos e 1 ano de efetivo exercício do magistério; 1ª classe/Grupo Escolar – concurso e 3 anos de efetivo exercício do magistério; • Após julgamento e classificação dos documentos a Inspetoria de Ensino emite parecer (Os pontos considerados para análise dos títulos eram: antiguidade de efetivo exercício, merecimento, aptidão revelada para o ensino, maior número de alunos prontos, atestados honrosos das autoridades do ensino em visita à escola, desempenho de comissões não remuneradas, escritos ou publicações de valor, melhores notas obtidas nos exames do curso normal ou em concurso e bom procedimento moral). Adjuntos – diplomados, nomeados em comissão, sendo dispensados quando do interesse do governo. Para o interior se admite não diplomados. Escola Infantil / Escolas Elementares - Concurso, sob condução de comissão examinadora e realização de três provas: uma escrita, uma oral e uma prática. (No texto da lei se estabeleceu em detalhes o processo do concurso com esclarecimentos sobre o sorteio dos pontos, a duração das provas, os conceitos de avaliação, o teor da ata final, entre outros)
1925	3ª classe/adjunto – primeira investidura por concurso de documentos de habilitação escolar e idoneidade moral; 1ª e 2ª classe - por concurso de documentos, com 3 anos e 2 anos de efetivo exercício respectivamente. • O julgamento cabia a uma comissão designada pelo Diretor Geral; Substitutos – por designação Interino/Contratado – por nomeação para o lugar de adjunto, quando vago. Escola Infantil/Ao Ar Livre/Maternal - Concurso de provas • A interinidade foi condição de todos os aprovados em concurso por 2 anos, sendo a posteriori decidido sob observação de critérios a exoneração ou permanência.
1929	3ª classe – concurso de provas (escrita e prática) sob banca julgadora 2ª e 1ª classes – classificação anual organizada pela Diretoria Geral de Instrução segundo os critérios de antiguidade e merecimento. Substitutos – nomeação do Diretor Geral

Fonte: Santana; Menezes, at. al., 2011

**APÊNDICE H – CONDIÇÕES EXIGIDAS PARA A FUNÇÃO DE PROFESSOR
PRIMÁRIO EM ESCOLAS PÚBLICAS NAS REFORMAS DE ENSINO ENTRE 1881
A 1925.**

LEGISLAÇÃO	REQUISITOS PARA EXERCÍCIO DA FUNÇÃO
1881	- idade inferior a 18 anos; - isenção de crimes (folha corrida); - moralidade (documentos das autoridades); - não ter moléstias ou defeitos incompatíveis com a função e ser vacinado; - capacidade intelectual (carta de aluno-mestre, título de instrução superior ou aprovação de concurso para a cadeira);
1889	“Além das qualidades físicas, moraes e intellectuaes, indispensáveis ao magistério público, deve o professor estar no gozo dos seus direitos de cidadão brasileiro e ter diploma legal de capacidade” (Ato de 31 de dezembro de 1889. Art. 3º)
1890/1891	- Ter idade mínima de 18 para mulheres e 20 para homens; - Portar carta de aluno-mestre; - Apresentar folha corrida de isenção de crimes para homens e para as mulheres certidão de atestado civil, sendo que no caso de separação judicial certidão <i>verbum ad verbum</i> que comprove motivação não desonrosa; - Apresentar atestado de moralidade; - Atestado médico de não sofrer moléstia ou defeito incompatível com o magistério; - Atestado de vacinação; - Não ter sido condenado por crimes ou condenado a pena de galés ou prisão com trabalho.
1895	- Ter carta de aluno-mestre conferido pelas escolas normais; - Idoneidade moral com atestado de pais de família ou autoridades; - Não sofrer moléstia ou ter defeitos; - Para as mulheres certidão de atestado civil; - Não ter perdido o emprego federal, estadual ou municipal por sentença judicial; - Não ter sofrido condenação por crime contra a propriedade, moralidade e bons costumes; - Não ter perdido a cadeira por processo disciplinar.
1904	- Ter carta de aluno-mestre do Instituto Normal do Estado; - Prova de capacidade moral, atestada por autoridades judiciais; - Atestado médico de vacinação; - Para as senhoras, comprovação do estado civil, sendo que no caso de separação judicial certidão <i>verbum ad verbum</i> que comprove motivação não desonrosa. - Não ter sentença judicial com perda de emprego; - Não ter condenação por crime; - Não ter sofrido processo administrativo.
1913/1914	- Requerimento com documentos probatórios; - Carta de aluno-mestre dada pelo Instituto Normal ou outras instituições normais do Estado equiparadas.
1918/1919	- Carta de Professor Primário expedido pela Escola Normal do Estado, ou outro Instituto congênere equiparado; - Prova de idoneidade moral, atestada pelas autoridades judiciárias da comarca de seu domicílio ou por pais de família bem reputados; - Atestado médico e vacinação ou revacinação praticada dentro dos prazos legais e de que sofra de moléstia contagiosa ou defeitos incompatíveis com o exercício do magistério; - As senhoras casadas, mas separadas judicialmente, deverão provar mediante certidão '<i>verbum ad verbum</i>' das respectivas sentenças, que o motivo da separação não lhes é desonroso; - Não ter perdido emprego federal, estadual ou municipal, inclusive cadeira de ensino, ou tiverem outra nota que os desabone, verificada em processo regular.
1925	- ser brasileiro; - indicação do estado civil (apresentar certidão verbo <i>ad verbum</i> que comprove motivos não desonrosos, em caso de separação judicial); - diploma de Professor expedida por Escolas Normais; - certidão de aprovação nos exames do curso Normal - atestado médico comprovando condições físicas de exercer o magistério; - atestado de vacinação/revacinação; - atestado de moralidade fornecido por autoridades judiciária, pais de famílias bem reputadas ou diretor da Escola Normal.

Fonte: Santana; Menezes *et. al.*, 2011.

**APÊNDICE I – COMPOSIÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO NA LEGISLAÇÃO
DE 1890 A 1929**

ANO	TIPOLOGIA DE PROFESSORES
1890/1891	Professores; Adjuntos; Professores avulsos; Alunos-mestres.
1895	Compõe os Professores Primários: Professores; Adjuntos; Alunos-mestres
1904	Não há uma seção que especifique a tipologia de professores. O capítulo II se denomina “PROFESSORES PRIMÁRIOS” e fala em Magistério público primário. b) Professores; c) Adjuntos; d) Alunos-mestres.
1913/1914	Os professores primários são classificados: Professores de escolas isoladas; Professores de grupos; Professores adjuntos (Efetivos ou substitutos).
1918/1919	O magistério primário será composto de: Professores; Adjuntos; Substitutos;
1925	Professores efetivos; Adjuntos; Professores interinos, substitutos e contratados
1929	Professores efetivos Professores interinos

Fonte: Santana; Menezes, *et al*, 2011.

**APÊNDICE J – SEÇÕES E REFERÊNCIAS QUE REMETEM À FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA
LEGISLAÇÃO DE 1889 A 1925**

LEGISLAÇÃO	CAPÍTULO/SEÇÃO DA LEI EM QUE FOI ENCONTRADO O ARTIGO	FORMAÇÃO EM SERVIÇO (referência a situações ou atividades que remetem para o contato do professor/da professora com conhecimentos específicos da profissão)
1889	Ato de 31 de novembro de 1889, sem uma seção específica	Art. 34 - A reforma aponta para uma política de formação a partir da criação do Museu Pedagógico, um fixo na capital e outro itinerante para duas vezes por anos promover "exposição methodica dos modernos meios de ensino". Podendo ser criado pelos municípios. Art. 36 - Criação também de uma biblioteca pedagógica.
1890/1891	Inspeção do Ensino – Dos Inspectores do Distrito	Art. 20 e 21 - Os inspetores serão os responsáveis por ministrar aos professores “os meios de aprenderem ou se aperfeiçoarem no ensino das novas matérias”. Bianualmente, os inspetores assistirão cursos das escolas anexas aos Externatos Normais conhecer os novos métodos para transmissão aos professores.
1995	Da Administração e Fiscalização do Ensino Disposições Gerais	Art. 93 - Os delegados de distrito escolar “promoverão nas localidades conferencias pedagógicas populares, com o fim de vulgarizar os methodos e meios proveitosos de ensino”. Art. 97. - “De quatro em quatro anos será enviado à Europa ou à América do Norte um lente dos estabelecimentos de ensino publico, com a missão de estudar as instituições e praticas do ensino. O lente enviado demorar-se-á até um anno, excluindo o tempo de ida e volta, e lhe serão abonados por trimestres adeantados, durante o tempo de sua ausência, em ouro ou par, seus vencimentos augmentados de 50%, assim como as despesas de transporte.
1904	Da Fiscalização do Ensino Dos Delegados Escolares	Art. 19 - “Promover, auxiliados pelo delegado residente, na sede de cada termo por onde passarem, uma conferência a que assistirão os professores primários da localidade e da vizinhança e na qual explicarão em linguagem simples e clara, sem floreios e ornatos inúteis, inteligível para todas as pessoas do povo, os processos e as vantagens do ensino intuitivo, as regras elementares da hygiene escolar e infantil e os principaes preceitos e condições para dar aos meninos uma educação physica, intelectual, moral e cívica, própria a fazel-os fortes, perseverantes, honestos, trabalhadores e bons patriotas;” Art. 445. - Os adjuntos executarão as determinações dos respectivos professores, em tudo quanto se referir ao ensino e à disciplina.
1913/1914	Da Direção e Fiscalização do Ensino – Dos Delegados Itinerantes Do Magistério Do Diretor do Grupo Escolar	Art. 52 – 54 - Os professores adjuntos, como auxiliares dos efetivos, seguiam a orientação pedagógica destes últimos; De 2 em 2 anos acontece as Conferências Pedagógicas, em sessões públicas, com temas do ensino primário. Prevê a criação de um Museu-escola para “retemperar a prática de methodos modernos de ensino” Art. 42 - Atribuição do Delegado Itinerante “Promover, auxiliados pelo delegado residente, na sede de cada termo por onde passarem, uma conferência a que assistirão os professores primários da localidade e da vizinhança e na qual explicarão em linguagem simples e clara, sem floreios e ornatos inúteis, inteligível para todas as pessoas do povo, os processos e as vantagens do ensino intuitivo, as regras elementares da hygiene escolar e infantil e os principaes preceitos e condições para dar aos meninos uma educação physica, intelectual, moral e cívica, própria a fazel-os fortes, perseverantes, honestos, trabalhadores e bons patriotas;” Art. 121 – 122 - O diretor percorrerá, durante a sessão escolar, as diversas classes, impulsionando o ensino, guiando os professores na execução dos melhores methodos e processos da arte de ensinar.
1918/1919	Do Ensino Primário - Dos Delegados Itinerantes Do Magistério Primário Dos Grupos Escolares Do Regime Pedagógico	Art. 40 - “Realizar auxiliados pelo delegado residente, na sede de cada termo por onde passarem, uma conferência a que assistirão os professores primários da localidade e da vizinhança e na qual explicarão em linguagem simples e clara, sem floreios e ornatos inúteis, inteligível para todas as pessoas do povo, os processos e as vantagens do ensino intuitivo, as regras elementares da hygiene escolar e infantil e os principaes preceitos e condições para dar aos meninos uma educação physica, intelectual, moral e cívica, própria a fazel-os fortes, perseverantes, honestos, trabalhadores e bons patriotas;” Art. 82 - Os adjuntos serão orientados pedagogicamente pelo professor. Art. 132 - O diretor do Grupo Escolar “percorrerá, durante a sessão, as diversas classes, impulsionando o ensino e guiando os professores na execução dos melhores methodos e processos na arte de ensinar.” Art. 201 - “Cada obra para o ensino primário deverá ter como introdução a noticia do methodo e dos processos que o autor aconselhará para o melhor êxito de seu livro, e o texto ilustrado por imagens que symbolizem as suas partes essenciais.
1925	Disposições Gerais Da Fiscalização do Ensino – Dos Inspectores Regionais Dos professores efetivos Dos deveres dos Diretores de grupos e escolas reunidas Dos Prêmios Da escola Normal da Capital - Capítulo Único do Curso de Férias	Art. 252 - Criação de uma biblioteca especial, de assuntos pedagógicos e didático, na Diretoria Geral da Instrução Art. 125 – 13/14 - Fiscalização pedagógica sobre os professores para auxiliar quanto aos métodos de ensino e outros procedimentos, em que orientava o professorado, inclusive assumindo o trabalho escolar para servir de observação. Art. 196 – Os professores que não apresentarem rendimento escolar serão obrigados a praticar de 1 a 3 meses em outra escola ou classe. Art. 270 – 5º - Guiar os professores na execução dos melhores métodos e processos da arte de ensinar. Art. 365 – Os professores que se distinguirem na aptidão pedagógica receberá prêmio de viagem a outros estados ou país, devendo apresentar relatório. Arts. 725 a 729 - Estabeleceu cursos de orientação moderna do ensino primário, através de conferencias de especialistas, ministrados na Escola Normal para todos o professorado do Estado.

Fonte: Santana; Menezes, *et al*, 2011.

APÊNDICE L – AS PENAS, QUEM AS APLICA E O RITO DO PROCESSO DISCIPLINAR NA LEGISLAÇÃO DA PRIMEIRA REPÚBLICA

ANO/ LEI	PENAS CORRECIONAIS	COMPETÊNCIA PARA APLICAÇÃO	PROCESSO DISCIPLINAR
1890/ 1891	advertência; Censura (reservada/pública) Remoção; Suspensão; demissão	1.Diretores E.N. e Liceu – advertência e censura em reservado; 2.Diretor Geral – advertência, censura e suspensão até 1 mês; 3.Governo – qualquer uma.	O processo tem apenas 3 etapas. O Diretor Geral “extrai cópia de todos os papeis” e envia para o professor, que terá 10dias para responder sobre o caso. Após esse prazo, será julgado.
1895	Advertência, remoção, suspensão interdição	1.Delegados escoares, Conselho Superior, Inspetor Geral e os Conselhos Municipais a seus professores: advertência 2.Conselho Superior, Inspetor Geral e os Conselhos Municipais a seus professores: suspensão; 3.Conselho Superior e Conselhos Municipais a seus professores: remoção 4.Governo do estado, mediante sentença do Conselho Superior: interdição	O Inspetor geral remete para a comissão de fiscalização do Conselho Superior para emitir parecer (denúncia procedente ou não); em caso afirmativo, enviar cópia dos papéis par o professor; o Conselho procede diligências e julga o caso; estabelece prazo para interposição de recurso; publicação da sentença.
1904	Para professor(a) Advertência particular; Censura pública; Multas até 100\$000; Suspensão de 1 até 90 dias Remoção Interdição. Para delegado distrital: Censura pública; Multas Suspensão ou demissão	1. Delegado residente: Advertência 2. Delegado distrital: Advertência e censura pública 3. Conselho Municipal/Intendente: relativas aos professores e delegados escolares 4. Inspetor Geral: advertência, censura, multas e suspensão; 5. Conselho Superior: todas penas e conhecer recurso; 6.Governo do Estado: interdição definitiva e conhecer recurso	Recebe-se a denúncia; análise se atende ao estabelecido na lei; emissão de parecer para decisão do Conselho ou expedição de portaria pelo Inspetor Geral; entrega de cópia do processo para o acusado instRuyr sua defesa com documentos e testemunhas; decisão da sentença (se do Inspetor Geral); recurso para o Conselho Superior; (se do Conselho Superior); recurso ao Governador; publicação.
1913/ 14	Mantém a legislação de 1904		
1918/ 1919	Para professor(a): Advertência particular; Censura pública; Suspensão de 1 até 90 dias Remoção Interdição. Para delegado itinerante: Censura pública; Suspensão de 1 a 90 dias; Demissão.	1.Delegado itinerante e Conselho de Comarca: advertência e censura 2.Inspetor Geral: advertência, censura, suspensão até 30 dias; 3.Conselho Superior: qualquer pena e conhecimento de recurso; 4.Governo do Estado: conhecer recurso e interdição definitiva.	Recebe-se a denúncia; análise se atende ao estabelecido na lei; emissão de parecer para decisão do Conselho ou expedição de ofício pelo Inspetor Geral; entrega de cópia do processo para o acusado instRuyr sua defesa com documentos e testemunhas; decisão da sentença (se do Inspetor Geral); recurso para o Conselho Superior; (se do Conselho Superior); recurso ao Governador; publicação.
1925	Para funcionários e professor: Advertência particular; Censura pública; Suspensão de 1 até 90 dias Remoção Interdição. Perda de vencimentos até 15 dias; Privação de férias regulares; Demissão Pena proveniente do art. 304 do Cod. Civil; Perda do cargo; Multa; Para o Inspetor Regional e Chefe de seção: Censura pública; Suspensão até 90 dias; Demissão.	1.Delegado residente: advertência; 2.Chefe de seção de ensino: advertência e censura, podendo propor ao Diretor Geral suspensão até 30 dias; 3.Diretor Geral: advertência, censura e suspensão; 4.Secretaria do Interior ou da Agricultura: interdição; 5.Governo do Estado: remoção e interdição definitiva Para o Inspetor Regional e o Chefe de Seção: 1. Diretor geral aplica as penas de censura e suspensão e o governador de demissão.	Estabeleceu que apenas para interdição definitiva se abrirá processo administrativo. O Diretor indica funcionário encarregado do processo; que analisa o caso e emite relatório minucioso e entrega ao acusado; o acusado instRuyr sua defesa e pode acompanhar os testemunhos e contrair procurador; o processo segue par o Diretor Geral que emite decisão; publicação em diário oficial.

FONTE: (SANTANA; MENEZES, *at al.*, 2011)

**APÊNDICE M – CADEIRAS RESPONSÁVEIS PELA PRÁTICA
PROFISSIONAL NO CURSO NORMAL DURANTE A PRIMEIRA
REPÚBLICA**

1890	1895	1904	1914	1918	1925
Prática dos Métodos do Ensino	Pedagogia	Pedagogia e Metodologia	Metodologia	Metodologia	Pedagogia, Psicologia Infantil e Didática

Fonte: Leis da educação

**APÊNDICE N – PROGRAMAS DAS ESCOLAS NORMAIS E ESCOLAS
ELEMENTARES, NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL - 1881 A 1929**

Legislação	Duração	ESCOLA NORMAL CAPITAL		ESCOLAS ELEMENTARES
1881	3 anos	Língua nacional; Língua Francesa; Pedagogia: sua história, organização escolar, metodologia, educação moral, física e intelectual e legislação do ensino. Prática de Métodos; Matemáticas; Geografia e História Geral Ciências Naturais: elementos de botânica e zoologia Física, Química e Mineralogia; Desenho de imitação; Religião. Prendas: uso de máquina de costura e corte de vestimentas		Leitura; Escrita; Elementos de gramática; Aritmética; Desenho Linear; Noções de Geografia e História; Elementos de Ciências Naturais; Religião; Civilidade.
1890	4 anos	Língua Nacional, Língua Francesa, Língua Latina, (para homens) Pedagogia: sua história, organização escolar, metodologia, educação moral, física e intelectual, legislação do ensino; noções de higiene; Prática dos Métodos do Ensino, Matemáticas, aplicações práticas; Geografia e História, Ciências Naturais: elementos de botânica e zoologia; noções de anatomia e fisiologia humana. Física e Química, Psicologia e Logica; elementos da sociologia; noções de economia política e de direito pátrio constitucional; noções de higiene; Desenho de imitação; Música: solfejo, cantos patrióticos, coros Ginástica: exercícios calistênicos e militares; (para homens) Prendas Domésticas: (para senhoras)		Escrita; Leitura; Elementos de gramática portuguesa; Aritmética: operações elementares com aplicações práticas, frações decimais e ordinais, proporções e sua aplicação, sistema métrico decimal; Desenho linear; desenho de contornos; Noções de geografia e história, especialmente pátrias Rudimentos de ciências naturais; instrução moral e cívica; Lições de coisas generalizadas a todas as disciplinas; Canto coral, trabalhos manuais (jardinagem e horticultura); Exercícios calistênicos e militares Trabalhos de agulha e prendas domésticas (sexo feminino)
1995	4 anos	Língua portuguesa e noções de literatura nacional; Língua francesa, Língua latina para o sexo masculino; Pedagogia: sua história, educação física, intelectual e moral, metodologia, prática do ensino; Matemática: escrituração mercantil; Geografia: especialmente do Brasil; História universal; História do Brasil, noções de direito pátrio, público e privado, legislação do ensino; Física e química – elementos; noções de mecânica Biologia, compreendendo a história natural descritiva: noções de anatomia e fisiologia humana e de higiene; Agronomia e astronomia – elementos; noções de topografia. Noções de Sociologia, economia política e de estatística. Desenho, caligrafia e cartografia; Música e canto, Prendas e economia doméstica: uso das máquinas de costura, corte de roupas, alimentação, vestuário, morada e mobília; Ginástica, exercícios militares e esgrima; Trabalhos manuais	INTERIOR	Educação moral e cívica; Língua materna; Leitura e escrita; Cálculo e sistema métrico; Geografia e história, principalmente da Bahia; Primeiras noções das ciências físicas e naturais por meio das lições de coisas; Noções de agricultura; Desenho; Ginástica; Exercícios militares; Canto; Trabalhos manuais;
			Língua Portuguesa Língua Francesa; Pedagogia Geografia e História Ciências físico-químicas e naturais Matemática e Escrituração Mercantil Desenho Música e Canto Economia Doméstica Prendas	
1904	3 anos	Língua portuguesa; Língua francesa; Matemática elementar; Pedagogia e metodologia; Geografia e história, principalmente pátria e instrução cívica; Ciências físicas e naturais elementares, e noções de higiene geral.		Língua materna; Leitura e escrita; Cálculo e sistema métrico; Noções de geografia e história, principalmente da Bahia;

		Desenho e caligrafia; Música e canto; Prendas e economia doméstica (feminino); Ginástica.	Noções de Ciências físico-naturais e de higiene; Cultura moral e cívica, por lições ocasionais; Elementos de desenho; Ginástica; Canto; Trabalhos manuais;			
1914	3 anos	Língua Portuguesa e Literatura nacional; Língua Francesa; Pedagogia Metodologia Matemática elementar e noções de escrituração mercantil; História Universal, especialmente do Brasil e da Bahia Educação e instrução cívicas, noções de direito público e constitucional Geografia geral, Corografia do Brasil e especialmente da Bahia; Ciências Físicas e suas aplicações às artes e indústrias; Ciências Naturais e sua aplicação à Agricultura; Noção de Higiene, e suas aplicações à escola Aulas Desenhos de imitação e de memória, caligrafia e datilografia; Música e canto coral; Ginástica pedagógica pelo método sueco; Prendas domésticas (para senhoras); Economia doméstica (para senhoras) Trabalhos manuais para homens	Língua portuguesa; Caligrafia; Aritmética e sistema métrico; Desenho de imitação; Geografia do Brasil/Bahia; História do Brasil/Bahia; Ciências físicas e naturais; Higiene; Civildade; Instrução moral e cívica; Prendas doméstica (meninas) Calistenia sueca; Cânticos e hinos patrióticos Na 3ª classe se acrescenta: Biografia de homens notáveis; Desenho linear; Agricultura e indústria da localidade;			
1919	4 anos	Cadeiras de línguas e ciências: Língua Portuguesa; Língua Francesa; Matemática elementar; Geografia geral, Cosmografia e Corografia do Brasil; História Universal e do Brasil; Pedagogia e legislação do ensino; Metodologia; Física e Química e suas aplicações às artes e indústrias; Ciências Naturais e sua aplicação à Agricultura; Noção de Higiene, especialmente escolar, de Antropologia pedagógica e Psicologia Experimental; Noções de economia política, Instrução Moral e Cívica Desenhos de imitação e de memória, caligrafia e datilografia; Música e canto coral; Ginástica pedagógica; Prendas domésticas (para senhoras); Economia doméstica (para senhoras)	Língua portuguesa; Caligrafia Elementos da aritmética, inclusive sistema métrico; Desenho linear; Noções de geografia geral e chorografia do Brasil; Elementos da história do Brasil; Lições ocasionais de civildade, de educação moral e cívica, de higiene elementar, de agricultura e indústria aplicadas à localidade; Prendas para as meninas; Cânticos e hinos escolares; Calistenia.			
1925	4 anos	Língua Portuguesa e Literatura Nacional Língua Francesa Matemática Elementar; Geografia geral, noções de Cosmografia e Corografia do Brasil; História Universal e do Brasil Pedagogia, Psicologia Infantil e Didática Física e Química e suas aplicações à indústria e agricultura; Agricultura Anatomia e Fisiologia do homem, Biologia vegetal e animal; Higiene geral e escolar; Noções de Direito Público e Constitucional – educação Moral e Cívica Desenho, Caligrafia e Datilografia; Música e Canto coral; Prendas e Economia Doméstica; Educação Física.	INTERIOR	URBANAS	RURAIS	
			Língua Portuguesa e Lit. Nacional Língua Francesa Pedagogia e Didática Geografia Geral, Cosmografia e Corografia do Brasil Noções de História Universal e História do Brasil Matemática Elementar História Natural, Física, Química e Noções de Higiene; Agricultura; Desenho e Caligrafia; Música e canto; Prendas e Economia Doméstica; Trabalhos Manuais; Educação Física.	Língua vernácula; Caligrafia; Aritmética; Noções de Geometria; Geografia, sobretudo do Brasil e da Bahia; Noções de História do Brasil e da Bahia; Instrução moral e cívica; Noções de Ciências físicas e naturais aplicadas e higiene; Desenho; Trabalhos domésticos; Trabalhos manuais e prendas; Exercícios ginásticos; Canto;	Língua vernácula; Caligrafia; Aritmética; Noções de Geometria; Noções de Geografia e História do Brasil e da Bahia; Agricultura ou indústrias locais; Desenho; Trabalhos domésticos; Trabalhos manuais e prendas; Exercícios ginásticos; Canto;	

1929	4 anos	Língua Portuguesa e Literatura Nacional Língua Francesa Matemática Elementar; Geografia geral, noções de Cosmografia e Corografia do Brasil; História Universal e do Brasil Pedagogia, Psicologia Infantil e Didática Física e Química e suas aplicações à indústria e agricultura; Agricultura Anatomia e Fisiologia do homem, Biologia vegetal e animal; Higiene geral e escolar; Noções de Direito Público e Constitucional – educação Moral e Cívica Filosofia e História da Educação Desenho, Caligrafia e Datilografia; Música e Canto coral; Prendas e Economia Doméstica; Educação Física.		

Fonte: Legislação educacional da Bahia 1881 – 1929

**APÊNDICE O - TESES DOUTORAIS DA FACULDADE DE MEDICINA DA
BAHIA 1840 – 1888**

Ano	Tese	Autor
1857	Higiene dentária	Sócrates de Carvalho Moreira
1868	Higiene da mulher em estado de gravidez	Elpídio Joaquim Baraúna
1869	Higiene dos colégios	Fruchoso Pinto da Silva
1870	Higiene da mulher em estado de gravidez	Alvaro Bruno C. de Brito
1870	Higiene da mulher em estado de gravidez	Antonio Pedro da Silva Castro
1870	Higiene da mulher em estado de gravidez	Frederico Augusto da Silva Lisboa
1870	Higiene militar em campanha	Virgílio Pires de Carvalho Albuquerque
1885	Higiene escolar	Agnello Geraque Collet
1885	A cremação e a inumação perante a higiene	Antonio Marçal
1885	Do alcoolismo debaixo do ponto de vista da higiene	Arthur Homem de Carvalho
1885	A cremação e a inumação perante a higiene	Constancio Antonio Alves
1885	Higiene internacional, suas aplicações contra o <i>cholera morbus</i> e a febre amarela	Cypriano José dos Santos
1885	Higiene internacional, suas aplicações contra o <i>cholera morbus</i> e a febre amarela	Laudulpho Caribé de Araujo Pinho
1886	Higiene Pedagógica	Umbelino Heracio Muniz Marques

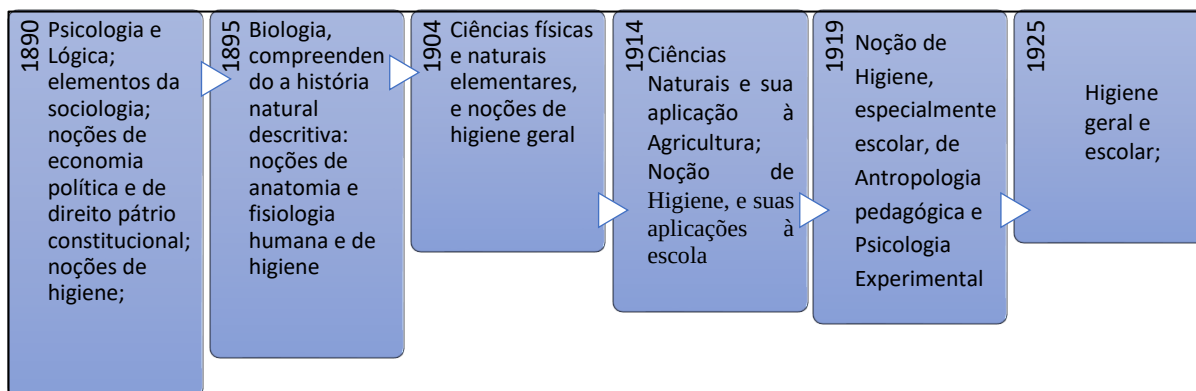
Fonte: Meirelles, et. al., 2004)

APÊNDICE P – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA NORMAL DA BAHIA (1893-1896)

		1893	1896
LENTES	Formação Escola Normal e outras	Antonio Bahia da Silva Araújo Elias de Figueiredo Nazareth Francisco Rodrigues Nunes Francisco de Aragão Gesteira Cassiano da França Gomes Frei Joaquim do Espírito-Santo	Cassiano da França Gomes Francisco de Aragão Gesteira João Joaquim dos Santos Sá Odalberto Pereira
	Formação medicina e bacharel (engenheiro e direito)	Leopoldino Antonio de Freitas Tantú Dr. José Porphyrio de Sá Dr. Pedro Júlio Barbuda	Leopoldino Antonio de Freitas Tantú Dr. Pedro Júlio Barbuda Dr. Sebastião Cardoso Dr. Pedro da Luz Carrascosa Dr. Francisco Bráulio Pereira Bacharel José Alfredo Campos França Dr. Cândido Job de Carvalho Dr. Alfredo Ferreira de Magalhães
SUBSTITUTOS	Formação Escola Normal e outras	Horácio Martins Guimarães Gustavo Adolpho de Andrade Rego	Gustavo Adolpho de Andrade Rego Raymundo Elias FORQUIN de Souza Antonio Augusto da Silva Garcia Pedro Martins dos Santos
	Formação medicina e bacharel (engenheiro e direito)	Dr. José Alfredo de Campos França Dr. Cândido Job de Carvalho Dr. Alfredo Constantino Vieira	Dr. Pedro Luiz celestino Dr. Tristão Rodrigues Nunes Bacharel José Gonçalves de Castro Cincurá Engenheiro Lazaro da França Gomes Bacharel Antonio Henrique de Casaes Dr. Samuel Elpídio de Almeida Engenheiro Francisco Pereira de Cerqueira Rego

Fonte: Relatório Escola Normal de 1894 e 1897

APÊNDICE Q – CADEIRAS QUE ABRIGAVAM HIGIENE NAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DA PRIMEIRA REPÚBLICA.



Fonte: Legislação Educacional

13

ANEXOS

ANEXO A – MAPA DESCRITIVO DAS CADEIRAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DA CAPITAL – 1916

NUMERO DE CADEIRAS	DISTRICTOS	CLASSIFICAÇÃO DAS CADEIRAS										
		MASCULINAS	FEMININAS	MIXTAS	POPULARES	POPULARES MASCULINAS	POPULARES MIXTAS	ELEMENTAR FEMININAS	ELEMENTAR MIXTAS	COMPLEMENTAR MASCULINAS	INFANTIL	NOCTURNA
7	Sé.....	2	4		1							
11	S. Pedro.....	4	3		4							
11	Sant'Anna.....	3	3		5							
13	Nazareth.....	3	6		4							
30	Victoria.....	5	12		13							
29	Brotas.....	7	8		14							
8	Rua do Paço.....	2	3		3							
35	S. Antonio.....	8	9		18							
4	Conceição da Praia.....	1	2		1							
12	Pilar.....	3	3		6							
8	Mares.....	2	2		4							
23	Penha.....	3	6		10			2			1	1
16	Pirajá.....	5	6			2	1		2			
4	Cotegipe.....			4								
6	Paripe.....	2	2		2							
4	Matoim.....	1	1	2								
6	Passé.....	2	2	1	1							
4	Itapoam.....	1	1	1	1							
7	Maré.....	2	2	2	1							
9	Diversos.....											9
247		56	75	10	88	2	1	2	2	1	1	9

Fonte: A Cidade, 23/06/1916.

ANEXO B – HORÁRIO DAS ESCOLAS ELEMENTARES - 1904

DIAS	Das 9hs. às 9 e 15	Das 9 e 15 às 9 e 50	Das 9 e 50 às 10 e 20	Das 10 e 20 às 10 e 30	Das 10 e 30 às 11hs.	Das 11hs. às 11 e 25	Das 11 e 25 às 12hs.	Das 12hs. às 12 e 20	Das 12 e 20 às 12 e 45.	Das 12 e 45 às 1 e 10	Das 1 e 10 às 1 e 45	Das 1 e 45 às 2hs.
Segund.	Revista e Canto	Escrepta	Calculo	Descanço	Ling. mat.	Geogr.	Leitura	Descanço	Desenho	Noç. de sc.	Prendas	Chamada – Canto – Despedida
Terça		Escrepta	Syst. met.		Ling. mat.	Historia	Leitura		Desenho	Noç. de sc.	Prendas	
Quarta		Escrepta	Calculo		Ling. mat.	Geogr.	Leitura		Desenho	Noç. de sc.	Gymnastica	
Quinta		Escrepta	Syst. met.		Ling. mat.	Historia	Leitura		Desenho	Noç. de sc.	Prendas	
Sexta		Escrepta	Calculo		Ling. mat.	Geogr.	Leitura		Desenho	Noç. de sc.	Prendas	
Sabb.		Escrepta	Syst. met.		Ling. mat.	Historia	Leitura		Desenho	Noç. de sc.	Gymnastica	

Fonte: Decreto n. 281 de 05 de dezembro de 1904

ANEXO C – HORÁRIO DA ESCOLA NORMAL DE SENHORAS - 1890

HORAS	DIAS DA SEMANA					
	<i>Segunda-feira</i>	<i>Terça-feira</i>	<i>Quarta-feira</i>	<i>Quinta-feira</i>	<i>Sexta-feira</i>	<i>Sabado</i>
1.º anno	8 às 9	Orthographia	Calligraphia	Orthographia	Musica	Orthographia
	9 1/4 às 10 1/4	Grammatica	Grammatica	Grammatica	Prendas	Grammatica
	10 1/4 às 11 1/2	Francez	Francez	Francez	Eschola Infantil	Francez
	12 1/2 às 1 3/4	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica
	2 às 3	Geographia	Desenho	Geographia	Desenho	Geographia
2.º anno	8 às 9	Musica	Methologia	Musica	Methodologia	Musica
	9 1/4 às 10 1/4	Francez	Conversação Franceza	Francez	Pratica Escola Infantil	Francez
	10 1/2 às 11 1/2	Grammatica	Pratica	Grammatica	Prendas	Grammatica
	12 1/2 às 1 1/2	Historia Universal	Desenho	Historia Universal	Desenho	Historia Universal
	1 3/4 às 2 3/4	Botanica	Metrologia e Algebra	Botanica	Metrologia e Algebra	Botanica
3.º anno	8 às 9	Prendas	Pratica	Prendas	Pratica	Prendas
	9 1/4 às 10 1/4	Musica	Pedagogia	Musica	Pedagogia	Musica
	10 1/2 às 11 1/2	Physica	Litteratura	Physica	Litteratura	Physica
	12 1/2 às 1 1/2	Geometria	Desenho	Geometria	Desenho	Geometria
	1 3/4 às 2 3/4	Psychologia	Chorographia	Psychologia	Chorographia	Psychologia
4.º anno	8 às 9	Pedagogia	Redacção	Pedagogia	Redacção	Pedagogia
	9 1/4 às 10 1/4	Prendas	Chimica	Prendas	Chimica	Prendas
	10 1/2 às 11 1/2	Musica	Córtes de vestimentas	Musica	Córtes de vestimentas	Musica
	12 1/2 às 1 1/2	Logica	Zoologia	Logica	Zoologia	Logica
	2 às 3	Pratica	Desenho	Pratica	Desenho	Pratica

Fonte: Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Estado da Bahia – 1890

ANEXO D – HORÁRIO DAS AULAS DA ESCOLA NORMAL – 1904

CADEIRAS:	Horas por semana			
	1. ^o ANNO	2. ^o ANNO	3. ^o ANNO	OS 3 ANNOS
Lingua portugueza.....	5	6	5	16
Lingua franceza.....	5	—	—	5
Mathematica elementar	4	4	3	11
Pedagogia e methodologia.....	3	4	6	13
Geographia e historia.....	5	5	—	10
Sciencias physicas e naturaes e hygiene	—	—	7	7
AULAS				
Desenho e calligraphia.....	2	3	3	8
Musica e canto.....	2	3	2	7
Prendas e economia domestica.....	3	4	3	10
Gymnastica.....	1	1	1	3
Total das horas por semana.....	30	30	30	90

Fonte: Decreto n. 281, de 05 de dezembro de 1904 (Regulamento)

ANEXO E – HORÁRIO DA ESCOLA NORMAL – 1915

HORAS POR SEMANA			
Colunas	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Lingua portuguesa	3	2	2
Lingua franceza	4	3	
Pedagogia	3	3	3
Methodologia	3	2	
Geographia	3	3	
Mathematica			
Historia Universal e do Brasil		3	2
Educação cívica e Direita			2
Sciencias physicas			3
Sciencias naturaes e hygiene			3
Aulas:			
Docendo	3	3	
Musica		3	3
Gymnastica	3		
Prontas domesticas	3	3	3
Economia domestica			2
Trabalhos manuaes			1

Fonte: Decreto 1.441/1915

ANEXO F – HORÁRIO SEMANAL DA ESCOLA NORMAL – 1918

CADEIRAS	HORAS POR SEMANA			
	1º Anno	2º Anno	3º Anno	4º Anno
Lingua Portugueza.....	3	2	2	.....
Lingua franceza.....	3	3	.....	.....
Pedagogia.....	2	2	2	2
Methodologia.....	.....	.....	3	3
{ Geographia e cosmographia.....	3	.....	.....	.....
{ Chorographia do Brasil.....	.....	2	.....	.....
{ Arithmetica.....	3	.....	.....	.....
{ Arithmetica e Algebra.....	.....	2	.....	.....
{ Geometria e Escripção Mercantil.....	.....	.....	.....	.....
{ Historia Universal.....	.....	3	.....	.....
{ Historia do Brasil.....	.....	.....	2	.....
{ Economia política e Instrução moral e cívica.....	.....	.....	.....	2
Phisica e Chimica.....	.....	.....	4	.....
Sciencias Naturaes.....	.....	.....	3	2
{ Hygiene, Antropologia e Psychologia	.....	.....	.....	.....
{ Exexperimental.....	.....	.....	.....	3
Desenho.....	3	3	.....	.....
Musica.....	.....	.....	3	3
Gymnastica.....	3	.....	.....	.....
Prendas domesticas.....	3	2	2	2
Economia domestica.....	.....	.....	.....	2
Trabalhos manuaes.....	.....	.....	1	1

Fonte: Decreto n. 1994, de 26 de maio de 1919 (Regulamento)

ANEXO G – HORÁRIO SEMANAL DO CURSO DA ESCOLA NORMAL - 1925

CADEIRAS:	HORAS POR SEMANA			
	1º anno	2º anno	3º anno	4º anno
1 Lingua portugüesa e litteratura nacional	5	5	4	
2 Lingua francesa	3	3		
3 Mathematica elementar.....	5	4		
4 Geographia geral, noções de Cosmographia e Chorographia do Brasil	3	2		
5 Historia Universal e Historia do Brasil	3	3		
6 Pedagogia, Psychologia infantil e Didactica			5	4
7 Physica e Chimica applicadas ás industrias e agricultura		4		
8 Agricultura			2	1
9 Anatomia e physiologia do homem. Biologia vegetal e animal.....			4	
10 Hygiene geral e escolar.....			3	2
11 Noções de direito publico e constitucional. Educação moral e cívica.....			2	
12 Desenho, Calligraphia e Dactylographia	3	4	3	
13 Musica e Canto coral			3	3
14 Prendas e Economia Domestica	3	2	2	
15 Educação physica	2	2	1	2
16 Trabalhos manuaes	3	3	3	
	30	32	32	12

Fonte: Lei n. 1.846, de

HISTORIA NATURAL - SUA DIVISÃO - FLOR

Escola do sexo femenino, annexa á E. Normal

*(Explicação, com palestras intermediarias,
às alumnas do 1.º e 2.º annos)*

MARIA JOSÉ DA SILVA

—E' hoje terça feira e temos agora das 14 ás 14 e meia horas, lição de Historia Natural.

—Masa Sra. prometteu uma explicação, hoje.

—Sim, Altiar, e vou cumprir a promessa.

Julgo desnecessario recommendações. Desejo que minhas alumnas comprehendam o que é o dever e que devem cumprir-o, sem constantes admoestações. Se ja sabem que, quando a professora explica uma lição, as alumnas devem estar rigorosamente attentas do contrario seria inutil todo o esforço; se ja sabem que este é um grande dever, resta apenas que o observem estritamente.

Mas não estamos a fazer um discurso de modo que seja

mister um exordio, e, como os minutos de novo horario são muito preciosos, vamos, sem demora, á lição

—Sabes, Almira, de que ponto vamos tratar hoje?

—Vamos tratar hoje de uma parte da Historia Natural, chamada Botanica.

—E então, Jovina, a Historia Natural divide-se em muitas partes?

—A Historia Natural divide-se em tres partes, uma em que se estudam os animaes, a *Zoologia*; outra em que se estudam os vegetaes, a *Botanica*; e ainda outra em que se estudam os mineraes, isto é, os corpos inorganicos, que não vivem e não morrem, a *Mineralogia*.

—Muito bem. Tem, pois, que se a Historia Natural trata de

tantas questões, discorrendo especial e minuciosamente sobre os animais, os vegetaes e os mineraes, indispensavel e sobre-modo importante é o seu estudo.

— (Guimar encostando-se preguiçosamente á carteira) Mas o que quer dizer *sobremodo*?

— *Sobremodo*, minha filha, quer dizer muito, bastante, excessivamente, extraordinariamente. É um adverbio, e sabes o que é adverbio, Geraldina?

— É a palavra invariavel que modifica o verbo, o adjectivo ou outro adverbio.

— Perfeitamente. Ora, empregando-o quiz dizer que o estudo da Historia Natural é muito importante, tão importante que podemos levar a palavra ao ultimo gráo, ao...

— (Arlinda interrompendo) Ao superlativo.

— Justamente.

— (Guimar recordando) Ah! já sei...

— Fiquei *sobremodo* — comprehendam bem o emprego do mesmo adverbio — satisfeita, com o interesse de Guimar em perguntar-me o que não comprehendia. E' proceder louvavel

nos que desejam aprender, e nunca tenham as minhas alumnas acanhamento para uma pergunta, seja qual for, pois das respostas aos *porques* das creanças vem grande aproveitamento para as mesmas. E' minha obrigação attendel-as, o o que faço gostosamente.

Entretanto, Guimar, não é plausivel este modode ficares na classe, encostando-te á mesa, á parede, ou á collega visinha. Isto é muito feio e vae de encontro ás leis da civilidade. Na escola, em casa, numa festa, na egreja, ou mesmo na rua, devemos attender a certas leis de educação, e aqui vae o meu conselho: procura em toda parte, portar-se como uma menina ás direitas o faz, e como já tenho ensinado muitas vezes, aqui, na escola. Recordate.

Quando em classe deves lembrar-te da posição de sentido, na aula de gymnastica.

E voltemos á explicação começada.

A Historia Natural, pois, como ficou dito, na primeira parte, chamada Zoologia, estuda todos os animais.

Os animais, todas devem estar lembradas, pelas explicações anteriores, encontram-se na superficie do solo, como a vacca, que é um mamifero; o pintasilgo, que é uma ave; a vibora, que é um reptil; a rã que é um batrachio. Todos estes são animais vertebrados, isto é, possuem ossos.

Outros vivem nas entranhas da terra, como minhoca, que é um invertebrado, o que quer dizer não tem ossos, e faz parte do ramo dos artelulados.

Outros ainda vivem nas aguas dos rios e dos mares, como os peixes, que formam uma divisão dos vertebrados.

Na segunda parte, chamada Botanica, estuda todas as plantas, que enchem as florestas e que servem para construção de casas, como o *fouro*, a *peroba*; dos moveis, o *jacarandá*, o *vinhatico*; outras dão tinta, como a *anileira*, que dá bellissimo azul, a *tintureira*, que produz tinta vermelha; muitas são as que servem para varias necessidades, como a de cosinhar a nossa comida, mover as machinas, etc.

Outras plantas enchem os campos, como o *trigo*, de cuja farinha fabrica-se o pão; o *feijão*, o *arroz*, o *café* e, entre muitas outras, a canna, da qual se extrae o assucar.

Outras plantas ainda enchem os jardins e servem de adorno: são as flores.

A Historia Natural, tratando das plantas, dá nome a cada uma, pelo que distinguimos uma *batata* de uma *violata*;

faz conhecer os empregos e os seus effectos e, por isso, sabemos quaes as que se usam na marcenaria, como o *cedro*; as medicinaes, como a *erva-cidreira*, que cura



FACHADA PRINCIPAL DO GRUPO ESCOLAR "J. J. SEABRA" NA CIDADE DA FEIRA DE SANT'ANNA

Este grupo escolar é um dos mais bem organizados do Estado. E' seu director o prof. Leonidio Rocha, mestre de uma geração inteira e cuja capacidade todos lhe reconhecem.

Annexo ao estabelecimento funciona, com grande frequencia, um curso fundamental.

entre outras enfermidades, a indigestão, tão commum ás creanças; as venenosas, como a *cicuta*.

Na terceira parte estuda os mineraes, corpos que não têm vida, como a *pedra*, o *manganéz*, o *ouro*.

Entre os corpos brutos, uns têm grande valor pela utilidade, outros pela preciosidade: entre os primeiros estão o *ferro*, o *estanho*, o *cobre*; entre os segundos estão a *esmeralda*, a *amethysta*, o *rubi*, cujas cores já conhecem as minhas alumnas e sabem que destas pedras, depois de lapidadas, fabricam-se muitas joias.

Voltemos á segunda parte da Historia Natural, á Botanica, portanto.

Já devem sater que são órgãos da planta: a *raiz*, o *caule*,

as *folhas*, as *flores* e os *fructos*, mas occupemos especialmente na explicação da flor, o que prometti fazer.

A flor completa consta de *calice*, *corola*, *estames* e *carpello*, ou *pistillo*.

Ha tambem flores incompletas e são as que não têm todos os órgãos, como, por exemplo, a da amoreira, que não tem corola.

O *calice*, verde quasi sempre e raramente de outra cor, é o mais externo dos envoltorios florae. Compõe-se de *sepalos*, cujo numero é variavel, conforme a flor; mas ás vezes, a reunião das sepalos, em certas flores, como na do fumo, é de tal modo, que parece ter uma sepal só, chamando-se então gamosepalo.

REVISTA DE EDUCAÇÃO

A *corolla* é o involucre interior da flor e a sua mais delicada e miúda parte. É composta de numero variavel de *petalas*. Estas, ás vezes, são separadas, e recebendo a corolla a denominação correspondente ao numero de *petalas* que possuem, pode ser chamada *dialypetala*, ou *polypetala*; outras vezes são reunidas pela base, como no lílax.

É também variavel a cor da corolla e nesta variedade encontramos a grandeza e a belleza dos jardins.

Os *estames* são os órgãos masculinos da flor. Na extremidade superior está a *anthera*, que conforme as flores, é uma massa negra, amarella, ou cinzenta, dividida geralmente em quatro lojas. E' nas lojas que fica um pó chamado *pollen*, formado de grãos arredondados, pequeninos e infinitos, sem os quaes não pode haver a reprodução dos vegetaes. É variavel o numero dos estames.

Os *carpellos* são os órgãos femininos da flor e acham-se dentro dos estames. Os carpellos têm uma dilatação na parte superior, chamada *estygma*, e outra na inferior denominada *ovario*. Sobre o *estygma* os grãos do *pollen* vêm depositar-se e a este predem-se e penetram no ovario, dando-se então a fecundação.

Desenvolvido o ovario, torna-se *fructo*, que contem sementes, que destinam-se a reproduzir uma flor, semelhante á primeira.

Os órgãos protectores da flor, não se esqueçam minhas meninas, são o calice e a corolla e podem faltar; os esencleas são os estames e os carpellos.

Lembrem-se também que a flor é o órgão de reprodução do vegetal.

Resta-me tomar especialmente uma flor para melhor comprehensão. Qual a que, para estudo, preferes, Bernadette?

— Prefiro a rosa.

— Então, fizeste uma escolha regia?!

Não extranhem, minhas alumnas, o adjectivo; *regia*, digo porque a rosa é a rainha das flores.

Traz-m'a, pois, Bernadette.

— (Bernadette corre ao jardim e volta com uma linda rosa) Aqui está.

— Colheste-a com a devida licença de quem de direito?

— Foi o que fiz, pois já ouvi a Sra. dizer, que não devemos, nem podemos tirar flores sem a licença do Dr. Director desta Escola, e como não o encontrei pedi a Ritta, a jardineira, que deu-me a bella rosa que trouxe.

— Muito bem. (E depois de mostrar separadamente os órgãos da flor) A rosa pertence á familia das *rosaceas* e é uma flor completa. Podemos chamal-a *polypetala*, porque tem muitas *petalas*. O calice é regular.

Gostas das flores, Joaninha?

— Gosto muito das flores, porque são bonitas e perfumosas...

— Ainda bem, pois disseram-me um dia que "quem gosta das flores gosta do bem."

Na proxima aula de Historia Natural cada menina dir-me-á a flor de que mais gosta e descrevel-a-á

— E qual a flor que a Sra. mais gosta?

— Eu, filha, amo todas as flores, tenho dito muitas vezes, porque ellas me fallam muito alto da bondade do Pae Celeste que mimoseou-nos com tantas bellezas, e me falam de suas riquezas, pois que dos seus thesouros tirou tanta variedade de formas e de cores, rivalisando umas com outras em graças e perfeições.

Mas ha flores que eu amo ainda mais: são as flores vivas que o Jardineiro Di'no espalhou pelos lares e pelas escolas e que devem ser o retrato da innocencia e candura dos anjos do céu. E destas quiz Deus que encontrasse muitos exemplares no bemdito *canteirinho* da Escola annexa do sexo feminino.

— (Eulina admirada) E quaes são estas flores?!

— Não comprehendeste?! São as que me rodeiam, são as que me perfumam diariamente a existencia, são as que envolvem-se no jardim da Escola, onde as cultivo, são as...

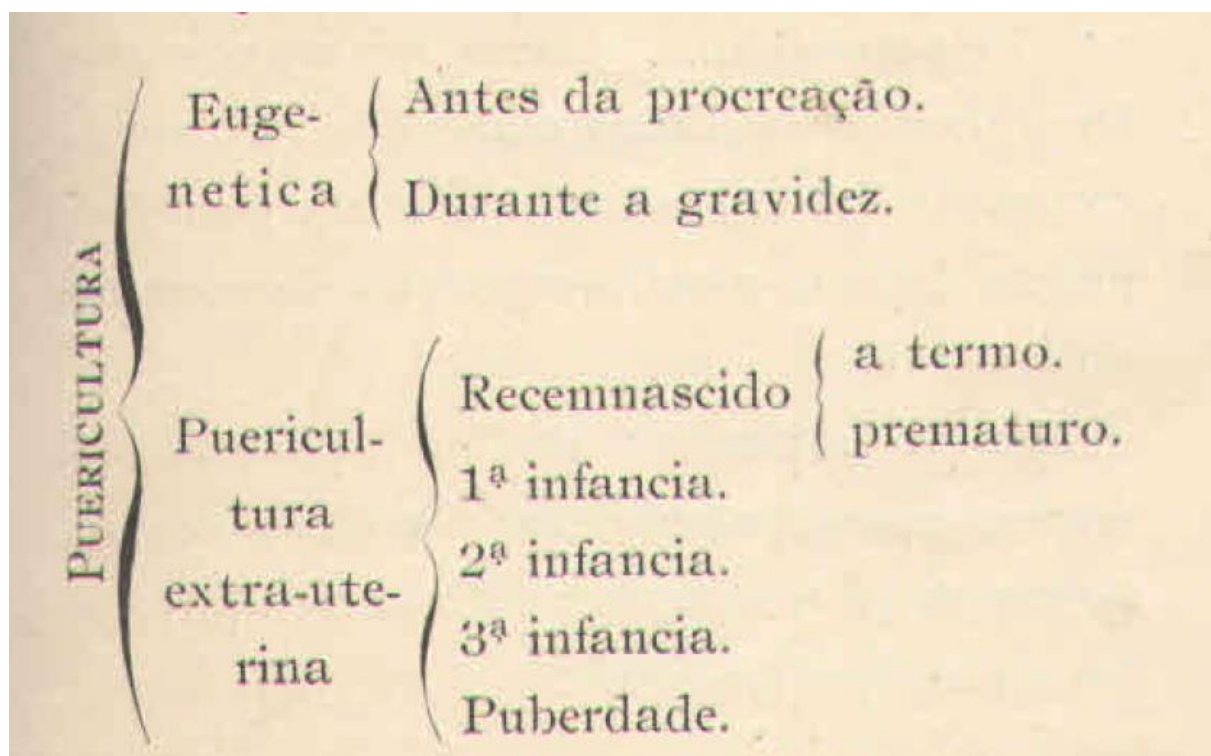
— (Dejanira Interrompendo) Somos nós!

ANEXO I – HORÁRIO SEMANAL DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS – 1890

MODELO N.3											
HORAS	MANHÃ					HORAS	TARDE				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Sexta-feira	Sabbado		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Sexta-feira	Sabbado
De 8 às 8-15m...	Revista e canto	.....	.....	.....	.....	De 2 às 2-15m...	Revista e canto	.....	.....	.....	.....
De 8-15m às 8-50m...	Aritmethica	Systema métrico	Arithmetica	Systema metrico	Aritmethica	De 2-15m às 2-5m	Sciencias naturaes	Instrucção moral e civica	Sciencias naturaes	Instrucção moral e civica	Sciencias naturaes
De 8-50m às 9-20m...	Escripta	.....	.....	.....	.....	De 2-45m às 3-5m	Jardinagem e horticultura	.....	.....	.....	.....
De 9-20m às 9-30m...	Recreio	.....	.....	.....	.....	De 3-15m às 3-5m	Exercicios callisthenicos	Exercicios militares	Exercicios Callisthenicos	Exercicios militares	Exercicios Callisthenicos
De 9-30 às 10hs....	Lingua materna	.....	.....	.....	.....	De 3-45m às 4hs...	Canto chamada despedida	.....	.....	.....	.....
De 10 às 10-30m...	Geographia	Historia do Brazil	Geographia	Hitoria do Brazil	Geographia	N. B. –Como se vê d'este horario são dispensadas as quintas-feiras; excepto uma de cada mez em que o Professor é obrigado a fazer uma excursão pedagogica com seus alumnos. Nas escolas do sexo feminino a jardinagem e a horticultura serão substituídas pelos trabalhos de agulha, cortes, prendas, e de 3 horas e 15 minutos ás 3 horas e 45 minutos haverá callisthenia.					
De 10-30m às 10-40m	Recreio	.....	.....	.....	.....						
De 10-40m às 11-10m	Desenho	.....	.....	.....	.....						
De 11-10m às 11-50m	Leitura	.....	.....	.....	.....						
De 11-50m às 12hs...	Canto chamada despedida	.....	.....	.....	.....						

Fonte: Ato de 18 de agosto de 1890

ANEXO J – IMAGEM 15: A PUERICULTURA E SUAS DIVISÕES - 1918



Fonte: Lima, 1915, p. 33