

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

JAQUELINE MARIA DE SANTANA OLIVEIRA SILVA

**DIFUSÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS DE PROFESSORES E ALUNAS NA
REVISTA DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ (1924-1928)**

Salvador
2020

JAQUELINE MARIA DE SANTANA OLIVEIRA SILVA

**DIFUSÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS DE PROFESSORES E ALUNAS NA
REVISTA DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ (1924-1928)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade, Linha de Pesquisa I, – Processo Civilizatório: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito

Salvador
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

S586d

Silva, Jaqueline Maria de Santana Oliveira

Difusão de Saberes Pedagógicos de Professores e Alunas na
Revista de Educação da Escola Normal de Caetité (1924-1928) /
Jaqueline Maria de Santana Oliveira Silva.-- Salvador, 2020.
151 fls.

Orientador(a): Dr. Gilmário Moreira Brito.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2020.

1.Escola Normal de Caetité . 2.Revista da Escola Normal de Caetité
. 3.Saberes Pedagógicos . 4.Instrução Pública .

CDD: 107

FOLHA DE APROVAÇÃO

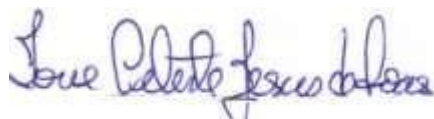
**DIFUSÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS DE PROFESSORES E ALUNAS NA
REVISTA DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ (1924-1928)**

JAQUELINE MARIA DE SANTANA OLIVEIRA SILVA

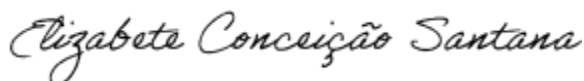
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 17 de julho de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



**Prof. Dr. Gilmarcio Moreira Brito
Universidade do Estado da Bahia -
UNEB Doutorado em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil**



**Profa. Dra. Ione Celeste Jesus de Sousa
Universidade Estadual de Feira de Santana -
UEFS Doutorado em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil**



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

A meu pai César Oliveira (*in memoriam*),
o grande incentivador da minha formação.

AGRADECIMENTOS

A minha trajetória foi marcada pela presença e influência de várias pessoas que de forma carinhosa estiveram comigo sempre. Agradeço a cada palavra, a toda forma de amor no ouvir e escutar, a cada momento que cada um se dedicou a me ouvir falando sobre a pesquisa e pelas orientações e sugestões no caminho.

Primeiramente, agradeço a Deus, pois sem Ele não conseguiria ter forças para chegar até aqui. Ele tem sido o meu grande mestre e orientador nesse percurso. A meu pai (*in memoriam*), porque ele foi o grande responsável em construir minha base, através do incentivo à leitura, como nas conversas todos os domingos falando sobre distintas temáticas e construindo em mim uma percepção crítica sobre a realidade. Pois, como faço parte de uma família de educadores e músicos, meu pai era para mim o grande mestre que tinha uma excelente oratória e firmeza em seus posicionamentos.

A minha mãe, Jacira de Santana, por sempre acreditar em mim e não desistir de investir na minha formação mesmo depois da morte de meu pai.

Ao meu irmão César Augusto, pela nossa união e por juntos conseguirmos superar os obstáculos da vida, mesmo tendo passado por momentos difíceis.

A meu esposo, Jamerson Silva, pela força, incentivo e paciência nos momentos em que eu mais precisava. A minha filha que veio no meio do mestrado, mas tem sido a minha força todos os dias.

A minha amiga e irmã Lílian Meneses, meu apoio moral e a que mais me incentivou no meu processo de formação.

A minha amiga, irmã e psicóloga Carla Maria, por ser a minha grande conselheira, orientadora, amiga de todas as horas.

A minha família Oliveira, por serem influenciadores no percurso de conclusão do curso.

E ao meu orientador Gilmário Brito, por ser o grande responsável pelas etapas conquistadas na minha trajetória acadêmica e por aprender tanto com ele.

Caetité, Terra da Educação¹

*Caetité, cidadezinha do meu sertão;
De um povo humilde e sofrido,
Berço da educação.*

*Em 1898, inaugurou-se, aqui,
A primeira Escola Normal.
Diplomando, no ano seguinte,
Vinte e dois professores, no total.*

*A princípio, o curso era só feminino;
Tinha quatro anos de duração.
Garantindo, assim,
Qualidade na educação.*

*Dentre tantos professores,
Foi Marcelino José das Neves
Que até aposentar-se,
Aqui ficou.*

*A primeira Escola Normal
Pouco tempo durou.
No governo de Severino Vieira,
A escola, então, fechou.*

*Em 1925, a outra Escola Normal
Foi, então, criada.
E, no ano seguinte, inaugurada.*

*Durava quatro anos,
O curso normal.
E, apenas, dois anos,
O curso fundamental.*

*A escola tinha como diretor
Dr. Edgard Pitangueira.*

¹ Alunas da 2ª série do Ensino Médio A (2010).

*Que aqui deixou os frutos
De uma educação verdadeira.*

*Deidiane Farias, Ediane Rocha, Eliane da Cunha,
Tatiane Cunha, Viviane da Silva e Viviane Junqueira*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender quais eram os saberes pedagógicos difundidos pela Revista de Educação da Escola Normal de Caetité nas publicações dos seus diferentes articulistas para divulgar uma cultura letrada e impressa no sertão da Bahia (1924 - 1928). Para analisar algumas diretrizes metodológicas foram adotadas, como a articulação da História Política e da Nova História Cultural com a História da Educação para compreender as confluências de uma conjuntura político-educacional delineadas por várias relações e conflitos presentes nos suportes impressos. Para referenciar as discussões, estabeleceram-se diálogos com os estudos de Veiga e Fonseca (2008), Luz (2009), Aguiar (2008) e Reis (2013; 2018) que foram importantes para compreender as alianças e refregas políticas em torno da implantação e do funcionamento da Escola Normal de Caetité. Os estudos sistematizados por Santana (2011), Santana et al. (2013), Santana e Menezes (2015), e Sousa (2001) contribuíram para analisar os aspectos legais referentes às reformas educacionais na criação das Escolas Normais da Bahia. Nesse processo, os periódicos e as revistas assumem um papel de extrema importância, pois, longe de serem imparciais, eram regidos e controlados por intelectuais que também atuavam nessa gambiarra política como aliados de alguns representantes do poder baiano. Nesse caso, a análise das publicações das revistas de Educação da Escola Normal de Caetité revela quais são os atores e suas intencionalidades no processo de seleção e organização dos saberes escolares considerados importantes na formação dos professores. Para subsidiar tais discussões, tanto os estudos de Chartier (1992) como os debates sobre os significados que a cultura vem ganhando para entender a história da educação apresentadas nas pesquisas de Julia (1995), Chervel (1988), Frago (1995), Frago e Escolano (1998), Forquin (1992), Vidal e Faria Filho (2000), Catani e Sousa (1992), Carvalho (2005), Amaral (2002) e Silva (2007), contribuíram, de forma significativa, para compreender a importância da cultura escolar como categoria para analisar e compreender as dinâmicas, as práticas desenvolvidas no ambiente escolar e a organização dos espaços e tempos escolares postados em publicações da revista.

Palavras-chave: Escola Normal de Caetité. Revista da Escola Normal de Caetité. Saberes Pedagógicos. Instrução Pública.

ABSTRACT

This research aims to understand what were the pedagogical knowledge disseminated by the Education Magazine of the Caetité Normal School in the publications of its different writers to disseminate a literate and printed culture in the hinterland of Bahia (1924 - 1928). To analyze some methodological guidelines were adopted, such as the articulation of Political History and New Cultural History with the History of Education in order to understand the confluences of a political-educational conjuncture outlined by various relationships and conflicts present in the printed media. In order to reference the discussions, dialogues were established with the studies by Veiga and Fonseca (2008), Luz (2009), Aguiar (2008) and Reis (2013; 2018), which were important to understand the political alliances and struggles surrounding the implementation and the functioning of the Escola Normal de Caetité. The studies systematized by Santana (2011), Santana et al. (2013), Santana and Menezes (2015) and Sousa (2001) contributed to analyze the legal aspects related to educational reforms in the creation of the Normal Schools of Bahia. In this process, journals and magazines assume an extremely important role, since, far from being impartial, they were governed and controlled by intellectuals who also acted in this political game as allies of some representatives of the Bahian power. In this case, the analysis of the publications of the Education magazines of the Escola Normal de Caetité reveals who are the actors and their intentions in the process of selection and organization of school knowledge considered important in the training of teachers. To support such discussions, both the studies of Chartier (1992) and the debates about the meanings that culture has been gaining to understand the history of education presented in the research of Julia (1995), Chervel (1988), Frago (1995), Frago and Escolano (1998), Forquin (1992), Vidal and Faria Filho (2000), Catani and Sousa (1992), Carvalho (2005), Amaral (2002) and Silva (2007), contributed significantly to understand the importance of school culture as a category to analyze and understand the dynamics, practices developed in the school environment and the organization of school spaces and times posted in magazine publications.

Keywords: Caetité Normal School. Education Magazine of the Caetité Normal School. Pedagogical Knowledge. Public Education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Família do governador Joaquim Manoel Rodrigues | 28 |
| Figura 2 - Dr. Deocleciano Pires Teixeira | 35 |
| Figura 3 - Vista da Cidade de Caetité no início do séc. XX | 39 |
| Gráfico 1 - Dotações Orçamentárias para o Serviço do Ensino..... | 43 |
| Figura 4 - Escola Normal de Caetité | 53 |
| Figura 5 - Dr. Faria Góes, no curso de férias na capital baiana | 80 |
| Figura 6 - Prédio Escolar Municipal “Barão de Macaúbas” | 97 |
| Figura 7 - A mão esquerda aplicada ao desenho | 99 |
| Figura 8 - Grupo de segundanistas da Escola Normal de Caetité, vendo-se à esquerda os professores Álvaro Duarte e A. Santana Pereira | 110 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Distribuição das Disciplinas nos quatro anos do Curso Normal | 92 |
| Quadro 2 - Tempo Semanal das Lições por ano na Escola Normal | 93 |
| Quadro 3 - Publicações das Alunas na REENC | 122 |
| Quadro 4 - Distribuição da Matrícula pelos Graus Escolares em 1926 | 128 |
| Quadro 5 - Distribuição da Matrícula e Frequência pelos Graus Escolares, em 1927 | 129 |
| Quadro 6 - Resumo | 131 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|---|
| APEB | Arquivo Público do Estado da Bahia |
| ASCC | Associação das Senhoras de Caridade em Caetité |
| ENB | Escola Normal da Bahia |
| ENC | Escola Normal de Caetité |
| FUNCEB | Fundação Cultural do Estado da Bahia |
| GEHCEL | Grupo de Estudo, Educação, História, Cultura e Linguagens |
| GEPEC | Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo |
| IHGB | Instituto Histórico e Geográfico da Bahia |
| INB | Instituto Normal da Bahia |
| PRD | Partido Republicano Democrata |
| REENC | Revista de Educação da Escola Normal de Caetité |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 ASPECTOS LEGAIS DA HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DA BAHIA ABORDADA A PARTIR DAS LEIS E REFORMAS DO ESTADO DA BAHIA..... | 20 |
| 2.1 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DA BAHIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CAPITAL BAIANA | 20 |
| 2.2 “APAGARAM-SE AS LUZES”: DA INAUGURAÇÃO AO FECHAMENTO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ FRENTE ÀS REFORMAS DA EDUCAÇÃO DA BAHIA DE 1895 A 1903 | 26 |
| 3 REABERTURA DO TEMPLO SAGRADO: NO CALOR DO OTIMISMO PEDAGÓGICO PARA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS | 37 |
| 3.1 RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DE LEITURA, CULTURAS LETRADA E ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO DA REVISTA DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ | 53 |
| 3.2 O ENTUSIASMO PEDAGÓGICO: IMPRESSOS COMO SUPORTES DAS NOVAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A NAÇÃO NA DÉCADA DE 1920 | 67 |
| 4 DO “COBRE EM OURO” OU “O OURO EM CHUMBO”: AS DISCIPLINAS DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO MORAL E ÉTICA DE PROFESSORES E ALUNOS | 73 |
| 4.1 DISCIPLINAS ESCOLARES: A DIFUSÃO DOS SABERES ESCOLARES NA REVISTA DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ | 75 |
| 4.2 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA: O ENSINO DAS DISCIPLINAS ESCOLARES DISTRIBUÍDAS POR ANO NO CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ..... | 90 |
| 5 CORPO, HIGIENE, TEMPO E TRABALHO: ANÁLISE DE CONTEÚDOS PUBLICADOS POR PROFESSORES NA REVISTA DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ | 103 |

| | |
|--|------------|
| 5.1 DISCÍPULAS AMÁVEIS: A PARTICIPAÇÃO DAS ALUNAS DO SEGUNDO ANO NA PRODUÇÃO, RECEPÇÃO E MEDIAÇÃO DE SABERES DA CULTURA DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ NA REVISTA DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ | 121 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 141 |
| REFERÊNCIAS E FONTES | 144 |
| REFERÊNCIAS | 144 |
| FONTES BIBLIOGRÁFICAS | 149 |

1 INTRODUÇÃO

A História da Educação no Brasil traz em sua tessitura diversas possibilidades de análise que foram evoluindo em suas propostas epistemológicas e opções teórico-metodológicas, incorporando novos objetos, temas e sujeitos em sua abordagem historiográfica. Nesse processo, a nova historiografia recorre a distintas fontes (dentre as quais estão os impressos, os periódicos e as revistas), que são significativas tanto para a compreensão da conjuntura educacional como para capturar suas histórias que levam em consideração as relações e os conflitos presentes nas publicações, sua circulação e sua apropriação por parte dos leitores (CHARTIER, 1992). Mais do que apreender suas histórias, o pesquisador mergulhará na construção e preservação de memórias, muitas vezes perdidas na trajetória historiográfica, esta que ganhará novas direções geridas pelos autores da pesquisa.

Analisar os periódicos como fontes importantes na pesquisa histórica significa enfrentar/ “jogar luz” sobre uma nova forma de focar os sujeitos, na qual se privilegiam suas experiências e suas histórias. Concomitantemente, esta opção se afasta da historiografia tradicional que enfocava os grandes acontecimentos e fatos históricos a partir de uma visão de cima, do colonizador, do herói, dos grandes personagens, cujos feitos foram registrados em documentos oficiais tomados como única referência na elaboração da história.

Segundo Le Goff (1990), o termo documento tem origem latina: *documentum*; que significa “ensinar”, mas foi se modificando com o passar dos tempos e ganhando sentidos ambíguos. No século XIX, esse conceito passou a ser sinônimo de testemunho histórico, vocábulo muito utilizado na linguagem jurídica e cujas interpretações foram apreendidas pela escola positivista como fonte legítima, a única prova na qual se baseava a História para narrar o passado.

Na concepção da Escola Positivista, o documento escrito tem maior relevância do que qualquer outra fonte. Entretanto, no final dos anos de 1920, a Escola dos Annales, uma corrente historiográfica fundada pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre, defende a elaboração de uma História Nova que não poderia ser concebida à luz de um olhar positivista e nem tampouco vista de cima, ou seja, apenas a partir de documentos que representem os grupos dominantes, letrados que ocupassem posições de destaque em uma sociedade. Essa proposta possibilitou uma reformulação do conceito de documento dentro da pesquisa histórica, concebendo-o

não mais como a única verdade absoluta, mas como uma fonte que poderia ser dialogada e problematizada pelo pesquisador.

Levando em conta essa abordagem, a pesquisa *Difusão de saberes pedagógicos de professores e alunas na Revista de Educação da Escola Normal de Caetité (1924-1928)* toma como referência documental alguns periódicos, revistas e jornais, a fim de compreender como estes suportes de linguagens estabelecem relações com o público leitor mediante a produção de valores, saberes e concepções de mundo na publicação de seus escritos, quanto às relações que esses veículos impressos estabelecem com o contexto histórico, social e político da época.

O projeto desta pesquisa é resultado do trabalho e dos debates realizados no Grupo de Estudo, Educação, História, Cultura e Linguagens (GEHCEL), um grupo de pesquisa coordenado pelo professor Dr. Gilmário Brito, este que tem orientado pesquisas e discussões sobre a cultura escolar, como importante categoria de análise para compreensão das práticas e dos saberes que permeiam o ambiente escolar.

Concomitantemente, as discussões foram ampliadas nos diálogos frutíferos sobre as bases epistemológicas proporcionadas pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo (GEPEC), sob a orientação da professora Dr^a Elizabete Santana (2011) que possibilitou o acesso às discussões sobre a organização da Escola Normal da Bahia (ENB) e o Ensino Primário a partir das sistematizações de documentos sobre a formação do currículo, a feminização do magistério e das legislações que resultaram no livro *Guia de referências temáticas nas leis de reforma e regulamentos* (2011), dentre outros, constituindo fontes importantes para a História da Educação da Bahia.

Portanto, esta pesquisa perpassa por dois vieses metodológicos no que concerne à articulação da História da Educação e suas relações com a abordagem da Nova História Política, considerando as tensões e relações de conflitos que se estabelecem na Historiografia Baiana na Primeira República. Nesse sentido, recorre-se a Veiga e Fonseca (2008), na articulação da História Política com a História da Educação para compreender a política partidária, como as relações entre grupos políticos de coronéis e oligarcas na Bahia dos anos 1920. O outro viés é a Nova História Cultural, que se abriu às distintas possibilidades investigativas na produção de novos objetos de estudo, notadamente, nesta pesquisa, à problematização das relações entre Educação e Cultura Letrada, e se realizou a partir de suportes impressos.

Dessa maneira, elegeram-se exemplares da Revista de Educação da Escola

Normal de Caetité (REENC), do período de 1927-1928, o propósito é problematizar e analisar quais eram os saberes pedagógicos difundidos nas publicações das articulistas – alunas do segundo ano normal e de professores nesse suporte impresso que contou com a orientação e a cooperação do diretor de Instrução Pública Anísio Teixeira durante o governo de Góes Calmon no estado da Bahia.

Nessa instância, essa pesquisa tem como objetivo: analisar algumas reformas na Escola Normal da Bahia (ENB) em diferentes momentos históricos; discutir as tensões sociais e os embates políticos no processo de abertura e fechamento da Escola Normal de Caetité (ENC); discutir as relações de Anísio Teixeira com a ENC; estabelecer as relações entre a organização da REENC com as políticas implementadas pelo governo do estado; problematizar e analisar alguns textos pedagógicos publicados pela REENC produzidos por professores e alunas do segundo ano normal para transmissão dos saberes escolares; bem como compreender quais eram os saberes necessários para a formação das professoras primárias da ENC.

Sendo assim, essa dissertação apresenta uma pesquisa documental com base em impressos, revistas, livros, jornais, dentre outros documentos, levantados em acervos institucionais, como o Arquivo Público do Estado da Bahia (APEB), a Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB) e o Instituto Histórico e Geográfico (IHGB); espaços importantes na guarda, preservação e disponibilização de fontes indispensáveis ao processo de investigação da História da Educação.

Nas referidas instituições, foram realizados levantamentos dos periódicos referentes ao período estudado, assim como de documentos e informações vinculados a este que estavam articulados ao tema proposto. O levantamento das revistas referentes à ENC foi realizado no setor dos periódicos da FUNCEB, onde foram fotografados e classificados em uma tabela (por temática e autor). Na primeira fase da pesquisa, foram encontrados oito exemplares da revista referentes aos anos de 1927-1928, com variação em relação ao número de páginas de 30 a 40. Observou-se que as edições seguiam uma sequência em relação a paginação, do mês de janeiro de 1927 até abril e junho de 1928.

Uma característica observada é que a REENC não seguia um padrão em suas publicações, variando nos conteúdos trabalhados na ENC, como na seleção das alunas do segundo ano que publicariam seus escritos no impresso. Dessa maneira, os saberes difundidos através das transcrições eram variados e, supostamente,

selecionados pelos organizadores, que consideravam os mais importantes como produto necessário para publicação. A REENC também contemplava, em suas edições, a publicação de artigos de intelectuais importantes da cidade de Caetité – como João Gumes, diretor do *Jornal A Penna*, e Júlio Spínola, irmão de Anísio Teixeira; o que pode revelar que os grupos políticos buscavam demarcar posicionamentos naquele meio de veiculação de saberes pedagógicos e de comunicação. No decurso da pesquisa, percebeu-se a necessidade de dialogar com outros suportes impressos em circulação no interior, como o *Jornal A Penna*, para abordar a conjuntura política, social e educacional na gestão do governo Góes Calmon.

Desse modo, a parte 2 intitulada *Aspectos Legais da História da Criação da ENB abordada a partir das Leis e Reformas do Estado da Bahia* corresponde a uma análise sistemática das reformas educacionais implementadas por distintas gestões em diferentes momentos históricos na criação e organização das Escolas Normais da Bahia frente às disputas de poder de uma oligarquia que tinha se estabelecido em Salvador em relação ao poder coronelista que atuava no controle e domínio dos sertões. Esses embates políticos resultaram na resposta de Severino Vieira em 1903 a Deocleciano Teixeira, com o fechamento da única ENC. Os entraves entre grupos partidários opostos no período entre 1912 e 1920 eram frequentes na capital, o que resultou em períodos de instabilidade, agravando a crise econômica e educacional principalmente nos conflitos salariais referentes ao trabalho dos professores municipais.

A partir desses embates políticos entre a capital e os sertões, surge a parte 3, intitulada *Reabertura do Templo Sagrado: No calor do Otimismo Pedagógico para Formação dos Sujeitos*, o qual traz como escopo a influência de Anísio Teixeira na reabertura da ENC a partir da Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925, que contou com a participação do referido diretor de Instrução Pública na gestão de Góes Calmon, sendo que as reformas implementadas na reorganização do Ensino Primário e das Escolas Normais da Bahia estão intimamente relacionadas ao entusiasmo pedagógico evocado por vários intelectuais no Brasil na década de 1920. Nessa parte, as fontes documentais são utilizadas para consolidar as discussões através da REENC, que traz várias transcrições do discurso de Anísio na instalação da ENC, enaltecendo-o como o grande “remodelador do ensino na Bahia”.

A seção seguinte, *Relações entre Práticas de Leitura, Culturas Letrada e Escolar na Organização da REENC*, corresponde aos diferentes espaços culturais

fomentados por distintos grupos sociais, constituindo-se como um importante campo de análise para entender que a elaboração das REENCs estava estritamente articuladas à representação dos interesses partidários de determinados grupos políticos da região.

A parte 4, do *“Cobre em Ouro” ou “o Ouro em Chumbo”*: *As Disciplinas da ENC como estratégia de formação Moral e Ética de Professores e Alunos*, tem como proposta uma análise epistemológica no que tange ao processo de seleção, organização e difusão dos saberes escolares presentes no currículo oficial da ENC. As sessões que seguem trazem a cultura escolar como uma categoria de análise importante para compreender quais saberes, no campo das disciplinas escolares, são considerados importantes na formação dos professores primários.

A parte 5, *Corpo, Higiene, Tempo e Trabalho: Análise de conteúdos publicados por professores na REENC*, tem como caminho metodológico a abordagem de algumas categorias de análise elencadas nos conteúdos transmitidos pelos professores e pelas alunas do segundo ano da ENC, publicadas na REENC. Tais categorias revelam a transmissão dos valores necessários na formação de professores articulados às ideias de uma nova pedagogia na difusão do ensino.

Sendo assim, a leitura da REENC caracteriza-se como uma prática de apreensão das dinâmicas e tensões sociais que se escondem por trás das palavras, “onde a interpretação da obra termina na interpretação do eu” (CHARTIER, 1992, p. 215). Essa não se constitui de forma mecânica e automática, mas concebe as palavras como produtoras de sentidos e significados, frutos da intencionalidade de determinados grupos sociais. Portanto, as leituras da REENC foram discutidas juntamente com o GEHCEL para a compreensão dos saberes escolares que eram difundidos nesses suportes, através das transcrições de aulas pelas alunas segundanistas e professores (as), que utilizavam esse instrumento de linguagem para reproduzir o trabalho desenvolvido pelos docentes na instituição. Por isso, fez-se necessário abordar a conjuntura histórica articulada ao contexto educacional na gestão de alguns governadores da Bahia em diferentes momentos históricos e como essa articulação delineou a história da ENC.

2 ASPECTOS LEGAIS DA HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DA BAHIA ABORDADA A PARTIR DAS LEIS E REFORMAS DO ESTADO DA BAHIA

A organização da Escola Normal da Bahia está estritamente articulada à instrução primária, orientada por diversas reformas na legislação que foram implementadas por alguns gestores no império e na república em distintos momentos políticos. Para Anjos (2018), a história da referida instituição na capital corresponde à Lei nº. 37, de 14 de abril de 1836, sancionada pelo presidente da província Dr. Francisco de Sousa Paraíso, senador do império, que tinha como finalidade promover a habilitação de pessoas para exercerem o ensino primário.²

Tal lei só se efetivaria na prática seis anos depois, no intervalo da implementação da lei que homologava a criação da Escola Normal na Bahia, e sua demora na efetivação pode ter sido causada pelas revoltas populares que a Bahia enfrentou durante esse período, como a Revolta dos Malês e a Sabinada, que contaram com a participação de professores entre os revolucionários.

Para Rocha (2008), a província da Bahia em 1840 enfrentava uma série de problemas, um deles relacionado aos professores do ensino primário que não possuíam uma formação específica para o exercício do magistério. Outro ponto era o pouco tempo que a maior parte dos presidentes da província na Bahia ficava no cargo, sendo a sua gerência no âmbito econômico, político e social passageira. Como consequência, tais oscilações prejudicaram principalmente a instrução pública na capital, esta que vivenciava péssimas condições estruturais nas escolas.

2.1 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DA BAHIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CAPITAL BAIANA

Para Nóvoa (1991), a criação das escolas normais traz uma verdadeira mutação sociológica no que diz respeito ao corpo docente, pois o “velho” mestre-escola passa a ser substituído pelo “novo” professor da instrução primária.

² Ver NUNES, Antonietta de Aguiar. A formação oficial de professores na Bahia imperial. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, n. 2, 1998. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2905>. Acesso em:

No início, a Escola Normal da Bahia funcionou em uma região nobre na freguesia da Sé, tendo ao seu redor edifícios públicos e religiosos vizinhos ao Paço Municipal, revelando sua principal finalidade na implantação de uma instituição perto dos principais estabelecimentos administrativos que representavam as autoridades locais.

A referida legislação de 1836 previa a criação da Escola Normal da Bahia na formação prioritariamente do sexo masculino, embora a formação de mulheres para o ensino primário estivesse atrelada a um curso especial na Escola Normal, cujo currículo era voltado apenas para as disciplinas do ensino primário, tendo como matérias adicionais Desenho Linear e Prendas Domésticas.

A Escola Normal formaria um novo modelo de professor – a priori do sexo masculino – de modo a tornar os candidatos ao magistério aptos, capazes e preparados para esse tipo de atividade, tendo em vista que constantes críticas eram tecidas em relação à qualidade e competência dos professores que estavam nas poucas escolas primárias existentes na Bahia (ANJOS, 2018, p. 42).

Para Franca (1936), na organização da referida instituição, o curso normal tinha a duração de dois anos e sua composição curricular se baseava em duas cadeiras: métodos de ensino simultâneo e mútuo, leitura, caligrafia, aritmética, desenho linear, princípios da religião cristã e gramática filosófica da língua portuguesa; sendo que a primeira cadeira autorizada pelo presidente da província foi a ida de dois professores para a França, a fim de que aprendessem o método prático e teórico do ensino mútuo.

Após sancionada, a Lei nº 172, de 25 de maio de 1842, trouxeram-se os atributos necessários para aqueles que almejavam o ofício docente, dentre eles o bom comportamento, já que esta era uma das características essenciais para a vocação. Em uma das falas na Assembleia Legislativa, o presidente da Província, Joaquim Jose Pinheiro Vasconcelos, ao se referir à instrução da Bahia, condena o comportamento dos professores que no exercício da docência se isentam com justificativas de saúde:

Os respectivos professores, professoras, têm pela maior parte a necessária aptidão para o ensino; mas observo com bastante desgosto, que sendo robustos e vigorosos, quando pretendem as cadeiras, a de metade interrompem o ensino, dizendo-se impossibilitados por doentes (VASCONCELOS apud BAHIA, 1842, p. 15).

Para Rocha (2008), a ação dos professores era gerenciada e vigiada pelas autoridades locais. Havendo qualquer comportamento inadequado aos critérios

estabelecidos, as " autoridades provinciais procuravam meios para puni-los, uma vez que o professor não podia dar mau exemplo às crianças sob a sua guarda".

Ainda segundo Rocha (2008), a ENB enfrentou, desde o início do seu funcionamento, em 1842, uma série de problemas tanto no que tange à falta de aparelhamento escolar como no que tange à ausência de uniformidade do ensino e aos péssimos salários dos professores. Tais fatores contribuíram para "a fragilidade da instituição e seu desprestígio", refletindo na ínfima quantidade de matrículas entre os anos de 1842 a 1847 (ROCHA, 2008, p. 6). Outro ponto estava relacionado ao regime de externato, por meio do qual os alunos conviviam no mesmo prédio e compartilhavam as mesmas lições (ROCHA, 2008).

Porém, somente com a Resolução nº 403, de 2 de agosto de 1850, o Curso Normal foi separado para ambos os sexos, de modo que os alunos e as alunas eram proibidos de frequentarem o mesmo prédio. Além disso, essa Lei ainda reitera que o ensino transmitido às alunas se realizaria sob a mediação de professoras.

Nesse processo, a Lei nº 844, decretada no dia 3 de agosto pelo Presidente da Província, o Desembargador Antônio da Costa Pinto em 1860, reitera a construção de duas escolas normais para ambos os sexos no regime de internato. (FRANCA, 1936). Assim, o referido presidente recorre à lei para destituir o conselho de instrução do período e criar o conselho de estudo que foi homologado pelo Decreto do Regulamento Orgânico de 28 de dezembro de 1860, pelo qual, de acordo com Franca (1936, p. 27), "Ficam instituídas nesta Capital duas Escolas Normais: Uma para cada sexo, sendo ambas sob o regimento de internato e o curso de três anos, essencialmente prático e religioso".

Segundo a Lei orgânica, para ingressar na Escola Normal os alunos realizavam um exame de admissão e, caso fossem aprovados, eram admitidos provisoriamente, onde passavam cinco meses realizando exames práticos na escola anexa e lições teóricas para comprovar se tinham aptidão pelo magistério (FRANCA, 1936). Essa competência ao ofício docente era regida pelos saberes necessários que esses alunos em preparação para a docência precisavam ter frente à sua prática. Dessa maneira, a intenção de criação do internato visava a preparação de mestres para o exercício das primeiras letras no ensino primário, por isso a formação das escolas anexas a fim de incentivar a formação prática desses professores desde o princípio de sua formação.

A referida legislação também traz a diferença na composição do currículo para ambos os sexos. As alunas do Curso Normal deveriam aprender, como componente específico do gênero, um saber importante para a “docência”: o manuseio das agulhas no trabalho manual, que era ministrado por uma mestra do sexo feminino. As diferenciações na composição curricular implicam na construção do imaginário social que atribuía à mulher o papel de dona de casa, de forma que a escola se tornava apenas uma extensão do seu lar. Nesse sentido, a construção do imaginário social também pode ser compreendida como “um instrumento conceitual que exprime as representações” (VEIGA e FONSECA, 2008, p. 26).

Por isso, as concepções de docência feminina também foram permeadas por valores religiosos com o sentido de caridade, carinho, devoção e de amor ao próximo. Logo, tais características foram cristalizadas nas “professorinhas” que representavam a figura materna aos seus alunos nas séries iniciais, como veremos nos próximos capítulos. Essas categorizações referentes ao papel da mulher no âmbito da docência também implicam no conceito de representação da imagem da mulher na sociedade, produzindo significados e atribuindo valores para ao magistério.

Portanto, segundo Enguita (1991), caberia o ensino do magistério às mulheres, pois eram atividades extras domésticas incorporadas pela ideologia patriarcal que defendia este exercício como preparação para a maternidade. Isso significa uma feminização no que corresponde ao magistério, mas também uma luta referente aos gêneros; pois, é a concepção de gênero construída socialmente que separa homens e mulheres de direitos como “salários, autonomia, ao prestígio e as oportunidades de promoção profissional dos distintos subgrupos de docentes” (ENGUITA, 1991, p. 54).

Segundo a Lei orgânica, o currículo da Escola Normal abrangeria o ensino das noções muito elementares de ciências físicas e história natural ao uso da vida, referentes às ciências biológicas que sofreriam algumas mudanças na república (FRANCA, 1936). É importante ressaltar que as noções básicas correspondem à ênfase em um currículo que privilegiava determinados saberes considerados mais importantes para a formação dos alunos. Nesse caso, alguns conteúdos seriam pouco trabalhados nas escolas normais em relação a outros, como a linguagem, que ganharia a atenção dos mestres responsáveis na inculcação dos padrões da normativa gramatical.

A existência dos internatos não perdurou por muito tempo. Alguns fatores contribuíram para sua extinção em 1870, como o aumento do número de mulheres, a

procura dessa formação e, conseqüentemente, diplomação, bem como a falta de interesse dos homens pela profissão docente, como reitera a seguinte descrição:

O internato de homens, criado contra a índole e hábitos da população que não se sujeita à reclusão, afugentou os habilitados do magistério fez secar a fonte que havia dado tão distintos professores apresentando em 10 anos, 16 alunos com diploma e destes apenas 10 aproveitados!... As cadeiras de instrução primária entregues em sua grande maioria a indivíduos sem habilitação alguma, retrogradando a província nesta parte a épocas muito anteriores à criação da Escola Normal. É, portanto, evidente que o internato de homens não deve continuar (FRANCA, 1936, p. 41).

Dessa maneira, o formato de reclusão dos alunos na instituição já não era mais um fator de continuação dos estudos, implicando no afastamento de muitos homens da instituição, além da falta de valorização do ofício docente nesse período. Tal condição fez com que muitos alunos desistissem da carreira docente e migrassem para outras profissões com trabalhos que garantissem maiores salários e melhor reconhecimento profissional. A esse respeito, Franca (1936) considera que os externatos para homens foram abertos em 7 de março de 1870, onde funcionaram provisoriamente no convento de São Bento cedidos pelo Reverendíssimo D. Abade e, durante esse período, as aulas eram ministradas por três professores, entre os quais um se dedicava especificamente ao ensino de Religião.

Porém, entre os anos de 1880 a 1882, o externato dos homens foi transportado do Convento São Bento para os prédios do Curato da Sé, onde funcionava a Academia de Belas Artes. Em 20 de dezembro no mesmo ano, foi realizada a formatura dos alunos(as) mestres do externato, no edifício do Liceu, que nessa época funcionava no prédio do Convento da Palma. Naquela ocasião, foram diplomados 17 homens e 33 senhoras, dentre eles: Cincinato Franca; Presciliano Leal; Antônio Henriques de Casaes; Livino Amorim; Adalberto Pereira; Alfredo Rocha; e Arthur F. de Carvalho (FRANCA, 1936).

A criação das escolas normais no formato de externatos para ambos os sexos foi decretada pela Lei nº 2.114, de 24 de agosto de 1880. De acordo com a Regulamentação de 03 de janeiro de 1881, o ensino normal da Província foi ampliado com a criação de duas escolas normais, sob o regime de externatos, denominadas Escola Normal de Homens e Escola Normal de Senhoras. Ambas as escolas sob a modalidade de externatos ofereciam as seguintes disciplinas no currículo: Língua Nacional através dos estudos de gramática, teórica e prática; Literatura; Redação e

caligrafia (os estudos também eram abordados através do conhecimento da Pedagogia); Práticas e métodos de ensino; Geografia; História; Língua Francesa e Física.

A duração do Curso Normal era também de três anos, assim como na Escola dos Externatos de Homens que possuía, em sua grade curricular de ensino, disciplinas diferentes em relação às das mulheres. A educação para os externos era organizada com as mesmas estruturas funcionais das escolas normais dos internatos e continuava com a criação de escolas primárias anexas a cada externato, para que esses pudessem iniciar a prática pedagógica na preparação e formação dos futuros mestres.

Porém, um dos problemas no ensino ainda era a aplicação do método que continuava sendo misto para ambas as classes sem uniformidade e clareza necessárias para os docentes, de modo que esses se reportavam a diversos métodos de ensino ao mesmo tempo para as mesmas classes. Esse cenário de instabilidades também agravava pela quantidade ínfima de alunas que se matriculavam nas escolas do sexo feminino e pela baixa quantidade de escolas primárias que ainda estavam localizadas em prédios de péssimas condições de uso. De acordo com Rocha (apud SANTANA *et al.*, 2013, p. 4),

Não temos em toda a província uma só escola estabelecida em casa própria para esse fim. Por toda parte as casas onde funcionam as escolas carecem das condições indispensáveis, não excetuando nem as do centro da capital. Lugares há onde nem sequer são tijoladas, em muito mal abrigados, em todos mal arejadas e anti-higiênicas. No município da capital há escolas em casas que sem injustiça, seriam condenadas a baixos misteres, e de todas ao do interior da nossa cidade uma só não existe em casa apropriada. É sem dúvida alguma das maiores dificuldades, com que lutaremos ainda por muito tempo; esta, se não é impossível de remediar-se, é difícilíssima pela falta de recursos.

A falta de interesse do poder público em estabelecer uma política voltada para a educação dificultava o avanço do ensino no estado da Bahia, agravando ainda mais o problema da instrução e a desvalorização dos professores primários. Contudo, o novo regulamento homologado em 1881 trouxe à Bahia algumas normas de organização para a educação pública, além dos métodos e conteúdos que foram utilizados no ensino primário, mas tais reformas não foram suficientes para alterar o quadro de precarização do ensino na capital.

Outra prescrição da lei de 1881 foram os conteúdos que deveriam ser ensinados na escola, substituindo as disciplinas anteriores. A Instrução Moral e

Religiosa e Noções de História Sagrada que foram substituídas por Elementos de Ciências Naturais; Religião e Civilidade; além das prendas domésticas para o sexo feminino. Essas mudanças no currículo implicam a construção de um ensino que trabalhava determinados valores e normas de comportamentos, como importantes no processo de formação dos discentes e que estivessem estritamente ligados aos interesses sociais. Contudo, mesmo com a divisão dos conteúdos, ainda não existia o processo de seriação nem a distribuição dos conteúdos por níveis de aprendizagem.

Apesar da introdução do método intuitivo, a nova lei mantém a classificação administrativa das escolas que não conduz a uma seriação ou graduação dos conteúdos. Não apresentava uma proposta oficial de graduação interna da escola ou dos conteúdos de acordo com critérios pedagógicos que resultassem em agrupamento de alunos por níveis de aprendizagem, séries ou conteúdos a ensinar e aprender, embora existam indicativos e sinais de diferenciação do currículo (SANTANA *et al.*, 2013, p. 7).

Dessa maneira, a organização do ensino sofreu outras modificações após a proclamação da república em 1889. O estado da Bahia iniciou profunda reestruturação no seu plano de Instrução, contando com a participação de vários governadores que trouxeram diversas mudanças para a instrução pública. Segundo Franca (1936), essa nova conjuntura política, com a participação de vários gestores em diferentes momentos históricos, não contemplou políticas para a educação baiana com plano de metas a médio e longo prazo, pois a maior parte das reformas não perdurou por muito tempo por sofrerem sempre modificações dos governos subsequentes.

2.2 “APAGARAM-SE AS LUZES”: DA INAUGURAÇÃO AO FECHAMENTO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ FRENTE ÀS REFORMAS DA EDUCAÇÃO DA BAHIA DE 1895 A 1903

O governo de Joaquim Rodrigues Lima na Bahia trouxe outras reformas para a organização das escolas normais. Ao sancionar a Lei nº 117, em 27 de agosto de 1895, que estabelecia a extinção das escolas Normais de Homens e Senhoras, criando o INB com a formação de 4 anos, ensino para ambos os sexos, prédios separados, estabelecimento de exames de suficiência e provas finais. O governador dispôs da cooperação do Diretor Geral da Instrução, Dr. Satyro Dias e do professor Cassiano da França Gomes. Nesse período, as escolas anexas foram organizadas

em: Escola infantil, Elementar, Duas Escolas Complementares – uma para cada sexo –, cujo ingresso no INB era realizado mediante aprovação na Escola Complementar.

Tal legislação contemplava uma reordenação e organização do ensino por níveis, idades que correspondem a cada nível especificando os conteúdos para cada grupo escolar, além dos procedimentos pedagógicos e metodológicos utilizados pelos professores. Dessa maneira, a escola primária passa a ser dividida em: **Infantil**, **elementar** ou de 1º grau (obrigatória) e **complementar** ou 2º grau. É importante ressaltar que a Educação Cívica inserida como componente curricular no ensino elementar foi um importante instrumento que mudou os pressupostos de uma educação embasada em princípios e concepções morais religiosas para outra proposta de educação, na divulgação do ideário de cidadania alimentada pelo regime recém-implantado para a propagação da ordem e do progresso.

A referida Lei implicou também na fusão de ambos os institutos, sendo nomeado para diretor da Escola Normal o professor Cassiano da França Gomes e a vice-diretora professora Maria Augusta de Carvalho. Após a reformulação de 1890, a primeira turma de concluintes na Escola Normal ocorreu em 1895 e foram diplomadas 88 professoras e apenas 6 professores, dentre elas destacam-se: Aureliana Paula da Cunha; Fausta Rosa Soares; Blandina Falcão; Emília Lobo (uma das docentes que participará da organização da greve de 1918); Georgina Ferreira Campos; Isabel de Lima Bittencourt; Anna Luiza Moreira dentre outras. Entre os professores: Antero Augusto de Maura; Deocleciano Barbosa de Castro; José Gonçalves da Cruz; Pedro Ramos de Ludgero de Moura; Leonidio Joaquim da Rocha e Alípio Correia da Franca (FRANCA, 1936).

A Lei nº 117, de 1895, proposta pelo governador Joaquim Rodrigues Lima, oriundo da região de Caetité, visou também a criação de duas escolas Normais de Senhoras no interior, uma localizada na região de Barra e a outra em Caetité. A criação da ENC era considerada uma conquista do governo local que avaliava ser a cidade um polo econômico importante para a capital. Joaquim Lima foi o primeiro governador oriundo dos sertões a ser eleito pelo povo e representante da região de Caetité, onde mantinha fortes ligações políticas e familiares com a referida cidade. Ele era casado com Dona Maria Vitória Gomes de Albuquerque Lima, filha do barão de Caetité, magistrado rico e grande proprietário da região. Sendo assim, a criação da ENC é uma das obras mais importantes de sua gestão, ligada tanto às relações políticas, como à expansão da universalização do ensino para os sertões.

Figura 1 - Família do governador Joaquim Manoel Rodrigues Lima



Fonte: Caetité [200-]

O projeto de instalar uma ENC era mais que uma idealização: tornou-se um projeto de mudança social em sua terra natal, possibilitando o desenvolvimento intelectual para os seus cidadãos. Isso significa que a maior parte das escolas primárias que existiam na região eram ínfimas para a quantidade de analfabetos existentes, as quais funcionavam em casas residenciais e a maioria dos professores eram leigos, sem formação específica.

A história da cidade de Caetité também está imbricada pela concentração de vários emigrantes de outras regiões do Brasil, que, ao se estabelecerem na região, viam possibilidades de desenvolver os seus negócios, bem como cultivar os frutos do crescimento e da prosperidade econômica. Dessa forma, Caetité torna-se um espaço para o desenvolvimento de uma elite comercial que futuramente enraizaria suas bases de domínio cultural e político. Segundo Aguiar (2008), no final do século XVIII Caetité já era uma vila e tinha todas as condições naturais de desenvolvimento e crescimento econômico com variedades na produção comercial.

Porém, mesmo a referida região sendo um espaço de desenvolvimento para a produção comercial e, posteriormente, intelectual, esta sofria com a inexistência de escolas para a família dos trabalhadores e para a formação de professoras, de forma que a maioria das mulheres migrava para a Escola Normal da capital com o sonho do magistério. Segundo Reis (2007), a maior parte dessas senhoras acabava desistindo de sua formação, por falta de recursos para a manutenção dos seus estudos.

Assim, a nova implantação de um instituto de formação de professores nos sertões vislumbrava a habilitação de professores preparados para trabalhar na

erradicação do analfabetismo na região, já que a maior parte dos professores da capital não se dispunha a sair de sua terra natal para trabalhar no interior do estado.

[...] quando o governador da Bahia, influiu para que fossem instaladas as Escolas Normais da Barra e Caetité, convencido de que só por meio delas poderíamos dispor de professores que, ao menos alfabetizassem o sertão, uma vez que da capital raramente se dispõe um professor diplomado a vir residir entre nós, na ideia de que aceitar uma cadeira por cá equivale a desterrar-se (GUMES, 1927, p. 28).

Nesse aspecto, a ínfima migração de professores da capital para o sertão da Bahia, além da relação de pertencimento a sua terra natal, também influi com os baixos salários recebidos pelos professores do interior e com as péssimas condições encontradas nas escolas primárias para o exercício docente. Porém, apesar de alguns intelectuais em Caetité insistirem na instalação de um instituto nos sertões para a formação de professores, tal ideia não agradava a alguns grupos sociais da capital que não viam com bons olhos uma escola de formação de professores na região.

Quando a Penna surgiu à luz no dia 5 de março de 1897, logo no seu primeiro número, em colaboração, iniciou o professor Marcelino José das Neves uma série de artigos nos quais quanto nos seria útil a criação de Escolas Normais no centro. Fazia-o, combatendo com sólidos argumentos os preconceitos que homens, aliás esclarecidos, propagavam contra as escolas normais sertanejas, uns por falta de fé, outros por política tendenciosa, embora conhecessem o valor da instrução, metodizada e difundida geralmente sob a direção e patrocínio oficiais, como o único meio de progredirmos mesmo materialmente (GUMES, 1927, p. 28).

Isso significa que o referido suporte de importante circulação em Caetité era um dos instrumentos de reivindicação a favor da instalação de uma escola para formação de professores. Porém, “homens esclarecidos” também faziam frente a esse projeto revelando que por trás de tantas imposições se escondia a descrença na criação de tais institutos. Pois, o embaraço da universalização da instrução dos sertões foram os “comodistas, os partidários do *status quo*, e os ignorantes foram em todos os tempos... o embaraço que aqui encontra” (GUMES, 1927, p. 28).

No decurso da narrativa, João Gumes (1927) descreve que, apesar do movimento em Caetité de alguns intelectuais a favor da instalação da Escola Normal e diante da referida lei homologada por Rodrigues Lima que reitera a criação de ambas escolas no interior, o governador Luiz Viana, em 1896, traz, em sua mensagem

apresentada ao Congresso do Estado em sua abertura, o adiamento da abertura das duas unidades:

Não podem ainda ser instaladas as escolas normais criadas nas cidades da Barra e Caetité, tendo aliás já sido expedido o respectivo regulamento. Aguardo a adaptação dos prédios que devem funcionar e a chegada do material escolar encomendado na Europa, a fim de realizar brevemente a inauguração desses institutos tão reclamados quão proveitosos a instrução e a educação no alto sertão (GUMES, 1927, p. 28).

Por conseguinte, além de um exercício da comunidade local clamando pela criação da Escola Normal, sua inauguração foi adiada na gestão de Luiz Viana, este que justificava a necessidade de adaptação dos prédios e da espera pelos materiais didáticos vindos da Europa. Tal premissa revela um currículo escolar representado pela cultura dominante na organização e seleção de manuais didáticos que valorizavam e privilegiavam saberes e valores produzidos na Europa para a formação de professores.

No entanto, diante das intempéries para a inauguração do referido instituto em Caetité, o *Jornal A Penna* publica, em 5 de agosto de 1897, o elenco de professores que trabalhariam nessa primeira etapa da ENC:

Lentes: de Português, Pedro Ramos Ludgero de Moura; - de Francês, José Gonçalves Cruz; - de Pedagogia, Marcelino José das Neves; - de Físicas e Ciências Naturais, Dr. Cleophano Meireles; de Geografia, Joaquim Manoel Rodrigues Lima Junior; - de Matemáticas, Eng. Candido Augusto Ribeiro, que não aceitou, sendo substituído pelo agrônomo João Ozório; Professores: de desenho, Deoclecio Silva; de música Aristides Pereira de Borba; de prendas, professora D. Constança Meireles; para a administração: - Diretor Dr. Cleophano Meireles; Secretário: Cesar Rego; Amanuense, Manoel Candido de Magalhães; Censora, D. Carolina Domingues de Araújo; - Porteira. D. Rita de Brito Gondim (GUMES, 1927, p. 28).

Diante da apresentação do corpo de funcionários que cooperariam para a universalização da instrução nos sertões, o referido jornal, mais uma vez, publicou que agora era o momento mais esperado e aguardado pela comunidade caetiteense. A abertura da ENC aconteceu no dia 2 de março de 1898, contando com a presença de várias personalidades políticas locais, como autoridades e representantes da educação baiana. A inauguração do referido instituto não era simplesmente a implantação de uma Escola Normal no interior, mas a materialização de um projeto político que tinha como objetivo demarcar a presença de determinados grupos de poder no interior a fim de ter o domínio e o controle da difusão da instrução na região.

Assim, tal cerimônia foi comemorada com importante festa na cidade onde a maior parte do comércio e empresas fecharam, bem como foram suspensas quaisquer atividades que não fossem a abertura da Escola Normal na cidade:

No dia 3 o comércio, as repartições e centros que se dedicavam ao trabalho foram fechados, sendo suspensa toda a atividade que fosse estranha aquela festa, toda nova, atraente e iniciadora de uma época de promessas e ridentes esperanças. Todo o movimento urbano pode-se dizer que se concentrou em torno e dentro do edifício (GUMES, 1927, p. 28).

O referido evento representava para a comunidade local um importante momento para o interior da Bahia, pois ter uma Escola Normal nos sertões era um símbolo de civilização e progresso para o desenvolvimento social, econômico e político na região, diante de um cenário de precarização do ensino primário e de uma população que vivia na sombra do analfabetismo. Porém, a luz acendeu-se nos sertões da Bahia com a chegada do Instituto Normal, que funcionou em um prédio menor do que era esperado. A abertura foi realizada no salão nobre com a presença da Filarmónica Mariana Caetiteense, da força militar e de outros que deram prosseguimento à cerimônia de abertura.

O diretor da ENC, Dr. Cleophano Meireles, abriu a sessão e foi aplaudido por todos e homenageado pelos organizadores do evento com flores e honrarias.

[...] Aberta a sessão solene, leu o diretor o decreto das nomeações, explicou ligeiramente o motivo daquela reunião e, depois de dar o juramento e posse aos lentes, professores e corpo administrativo, pronunciou um brilhante discurso sobre o assunto tão momentoso. Em seguida orou também, empolgado o auditório, o professor de pedagogia, Marcelino Neves, o mais velho dos lentes e professores do instituto. Recitou o professor Deoclecio Silva, em seguida, uma linda poesia da sua lavra e por fim erguendo-se o Exmo. Sr. Dr. Antônio Pereira de Castro, D. Juiz de direito, deu vivas ao Presidente da República; ao Dr. Governador. Ao Exmo. Sr. Dr. Joaquim Rodrigues Lima; ao Exmo. Sr. Dr. Deocleciano Pires Teixeira, ao Exmo. Sr. Dr. Secretário do Interior e ao Intendente deste município. Os oradores foram aplaudidos e os vivas correspondidos com entusiasmo, ao som de música e ao ruído dos fogos [...] (GUMES, 1927, p. 28).

Diante desse evento que marca a pequenina cidade de Caetité, percebe-se a presença de algumas autoridades locais, como a do coronel Deocleciano Teixeira, este que com a implantação da referida escola se torna um símbolo do poder político da região, a qual tinha o controle e o domínio da família Teixeira. Portanto, é a presença dela na referida cidade que marcará e direcionará os rumos da instrução na formação de professores, assim como os da organização da ENC. Isso significa que

a influência política de determinados chefes locais nos sertões e sua representatividade junto ao governo estadual seriam essenciais para o estabelecimento de alianças políticas que regeriam o desenvolvimento e o progresso da região como o andamento da Escola Normal na cidade. Para Sampaio (1998, p. 97), Deocleciano Teixeira era um dos “mais poderosos chefes estaduais e municipais” da Bahia, ao lado de José Gonçalves, Luís Viana e Ubaldino de Assis.

Nesse contexto, o referido chefe político, que era membro do Partido Liberal liderado pelo influente político Joaquim Manoel Rodrigues Lima, exercia o cargo de senador estadual, tendo sido eleito com expressiva votação em 1891 e permaneceu no cargo até 1893; depois foi reeleito para continuar até 1904, porém renunciou em 1903 (AGUIAR, 2008).

No entanto, diante de um cenário político que favorecia o progresso na região em Caetité mediante as alianças políticas realizadas com Deocleciano Teixeira e o governador Luís Viana, amigo e partidário, tal momento seria interrompido com a vitória em 1900 de Severino Vieira que rompeu com o seu antecessor, visto que o chefe político de Caetité se colocou em oposição ao então governador.

Portanto, diante desses embates políticos, a ENC não ficou por muito tempo aberta, sendo que a diplomação da primeira turma de normalistas da instituição contou com 32 professoras em 1903. Após a formação dessas mestras, a escola foi fechada, via Decreto nº 215, em dezembro de 1903, durante o governo do Dr. Severino Vieira.

Segundo Veiga e Fonseca (2008), a história política articulada à história da educação caracteriza-se como um campo de estudo importante para compreender as distintas possibilidades investigativas na produção de novos objetos de estudo. Nesse caso, o campo político é um espaço de tensões sociais de várias relações de conflitos, caracterizado por um território. De acordo Veiga e Fonseca (2008, p. 25), “forças e lutas que articula o social e sua representação”; ainda complementam:

O campo político é o lugar em que se produzem, na concorrência entre os agentes nele envolvidos, problemas, programas, conceitos e acontecimentos políticos. A relação e a distância entre os cidadãos comuns e os profissionais da política se estabelecem a partir dos graus de diferenciação de acesso aos instrumentos da produção política (VEIGA e FONSECA, 2008, p. 25).

Esse grau de acesso de alguns à participação política também está articulado ao capital cultural e econômico que diferentes grupos sociais possuem em relação aos outros. Segundo Bourdieu (1996), esse capital cultural implica nos bens culturais que

se tornam mercadoria rentável no processo de compra e venda destinadas a determinadas camadas da sociedade. Esses são distribuídos de forma desigual, visto que a minoria concentra o maior número de bens culturais enquanto a maioria é excluída desse processo. Nesse sentido, o espaço social no contexto político se torna palco das diferenciações e da estratificação social de uma elite detentora dos meios de produção ou capital econômico que se estabelece pelas relações de dominação através do poder simbólico.

Essas relações coercitivas no campo político de privilégios de uma minoria social se refletiram em várias épocas, principalmente na referida gestão (1900- 1904), que fechou as Escolas Normais localizadas na Barra e Caetité com as justificativas da crise econômica da Bahia e da falta de orçamento para a subsistência das instituições, assim como pelo número insuficiente de matrícula que existia em ambos os institutos.

Não acho por igual, justificação plausível para criação e manutenção das Escolas Normais das cidades da Barra e de Caetité. Não compreendo a necessidade ou conveniência de exigir-se duas bitolas para habilitação ao magistério primário do Estado. Se não peca por excessivo e exorbitante o programa do Instituto Normal desta Capital, é forçoso concluir pela insuficiência do programa d'aquelas duas Escolas (FRANCA, 1936, p. 86).

Diante desse pressuposto, a pergunta que se faz em torno da fala do referido governador seria: A quem interessa o fechamento das escolas normais do interior? E a sua causa estaria ligada à falta de recursos ou de interesses de uma elite que não vislumbrava com bons olhos a existência de escolas nos sertões? A partir de tais perguntas, João Gumes, responsável pelo *Jornal A Penna*, escreve, na edição da REENC de janeiro de 1927, o percurso histórico da referida instituição como a razão do seu fechamento.

Propus-me uma tarefa que estivesse ao alcance das minhas forças intelectuais algo informar sobre a antiga escola normal de Caetité, fechada ex-abrupto pelo governo d'aqueles tempos, por mero capricho, e sobre a instrução e educação do povo deste alto sertão, onde nasci a perto de setenta anos e passei toda a minha existência (GUMES, 1927, p. 27).

Assim, percebe-se, através da descrição de João Gumes, que o fechamento da ENC não se deu apenas por motivos financeiros ou administrativos, mas por questões políticas que se escondiam por trás da ação do governador Severino Vieira em reação à oposição de Deocleciano Teixeira em Caetité.

Por isso, as duas escolas são fechadas em 1903, sob a justificativa de ínfimas matrículas de senhoras e na falta de necessidade do governo custear a manutenção da unidade. Porém, essa proposição se torna aquém do que exprime a conjuntura social nos sertões, com a quantidade de analfabetos, pouquíssimas escolas para os filhos dos trabalhadores e as que existiram funcionavam nas casas residenciais em péssimas estruturas.

Por outro lado, no governo de Severino Vieira, a capital da Bahia também enfrentava a luta de forças pelas oligarquias que se mantinham no poder e a política coronelista dos sertões que se estabelecia como um poder paralelo ao Estado. A partir dessa premissa, Castro (2013) afirma que se assistia em Caetité um cenário de lutas com forças lideradas por dois grupos políticos da região: o Partido Conservador liderado pela família Fraga e o Partido Liberal liderado por José Antônio Gomes Neto (Barão de Caetité), Joaquim Manoel Rodrigues Lima e Deocleciano Teixeira.

Nesse contexto, a presença da Escola Normal nos sertões era um instrumento de poder para os coronéis em Caetité, sendo um espaço de consagração e realização que legitimava e fortalecia as políticas que eram implementadas pelos coronéis da região. Portanto, o espaço escolar torna-se um espaço de poder de uma elite que, através da sociologia da dominação, estabelece seu domínio e controle frente à população, utilizando a escola como ferramenta de inculcação para a produção de uma mão de obra obediente que atendesse às novas demandas regionais.

Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício de poder (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 17).

Entretanto, o fechamento da ENC também pode ser analisado como uma represália do governador Severino Vieira a Deocleciano Teixeira, por esse último negou apoio a sua gestão, “caindo em ostracismo, e arrastando consigo toda a região de Caetité” (ROCHA, 2012, p. 32). Nesse caso, as luzes do referido instituto apagam-se, pelas várias relações de conflitos na região entre as oligarquias na capital e a família Teixeira, grande influente da região.

Porém, com o fechamento, vários problemas foram acarretados, como professores que ficaram desempregados e voltaram para a capital, submetendo-se a cargos inferiores; outros que, com muitas dificuldades, não conseguiram regressar

para a capital, tendo como única alternativa abrir escolas particulares na região. Ainda assim existiram fortes reivindicações por parte da população na defesa da Escola Normal na região (ROCHA, 2012).

Figura 2 - Dr. Deocleciano Pires Teixeira



Fonte: Caetité [200-]

Isso implica que o fechamento da ENC estava estritamente articulado aos entraves políticos dessas relações de conflitos entre o poder estatal e o paralelo presente nos sertões, considerados ilegais e sem controle da gestão de Salvador. Portanto, o fechamento de ambas as escolas não era apenas um ato de falta de financiamento, e sim uma resposta do Estado ao domínio exercido pela política coronelista em Caetité que não vislumbrava com bons olhos uma escola de formação de professores que seria controlada pelos grupos políticos da referida região.

Dessa maneira, a historiografia baiana na primeira república é marcada por várias dissonâncias e oscilações de várias alianças políticas entre os chefes dos sertões com o governo estadual. Essas instabilidades promoviam “constantes rompimentos de antigas alianças, fazendo que os arranjos entre ‘situação’ e ‘oposição’ experimentassem constantes mudanças” (AGUIAR, 2008, p. 80). Com o fechamento das escolas normais da Barra e de Caetité, as reformas pronunciadas pelos governadores e abordadas nesse texto, que prometiam melhorar a educação no Estado, foram insuficientes para dar conta e superar as dissonâncias sociais e os entraves políticos em algumas regiões, fazendo com que certas unidades de ensino e grupos escolares fechassem as portas.

Diante dessa conjuntura educacional, as luzes na historiografia da ENC foram apagadas e os sertões vivenciaram mais um cenário de precarização da educação frente à onda do progresso evocado na capital baiana pelos próximos gestores.

3 REABERTURA DO TEMPLO SAGRADO: NO CALOR DO OTIMISMO PEDAGÓGICO PARA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Diante das disputas políticas na Bahia, os planos voltados à educação ficaram à margem dos projetos e, principalmente, das ações governamentais que levaram ao fechamento e à destruição de escolas, mas o governo Góes Calmon, em 1924, trouxe a capital baiana à reorganização de um novo cenário educacional, promovendo reformas, tanto no ensino primário, como nas escolas normais da Bahia (CALMON, 1924).

No final do século XIX, houve uma instabilidade na consolidação das escolas normais do Brasil, passando por várias reformas, transformações e extinções. Algumas instituições foram criadas e depois fechadas por falta de financiamento e, principalmente, por falta de vontade política de investimento na formação de professoras. Como abordado no capítulo anterior, a cidade de Caetité teve sua Escola Normal fechada, com o argumento do gestor da época de que a quantidade de matrículas das mulheres era inferior em relação ao da Escola Normal da Capital, onde se percebem as tensões sociais e lutas políticas no fechamento da referida instituição.

É importante ressaltar que, no século XIX, a cidade de Caetité, localizada no Alto Sertão da Bahia onde foi instalada a Escola Normal, serviu como passagem, parada e pouso para viajantes que seguiam para a região de São Francisco e de Minas Gerais. Naquele contexto, a cidade que vivia sob o domínio da política coronelista tinha como base econômica o sistema agrário comercial, abrigando uma grande quantidade de fazendeiros que vivenciavam o desenvolvimento da região.

Nesse sentido, Caetité era uma região estratificada socialmente, de um lado a elite comercial que atuava diretamente no crescimento da região e, do outro lado, uma população de pobres que eram dominados pela política dos coronéis. A fama da região era difundida em todo o estado da Bahia pelo desenvolvimento e crescimento econômico, colocando a cidade como uma das "queridinhas" do sertão baiano.

Os embates políticos também eram comuns nessa região. Os líderes locais não mediam esforços para estabelecer seu domínio sobre as camadas populares, utilizando-se dos diversos instrumentos de poder para garantir o estabelecimento da ordem e do controle sobre os cidadãos. Segundo Foucault (1996), o poder nem sempre tem características punitivas ou repressoras, ele se apresenta como dispositivos de controle, docilização e adestramento dos corpos, controlando ao

máximo as suas forças para que continuem exercendo as funções necessárias à manutenção do sistema.

Não se explica inteiramente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva. Pois o seu objetivo básico não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades (FOUCAULT, 1996, p. 20).

Nesse ponto, a elite da cidade, a fim de utilizar as suas “benevolências” sociais, como mecanismo de controle das camadas populares, também criava formas de se estabelecer no poder, demarcando os espaços sociais que pertenciam a cada grupo. Exercendo essa função, a filha de Deocleciano Teixeira, Celsina Teixeira, criou a Associação das Senhoras de Caridade em Caetité (ASCC), com o objetivo de ajudar os mais “abastados”, mas toda política de benevolência se traduz na cristalização de um projeto de poder que tem nas suas ofertas caridosas o domínio e o controle de seus cidadãos (AGUIAR, 2008).

Essa ação de “benevolência” das senhorinhas caetiteenses era uma forma de esconder a realidade social das classes populares e ocultar a pobreza dos seus cidadãos, para difundir a outras regiões uma imagem de Caetité próspera e desenvolvida. A cidade também vivia as disputas de forças pelo poder, valendo-se das querelas sangrentas e até mesmo da criminalidade a fim de determinados grupos manterem o seu domínio na região.

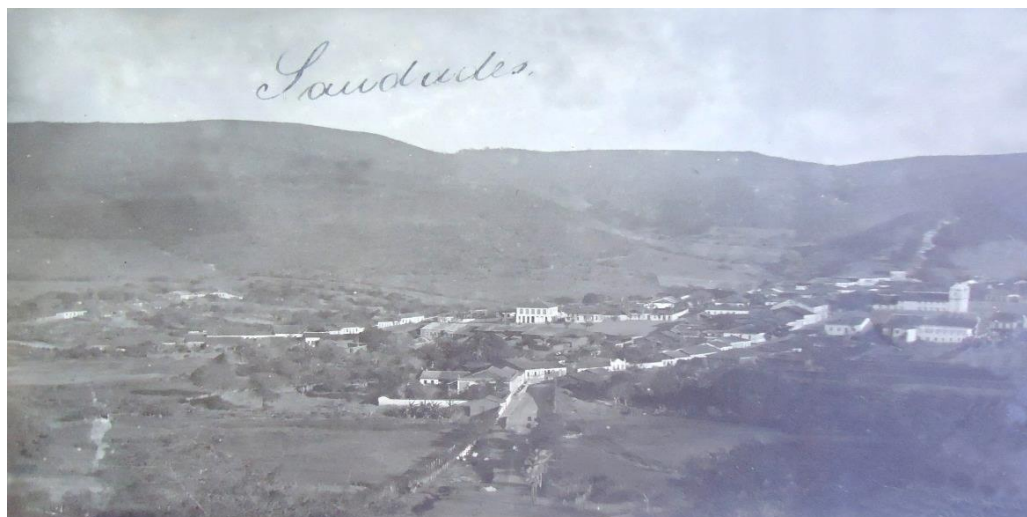
Entretanto, essa elite posta ao longo dos anos como fina e bem-educada, perdia toda diplomacia quando o assunto era política e por conta da disputa de poder lançava mão do autoritarismo, da disputa sangrenta e se preciso, da criminalidade [...] (AGUIAR, 2008, p. 5).

A população local estabelecia várias relações de barganha com os coronéis da região, pedindo dinheiro, emprego e proteção, bem como enraizando mais a política coronelista que também cobrava essa “graça” através dos votos na região.

A reabertura da ENC foi uma grande realização para o progresso dos sertões assim como para a sociedade caetiteense, que vislumbrava na instituição a oportunidade de formação ao exercício do magistério. O seu fechamento, abordado no capítulo anterior, foi motivado por vários embates políticos entre o governador Severino Vieira e Deocleciano Teixeira e, para completar, o referido governador não

contou com a colaboração da família Teixeira em sua gestão, ao contrário enfrentou uma grande oposição em Caetité, reagindo com o fechamento da sua primeira Escola Normal em 1903.

Figura 3 - Vista da Cidade de Caetité no início do século XX



Fonte: Caetité [200-]

Dessa maneira, o governo de Góes Calmon representava uma nova etapa para estado da Bahia, de ruptura da oligarquia seabrista e da resolução dos vários problemas sociais, econômicos e educacionais caracterizados pela gestão anterior.

Segundo Luz (2009), esse período também foi marcado por uma necessidade de conhecer mais o Brasil do interior, onde a maior parte da população vivia e sobre o qual pouco se conhecia. Tal busca era resultado também de um nacionalismo que buscava as origens da cultura brasileira e, ao mesmo tempo, “ difundir a ideia de ‘brasilidade’ através da educação... A Bahia fazia parte desse processo de mudanças.” (LUIZ, 2009, p. 80-81).

Várias foram as promessas de Góes de Calmon para os sertões principalmente para o alto-sertão da Bahia, pois, para o novo gestor,

...garantir integralmente os direitos dos cidadãos era possibilitar a inclusão de um mundo rural onde se concentrava a maior parte da população brasileira e baiana, vitimada ainda pelo preconceito e ignorância decorrentes das imagens construídas em relação ao sertão. Na década de 1920, a maioria da população brasileira ainda vivia no campo. (LUZ, 2009, p.81)

Por isso, a necessidade de reportar-se a educação em especial ao ensino primário, pois no interior as quantidades de escolas eram ínfimas e a maior parte da

população sofria com o analfabetismo. Sendo assim, o curso primário deveria ser prioridade em especial para a maior parte da população que vivia no campo a fim de oportunizar o acesso ao ensino tanto teórico quanto prático.

Nessa nova gestão, o início da trajetória de Anísio Teixeira como Inspetor Geral do Ensino não foi tão fácil como parecia ser. Pois, ao assumir o cargo ainda jovem e sem experiência, substituindo o Dr. Octaviano Moniz Barreto que esteve no cargo durante vinte anos e se afastou por causa de uma viagem ao sul do país, o jovem inspetor sofreu várias retaliações e não renunciou o tal ofício pela ajuda de Afrânio Peixoto que se tornaria muito amigo, como de Carneiro Leão, diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (LUZ, 2009, p. 86).

Na busca por novos aprendizados e experiências, para o exercício do cargo confiado, Anísio Teixeira inicia sua jornada como inspetor marcado pela necessidade de um novo modelo de educação para o estado da Bahia que rompesse com os velhos moldes tradicionais e estivessem articulados com as novas propostas educacionais em circulação nas escolas americanas. Tais propostas passam a ser interesse central de Anísio Teixeira que recebe um livro de Góes Calmon sobre os *Métodos Americanos da Educação geral e Técnica*, do educador belga Omer Buyse, que acreditava em uma educação centrada no aprender a fazer, ou seja, os alunos aprendiam na prática construindo seu próprio caminho. Então, conhecer tal proposta de perto foi o que influenciou o jovem inspetor a realizar sua viagem em 1927 para conhecer mais a cultura norte-americana, como veremos adiante (LUZ, 2009, p. 87).

Porém, as leituras realizadas das propostas educacionais do educador belga Omer Buyse já podiam ser percebidas em algumas questões trazidas pelo Programa das Escolas Elementares Urbanas do Estado da Bahia, organizados pela comissão do Conselho Superior do Ensino, aprovada em 20 de fevereiro de 1925 e distribuída às escolas públicas no dia 18 de março do mesmo ano.

É importante ressaltar que o programa das escolas primárias foi distribuído em março de 1925, cinco meses antes da reforma da Instrução Pública do Estado. Tal incongruência foi alvo de críticas por parlamentares, pois o projeto oficial de reforma ainda tramitava na Assembleia Legislativa e também de alguns jornais em circulação da época que entendiam que os programas deveriam existir depois da reforma. Mas, a ação da aprovação de um programa para o ensino primário era uma estratégia administrativa de colocar em prática um programa específico para o curso primário, o

que ainda não existia e "o ensino era ministrado de modo prático pelos métodos pessoais de cada professor" (LUZ, 2009, p. 89).

Ao assumir a Diretoria Geral da Instrução, Anísio Teixeira fazia parte de uma geração de intelectuais que se deparou com uma realidade totalmente díspar diante do que seria um projeto ideal frente à realidade. Dessa maneira, o jovem diretor, amadurecendo em suas propostas educacionais, resolveu conhecer de perto a realidade das Escolas no interior do Estado da Bahia, onde visitou alguns municípios.

Na passagem por algumas regiões do interior, Anísio percebeu os problemas das escolas dos vários municípios visitados, atestando que as incongruências da escola primária estavam em uma formação acadêmica, "que ensinava de forma teórica e sem objetivos específicos, não levando em consideração as particularidades dos alunos e da região" (LUZ, 2009, p. 95). Tal impressão foi expressa no seu primeiro relatório em abril de 1925 na frente da Inspeção Geral do Ensino onde percebeu que a alfabetização parcial e incompleta não era a solução para impedir o êxodo do campo para a cidade porque as escolas presentes na região não preparavam o homem para o mundo do trabalho. Portanto, a escola primária não foi organizada para ter como referencial o sertão nem a cultura regional, e sim preparar os alunos para vivenciarem uma cultura citadina.

As viagens de Anísio Teixeira às escolas do interior fizeram com que ele organizasse outras ações para conhecer de perto a realidade das escolas primárias do estado. Uma das ações implementadas pela nova gestão foi o preenchimento de um mapa escolar pelos professores que registrariam o movimento e os resultados da escola. Além do mapa, os professores estaduais também precisavam realizar um relatório registrando as seguintes informações:

local e dimensões da sala; natureza da construção; condições higiênicas e sanitárias; salubridade ou insalubridade do lugar; matrícula e frequência dos alunos; os exames finais e de promoção, a indicação exata do número e data das visitas dos delegados escolares, os livros e os cânticos escolares; a regularidade do pagamento do ordenado; o interesse ou desinteresse da população pela escola e pelo ensino, etc. (LUZ, 2009, p. 97)

Tais ações deveriam ser entregues no prazo máximo de 20 de novembro pelos professores e sua negligência implicava aos docentes penalizações, como suspensões do seu exercício. Dessa maneira, ambos os instrumentos implementados

pela inspetoria geral era uma forma de conhecer a realidade das escolas estaduais como, ter o controle do cotidiano escolar (LUZ, 2009, p. 97).

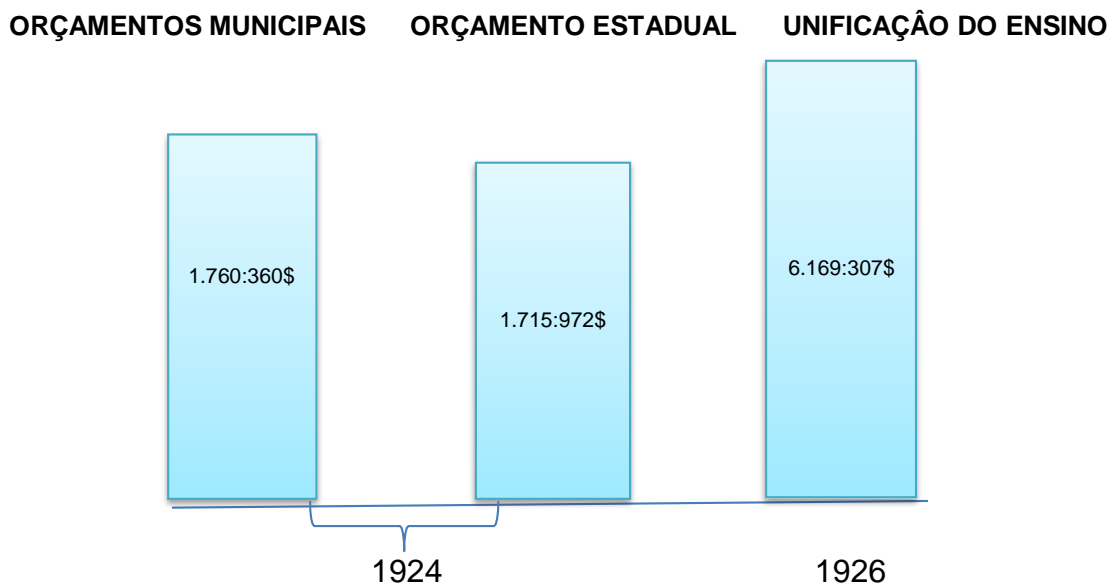
Sendo assim, a proposta de Anísio Teixeira era renovar o ensino no estado da Bahia com a implantação de políticas que contemplassem novos métodos pedagógicos, novos programas escolares que tinham como principal objetivo criar um novo modelo de escola que formasse os alunos para a vida, principalmente para atuarem no meio em que vivem.

Para trabalhar nessa árdua tarefa de renovação da educação do estado, era necessário um maior investimento na educação diante de um cenário caótico reflexo de uma crise econômica vivida pelo Estado. Por isso, a necessidade de

aumentar os investimentos na educação, em especial no ensino primário. Em 1920, a Bahia era um dos Estados que menos investia no ensino primário. Aplicava para fins educacionais, apenas 4,9% de sua renda, a frente apenas de Pernambuco que investia 3%, enquanto Santa Catarina, o Estado que mais investia, empregava 21% de sua renda, seguido do Ceará, 17,8% e por São Paulo, 16, 9%. (LUZ, 2009, p. 98)

A Bahia em 1920 possuía uma população total de 3.334.465 habitantes³, sendo que 1.275.498 do sexo masculino e 1. 445.492 do sexo feminino não sabiam nem ler e escrever. Então, uma reforma educacional fazia-se urgente diante de um contexto de precarização e falta de investimento do ensino, o que começou a acontecer na gestão de Góes Calmon com o aumento das despesas com a instrução primária de 1924 a 1926, como mostra o Gráfico 1. Nesse sentido, a Lei de 1925 definia que a quota da receita do município destinada para a instrução primária não podia ser inferior que a sexta parte da receita ou renda geral do município (LUZ, 2009, p. 98).

³ Diretoria Geral de Estatísticas. Recenseamento de 1º de setembro de 1920.

Gráfico 1 - Dotações Orçamentárias para o Serviço do Ensino

FONTE: CALMON, 1927, s.p.

Portanto, nesse novo cenário, o governador Góes Calmon, em 1925, com a participação de Anísio Spínola Teixeira, sanciona a Lei nº 1846, de 14 de agosto de 1925, para reiterar a reforma da Instrução Pública do Estado a partir das seguintes disposições oficiais:

criação de cinco Escolas Normais no Estado, e as outras no interior; criação de um curso complementar, **fundamental de dois anos**, anexo às Escolas Normais, para preparo de aspirantes ao curso normal; criação da **cadeira de Agricultura**; extinção na Escola Normal da Capital, do ensino de Antropologia e Psicologia Experimental e da cadeira de Metodologia, passando a **cadeira de Pedagogia** a se compor do ensino desta especialidade [...] (FRANCA, 1936, p. 85, *grifo nosso*).

A lei citada e homologada pelo governador da Bahia traz elementos importantes para discussão presente. O primeiro refere-se à criação de um curso complementar em que as (os) alunas (os) tinham, como base curricular obrigatória, uma espécie de estágio por meio do qual iam ministrar aulas nas escolas anexas, como pré-requisito importante para atuação no magistério. Tal preparo para as (os) aspirantes revela, como a formação prática se tornara essencial para o desenvolvimento do trabalho docente, no condicionamento de determinados comportamentos e modos de ensinar relativos à didática na sala de aula. Por isso, esses novos professores construía sua

trajetória como discentes, apreendendo e reproduzindo as práticas transmitidas pelos professores.

Outro ponto importante foi a criação da cadeira de Agricultura também como componente curricular que revela a necessidade de a ENC (esta que estava situada em uma região onde predominavam a agricultura e a pecuária) trabalhar com elementos do conhecimento local. Essa cultura regional transmitida pelos professores tinha como finalidade o ensino articulado com as demandas da região, atribuindo aos professores a transmissão desses saberes na formação de mão de obra qualificada, como registra um dos discursos de Anísio Teixeira na reabertura da instituição.

A escola, como é entendida modernamente, para falarmos em linguagem matemática, deve ser função do meio onde se vai instalar.

A centralização administrativa desse serviço, laço imprescindível a fortaleza de sua ação, deve ser ampla e ágil para permitir todas as modificações que as circunstâncias da região exigirem. [...]

Por isto, servir, não somente à zona do recôncavo, mas à zona sertaneja e servi-la adequadamente, é essa preocupação do governo, que, hoje, vamos satisfazer, contrabalançando a centralização administrativa pela perfeita descentralização pedagógica (REENC, 1927, p. 6).

Nesse sentido, a importância de se estudarem os conhecimentos de Agricultura reflete na orientação de preparar futuros trabalhadores que poderiam intervir nas condições necessárias “que as circunstâncias da região exigirem”, constituindo uma das preocupações do governo com a formação de estudantes cujas habilidades poderiam ser direcionadas para os sertões.

Outro aspecto que chama a atenção é a recomendação de extinção das disciplinas de Antropologia, Psicologia Experimental e de Metodologia e a ênfase para que a cadeira de Pedagogia seja integrada ao curso. Isso significa que a referida cadeira tinha como responsabilidade o ensino do homem enquanto ser social, do seu desenvolvimento cognitivo ligado às concepções dos métodos utilizados por pensadores estrangeiros importantes para a formação dos sujeitos, que serão abordadas na próxima seção.

A lei referida ainda instituiu o Curso Normal de quatro anos sob o regime de externato; Curso de Férias e organização de uma *Revista dos Cursos da Escola Normal*. As escolas criadas no interior da Bahia não obedeciam à mesma forma de organização da Escola Normal da capital. É importante destacar que as unidades de Barra e Caetité, nos sertões, já existiam desde 1898, porém, com a gestão de Severino Vieira em 1903, elas foram fechadas, como já foi abordado.

Diante desse contexto, somente no governo Góes Calmon, sob a colaboração de Anísio Teixeira (filho de Deocleciano Teixeira que foi coronel), ocorre a reabertura da ENC em 21 de abril de 1926 e a inauguração contou com a participação de ambos. Esse evento foi marcado pela presença de vários cidadãos caetiteenses e, nesta oportunidade, Anísio Teixeira faz uma preleção, contando sua origem, sobre a política dos coronéis na região e sua alegria pela reabertura da referida instituição. Esse discurso foi registrado pela REENC (1927, p. 6), que dedica várias páginas a homenageá-lo, considerando-o como “remodelador do ensino e incansável precursor dessa era nova para a educação”.

Minhas senhoras, meus senhores,
A festa que ora nos congrega deve ter para o sertão um significado alto e nobre.
Vimos instalar a Escola Normal de Caetité, um noviciado de professores e de mestres, que mais tarde, sairão pela terra sertaneja a ensinar e a educar.
Há muitos anos, neste mesmo local, se erguia o edifício de uma outra escola da mesma natureza que a decisão dos governos anteriores julgou de ver suprimir.
[...]
Caetité foi escolhida para constituir o centro de uma vasta zona sertaneja em matéria de ensino público.

No referido discurso, percebe-se a intencionalidade na reabertura da instituição considerada como polo de ensino dos sertões na inovação dos métodos e na difusão de uma instrução pública atrelada às novas demandas regionais. Isso significa que a presença do instituto em Caetité possibilitaria a todas as regiões circunvizinhas a possibilidade de obter uma formação com o novo exercício do magistério, além de ser um importante centro cultural na região.

No caso da reabertura da ENC, Anísio contou com a colaboração de seu pai Deocleciano Teixeira e do seu grupo político local, um dos responsáveis pela vitória de Góes Calmon na Bahia; e, diante de uma relação amigável e política, a reabertura da referida escola não passou de um agradecimento carinhoso da grande conquista do referido gestor à família Teixeira. Portanto, garantir a reabertura da Escola foi uma realização que fortaleceu ainda mais a política estabelecida pelo coronel na região; além disso, ainda possibilitou ao governador Góes Calmon uma gestão estável, porque contou com o apoio do influente coronel na região.

Dessa maneira, a reabertura da referida instituição era um marco significativo para os sertões, mas não significava uma emancipação social aos seus cidadãos; pelo contrário, era a permanência do velho sistema educacional sobre as rédeas dos

coronéis, que contemplavam esse espaço como um centro de formação de professores que atuariam diretamente na formação de mão de obra dos futuros trabalhadores sertanejos.

Aliemos a tudo isto a constante preocupação regional e saibamos sempre que formamos sertanejos, isto é, homens que irão lutar com uma natureza áspera e irregular e cujos meios de Victória ainda são primitivos. Demos-lhes a consciência de suas responsabilidades perante a terra que vão servir que, só eles, poderão um dia erguer às elevações civilizadas dos países esclarecidos e fortes (REENC, 1927, p. 8).

Portanto, as luzes que se acendem nos sertões não eram somente para oportunizar as senhorinhas e os senhores da região, mas receber uma formação docente e incumbi-los da responsabilidade de formar sujeitos conscientes que compreendam o seu papel como força de trabalho produtivo para o desenvolvimento e crescimento da região. Ainda se percebem, nas entrelinhas do discurso analisado, construções estereotipadas sob os sertanejos que possuíam técnicas rudimentares e eram concebidos como portadores de uma natureza áspera, ou seja, grosseiros, “primitivos” ou selvagens. Isso significa que, mesmo Caetité sendo a “queridinha dos sertões”, os seus cidadãos estavam sob o olhar de uma elite conservadora que não via com bons olhos as camadas populares e reportavam a esses o título de trabalhadores sertanejos que precisavam ser domesticados e controlados socialmente.

O projeto de Anísio Teixeira, enquanto Diretor de Instrução Pública, era civilizar os sertões com a formação de normalistas que atuariam no ensino primário com a missão de educar os sertanejos através da instrução, adestrando os comportamentos e condicionando-os ao projeto nacional de modernização.

Através do Ensino Normal e de suas normalistas ocorreria a preparação de novos cidadãos, via Instrução, com a diminuição dos problemas que naquele momento assolavam o estado e a Nação, como a continuidade de doenças endêmicas causadas pela higiene precária; a baixa produtividade agrícola e industrial; a alta mortalidade infantil (SOUZA, 2011, n.p.).

A partir desse pressuposto, a reabertura da ENC, considerada a “menina dos olhos de Anísio Teixeira”, foi pensada para formar professores que atuariam dentro das normas e regras estabelecidas na garantia do cumprimento dos objetivos e finalidades educacionais, sendo necessária uma formação comum para todos. Por isso, a necessidade de a instrução ser uma importante ferramenta no combate dos

problemas que persistiam na capital e, principalmente, no interior, como as “doenças endêmicas causadas pela higiene precária”, sendo realizados vários pelotões de saúde na Bahia, como em todo o Brasil, na efetivação de medidas preventivas que controlassem e orientassem a população, principalmente dos sertões. Assim, diante dos entraves sociais, era necessária uma formação comum a todos os professores, conscientes do seu papel e de sua responsabilidade social.

Diante desse cenário, Anísio Teixeira iria se deparar com outros problemas referentes às escolas do interior da Bahia que viviam a precarização do ensino no que tange às condições estruturais e materiais, como a falta de diplomação dos professores primários na região, fruto de um passado histórico que tem em Salvador o grande polo econômico, político e cultural.

As comarcas mais próximas de Salvador eram as que estavam mais bem providas de professor com formação específica – Cachoeira tinha 25 diplomados, Santo Amaro 21, Nazaré 20. Havia comarcas onde todas as escolas públicas estavam providas com professores não diplomados no curso normal.

As escolas estaduais no interior do estado já apresentavam, na época, uma característica que foi se agravando com o tempo – o predomínio da presença dos não diplomados ou leigos, tipo de professor que por décadas esteve presente no quadro do ensino primário dos municípios baianos (SANTANA e MENEZES, 2015, n.p.).

Tal fator histórico imprime a necessidade da criação de escolas de formação de professores no interior para atender à demanda dos sertões, no controle do analfabetismo e na passagem de professores leigos nas salas de aula. Diante das disparidades na quantidade de professores diplomados na capital para o ínfimo número no interior do estado, tais dissonâncias continuavam persistentes na década de 1920 nos sertões. A REENC, em 1927, publica um parecer de grande relevância do professor Antônio Bahia, apresentado no Congresso de Instrução realizado no Rio de Janeiro, no ano de 1883, no qual conclama as autoridades da Bahia a estabelecer medidas que ajudassem a superar os males da desigualdade na distribuição espacial do ensino. Portanto, várias razões marcaram a ausência de professores diplomados nas escolas do interior como:

A baixa remuneração, a distância de Salvador e de centros mais desenvolvidos, a dependência de um intermediário para o recebimento do salário e para fazer chegar às autoridades, em Salvador, solicitações de livros, materiais didáticos e outras afastavam os diplomados da regência em escolas do interior. Eram constantes o abandono das escolas e os pleitos de

transferência para localidades mais propícias ao exercício do magistério. Muitos dos que lá chegavam se deparavam com a inexistência de casa para alugar ou com dificuldades para arcar com os altos aluguéis das poucas casas que, mesmo sem apresentar condições satisfatórias, deviam alugar para uso como casa-escola (SANTANA e MENEZES, 2015, n.p.).

Diante da precarização do ensino no interior em 1924, o diretor de Instrução Pública encontrou um cenário caótico nos sertões de professores leigos, muitos dos quais não tinham concluído o curso elementar de quatro anos ou os cursos subsequentes à escola primária. Sem uma escola de formação de professores, tal fator contribuiu para a inexistência de escolas primárias completas e do ensino secundário (SANTANA e MENEZES, 2015).

Porém, no exercício do seu ofício e diante de um jogo de interesses políticos, Anísio Teixeira assumia um papel ambíguo nessa trincheira, pois ora tinha um discurso articulado à política oligárquica, ora defendia mudanças no sistema educacional, possibilitando urbanizar e trazer inovações no ensino para os sertões. Tal discurso incorporado pelo jovem diretor de instrução era fruto dos discursos de vários intelectuais da Europa, que pensavam em mudanças epistemológicas no que tange ao ensino e à aprendizagem nas escolas para que essas cumpram a sua função educativa.

O próprio Anísio Teixeira, que, nessa época, tinha 23 anos e já era bacharel em direito, viajou para alguns países da Europa como também para os Estados Unidos, para estudar os métodos inovadores propostos por alguns intelectuais e perceber sua eficácia como procedimento metodológico para a instrução. Sua proposta para o ensino se reportava ao saber-fazer centrado em uma ideologia cientificista em que os professores precisavam de uma formação prática para execução dos métodos de ensino adequados à aprendizagem dos alunos. Por isso, a ênfase no discurso de Anísio Teixeira se centrava na aplicação dos métodos de ensino ligados aos ideários europeus como importantes para a formação dos professores.

Os atuais meios pedagógicos do mundo estão agitados por várias correntes inovadoras e faz-se com ardor o processo da escola antiga e tradicional. Os pioneiros da *escola nova*, em toda parte acentuam a sua propaganda por muitos lados cheios de razões.

[...]

Sem querer assumir a responsabilidade grave de transformar a escola fundamentalmente, como querem alguns, não devemos, nem podemos desprezar, as conquistas positivas da moderna atividade pedagógica.

[...]

E o que desejam os inovadores? O mesmo porque lucidavam há velhos anos os velhos educadores de todos os tempos, os Pestalozzi, os Roseau, os Roble. Uma escola, que seja antes de tudo, de preparação real para a vida, de concordância, com o espírito infantil, alegre e viçosa como são viçosos e alegres os pequeninos que ela agasalha e educa (REENC, 1927, p. 6).

Neste discurso, é possível observar como o entusiasmo pedagógico permeia várias páginas da preleção, na qual Anísio Teixeira, seduzido por novas concepções que estavam em ascensão na Europa e no EUA, vislumbrava possibilidades de as escolas brasileiras recorrerem a exemplos que considerava promissores porque foram testados em países civilizados, para servirem de exemplo ao sistema educacional no Brasil. Inspirado por este pressuposto, o referido gestor, na condição de diretor de Instrução Pública⁴, propôs justamente uma reforma do ensino primário da Bahia e das escolas normais que viviam momentos de calamidade tanto em relação aos métodos de ensino como em relação à precariedade da estrutura dos prédios, como registra a REENC ao relembrar a gestão dos governos anteriores.

Quem conheceu há quatro anos atrás o estado decadente e confuso da Instrução Pública da Bahia, tendo apenas 624 escolas, mas em verdade nem metade delas funcionavam regularmente, com o professorado desprestigiado e desanimado pela falta de pagamento dos seus vencimentos e pela ausência de qualquer material para o ensino, não pode deixar de ter um movimento de conforto e de alegria, vendo a transformação radical do nosso mecanismo pedagógico, na segurança de que temos avançado muito em menos de quatro anos. Não havia prédios próprios para o funcionamento das escolas, que estavam localizadas em espeluncas [...] (REENC, 1927, p. 203).

Nesse fragmento, publicado pelos editores da revista, é estabelecida uma comparação da instrução pública dos governos anteriores, em que o referido redator avaliava como decadente o estado do professorado na Bahia, como revelava as péssimas estruturas com que se encontravam as escolas. Portanto, Anísio Teixeira, considerado o grande remodelador do ensino primário e responsável pela reorganização das escolas normais da Bahia, ganha uma página de homenagens e honrarias publicadas pela revista pelo regresso dos Estados Unidos, ganhando várias homenagens em Salvador dos professores da Escola Normal da capital.

Sua passagem pelo país da América do Norte tinha como objetivo o estudo preciso do ensino primário e profissional para sua organização na capital baiana.

⁴ Cargo equivalente ao de secretário de educação na organização política e administrativa do Estado da Bahia.

Portanto, a viagem, além de ter influenciado o educador baiano nas novas concepções educacionais em expansão na América do Norte também, permitiu que Anísio Teixeira, juntamente com o governo estadual, adquirisse uma quantidade considerável de material didático para aparelhamento das escolas.

O Dr. Anísio Teixeira, durante o tempo que esteve nos Estados Unidos, dedicou-se ao estudo da organização do ensino primário e profissional, conseguindo que o Governo do Estado adquirisse uma considerada partida de material didático para as nossas escolas, sendo adquiridas também naquele país quatro mil carteiras (REENC, 1927, p. 203).

É importante ressaltar que, na década de 1920, os EUA e a Europa vivenciavam uma cultura educacional imbricada por um movimento de renovação do ensino que proporcionou várias contribuições pedagógicas e ganhou os discursos de vários intelectuais do Brasil que, assim como Anísio Teixeira, vivenciaram de perto essas experiências e seus respectivos resultados. Nesse caso, a citação acima reverbera as mudanças que ocorreram na gestão de Góes Calmon com a presença de Anísio Teixeira, principalmente no que corresponde ao aparelhamento das escolas como na utilização de material didático trazido da Europa. Pois, segundo o referido veículo, o desprestígio da categoria dos professores dava-se tanto pelos atrasos salariais, como pela falta de material didático para o ensino (REENC, 1927).

Nesse sentido, as propostas pedagógicas trazidas pelos manuais didáticos para a formação dos professores da ENC possibilitaram uma outra concepção de escola estritamente ligada às influências do pensamento de Froeber, Pestalozzi e Rousseau, pensadores que ganharam as páginas de publicação na REENC, considerados os grandes intelectuais responsáveis pelas transformações do ensino no mundo.

O espaço escolar é pensado a partir das proposições dos referidos pensadores, como um lugar que fomenta aprendizagens significativas para a vida dos sujeitos. Por isso, a visão desses intelectuais contemplava uma educação que se distanciava da concepção tradicional, valorizando o educando e estabelecendo uma nova relação de ensino-aprendizagem. Pois, o que se pretende nessa relação é uma troca horizontal e não vertical entre educador e educando, exigindo uma mudança de atitude que implique em transformação da sua realidade.

Dessa maneira, a retórica por uma educação que dignificasse e se tornasse agente de transformações dos alunos não se efetivaria na prática em Caetité, porque

ela ainda estava cerceada por um modelo hierárquico que condicionava o ensino aos interesses da elite conservadora e, concomitantemente, por uma prática pedagógica que estava articulada à manutenção dos privilégios sociais e de permanência do status quo de seus cidadãos. Para Reis (2007), sobrava para uma parte da população sertaneja que tinha boas condições o sonho de migrarem para Caetité com o objetivo de estudar na referida instituição que era a única que existia nos sertões baianos para a formação de professores.

Nesse caso, existem duas vertentes a serem analisadas: a primeira, a falta de escolhas das normalistas por outras profissões de trabalho que eram influenciadas também pela família para optarem pelo curso em questão; e a segunda, a referida instituição era a única opção dos sertões para senhoras que tinham boas condições financeiras de garantir seus estudos durante 4 anos de formação. Portanto, a formação de professoras não garantia acesso a todas as "senhorinhas" do interior, mas acesso restrito para determinadas mulheres que visualizavam ou não uma vocação para a profissão docente.

Como reitera Reis (2007), a ENC, no início de sua formação, era uma instituição responsável apenas pela formação de mulheres para o magistério e não de homens. Contudo, no ano de 1926, com sua reabertura no governo de Góes Calmon, a referida instituição responsabiliza-se com a formação de ambos os sexos. Porém, a formação de homens e mulheres possuía formatos distintos, pois as turmas eram separadas e, na falta de turmas para os homens, estes se sentavam na frente e as mulheres atrás.

Os espaços físicos também eram demarcados durante o intervalo, momento em que as mulheres ficavam em pátios diferentes dos homens sem nenhum tipo de comunicação. Essas normas revelam não apenas o controle dos espaços escolares na prática de coerção, mas os valores e as regras construídos por uma conjuntura social que ainda delimitava o papel da mulher e de suas práticas dentro da instituição.

Segundo o *Jornal A Penna* (1926), a ENC funcionava no antigo Colégio dos Jesuítas, onde foram construídos dois grandes e modernos pavilhões ao desejo de Anísio Teixeira, um dos fomentadores do projeto de reabertura da escola, onde a estrutura da instituição apresentava um imponente prédio, com estrutura elogiada principalmente pelo diretor de instrução. A estrutura da referida instituição era composta por “[...] salão nobre, uma biblioteca, um museu, um gabinete dentário, uma capela, um laboratório, e nele funcionava, além do curso normal, o curso fundamental, as escolas anexas e o jardim de infância” (ROCHA, 2012, p. 34). Porém, a beleza e a

grandeza do referido prédio revelam significados que se escondem por trás das paredes, representações impregnadas de sentidos, tanto para os que fazem parte desse espaço como para os que estão externamente.

Nessa fase, a rotina das (os) alunas (os) era intensa, constituindo-se de provas escritas e também orais, durante todo o mês, para formar sujeitos que, além de aprenderem os saberes necessários ao cargo de magistério, também teriam que possuir uma boa articulação oral para transmitir o saber aos seus alunos. A maior parte dos professores que concluíam o Curso Normal de 4 anos muitas das vezes voltavam como docentes na própria escola, não por concurso, mas por apadrinhamento político, sendo indicados por professores ou até mesmo pelo próprio diretor de instrução pública, que às vezes atendia aos pedidos de grandes amigos influentes na região de Caetité (ROCHA, 2012).

Assim, os espaços escolares também são um espaço político, como afirmam Veiga e Fonseca (2008), pois a escola é produtora de uma cultura com caráter civilizador, de enquadramento e controle social na representação de distintos grupos sociais e de sua hegemonia cultural, presentes tanto na estética de seus monumentos como na composição curricular para o ensino.

Segundo o *Jornal A Penna* (1929), na segunda fase dos professores diplomados pela instituição depois da sua reabertura, considerando a primeira fase de diplomados em 1903 que contou com 32 professoras e depois a escola foi fechada, o referido evento contou com uma notável solenidade de colação de grau, com a participação do Dr. Deocleciano Pires Teixeira (Pai de Anísio Teixeira), Anísio Teixeira e Edgar Pitangueira (Diretor da ENC), reiterando para os cidadãos baianos os avanços alcançados pelas reformas executadas pelo governador do Estado. O referido jornal que tinha como diretor João Gumes, aliado da família Teixeira, não isentou esforços na publicação de matérias que reforçassem as políticas implementadas por Góes Calmon como ao filho do seu grande aliado político.

Figura 4 - Escola Normal de Caetité



Fonte: Caetité [200-]

Portanto, a reabertura da ENC simbolizava o progresso para a comunidade caetiteense, vislumbrando a possibilidade do desenvolvimento econômico, social e cultural da região. Isso representa o reconhecimento da cidade junto às grandes cidades do estado. Por isso, a concepção de escola no calor do otimismo e entusiasmo pedagógico também se constituía em um espaço que era templo sagrado de instrução e formação desses sujeitos.

3.1 RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DE LEITURA, CULTURAS LETRADA E ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO DA REVISTA DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ

As evidências apontam que a cidade de Caetité era dirigida por uma elite que participava ativamente das disputas de poder conduzidas por grupos oligárquicos da Bahia, sendo que as atividades econômicas se baseavam no comércio e na agropecuária extensiva que ocupava grandes propriedades agrárias e que atuava decididamente para promover o crescimento da cidade, no sentido de ampliar sua visibilidade no cenário do estado e do país, como promotora de ações que, ao serem fomentadas como vários espaços de leituras da região, poderiam induzi-la ao progresso.

Nas primeiras décadas do século XIX, a elite caetiteense esteve engajada no progresso social, econômico e político da região como na criação de espaços culturais que fomentassem o desenvolvimento intelectual de alguns cidadãos. Pois, muitos dos intelectuais que moravam na cidade foram formados em faculdades do país e do exterior, outros nas escolas de primeiras letras da região, como João Gumes, escritor,

professor e editor do *Jornal A Penna* (SANTOS, 2014). Por isso, o grupo de intelectuais da região ligados aos ideários de modernização procurou se cercar de um ambiente cultural de representatividade de alguns grupos sociais que buscavam também o domínio do saber no alto sertão.

A cidade de Caetité, na década de 1920, podia ser considerada como um polo cultural porque reunia vários estabelecimentos nos quais funcionavam alguns vestígios que podem ser identificados como pontos de referência à cultura letrada: a tipografia, o jornal impresso, a biblioteca e a Escola Normal – importante instituição de formação de professores (as) do interior; evidências muito significativas da presença de uma cultura letrada bastante sofisticada para uma cidade do sertão da Bahia no referido período.

É importante ressaltar que, segundo João Gumes (1927), no início do século XIX Caetité já contava com uma “corte dos sertões” que imprimia e dirigia o setor cultural da região. Tal elite foi responsável pela implantação de uma cadeira régia de latim, sendo indicado para ministrar o ensino o mineiro João de Queiroz Osório, “competente mestre de latinidades que já ensinava com muito proveito estipendiado por particulares e, como se assevera, já contava como discípulos alguns clérigos” (GUMES, 1927, p. 27). Este que não só formou discípulos eclesiásticos mais o jovem João Mauricio Wanderley, que se tornaria anos depois o barão de Cotegipe.

Por conseguinte, a implantação de uma cadeira de latim em uma cidade do sertão da Bahia implica em uma política de poder na formação de uma cultura letrada que tinha no domínio das letras o monopólio do saber, restrito a determinados grupos da sociedade caetiteense. Sendo assim, tal cenário contribuiu para a presença de vários poetas que começaram a se tornar notáveis na região.

Para Reis (2013), antes da reabertura da ENC, já existiam espaços culturais que fomentavam as práticas de leituras na região e, como exemplo, cita a biblioteca Magalhães em Caetité que foi criada em 1916, sendo um desses espaços culturais da cidade que promoviam práticas de letramento, tornando-se um dos momentos de entretenimento para os seus cidadãos. O referido espaço ganhou várias premiações do governador, ministro, presidente da república até do Papa Pio XI, retratando a importância desse ambiente para a cultura letrada de Caetité. Provavelmente, a biblioteca teria sido fundada por uma elite de Caetité que possuía boas condições econômicas e interesses comuns estritamente articulados à política local, sendo Deocleciano Pires Teixeira um dos sócios da referida biblioteca.

Além da Biblioteca Magalhães, existia outro espaço de leitura na cidade chamado Club caetiteense. Era um espaço de leitura frequentado por todos os cidadãos, pois o referido clube também realizava sessões literárias com a finalidade de comemorar as datas cívicas. O referido espaço também era um lugar de sociabilidade para os moradores da região frente à escassez de entretenimento. Entretanto, por falta de fontes documentais não foi possível compreender as funções desses dois ambientes na promoção de práticas de leituras para a comunidade caetiteenses, como o seu tempo de funcionamento na referida região.

Ainda segundo Reis (2013), outra biblioteca na região era a da Associação União Operária Beneficente, fundada em 1912, que tinha como sócios membros da elite política e econômica como Deocleciano Teixeira, Lima Junior, dentre outros. O referido espaço atendia aos moradores da região, nos empréstimos e consultas de livros, considerado como um dos espaços mais frequentados pelos moradores. A instituição contava com grande número de exemplares de diferentes áreas do conhecimento, doados por pessoas de distintos lugares do Brasil. A associação tinha contato com outras instituições, sempre divulgando em nota o nome do doador e da obra, para dar visibilidade aos seus beneméritos e fazer com que todos fossem incentivados a doarem livros à instituição.

A Biblioteca do Centro Espírita Aristides Spínola também era um dos espaços de leituras em Caeté que tinha como objetivo atrair a população local para o estudo sistemático de livros referentes à doutrina espírita. À noite, esse local servia de atrativo, pois a maior parte da população estava imbricada com os seus afazeres de dia e frequentava a referida instituição ao anoitecer (REIS, 2013). Nesse caso, o referido espaço, também dirigido por intelectuais caetiteenses, foi fundado oficialmente em 1919 e tinha como objetivo possibilitar aos membros do Centro e outros interessados o conhecimento das obras espíritas.

Ainda segundo Reis (2018), tal função era assegurada pelo estatuto do centro que descrevia, nos seus artigos 2º e 3º, que a propagação da doutrina espírita fosse realizada através de biblioteca de livros e revistas espíritas. Por isso, a população era convidada a participar das práticas de leituras espíritas que aconteciam à noite no Centro de importante conhecimento da doutrina religiosa. Porém, diante da escassez de fontes, algumas questões não conseguiram ser respondidas, como a apropriação que os leitores faziam desse espaço e a relação desse ambiente com os intelectuais caetiteenses.

Diante da presença de algumas bibliotecas que marcaram as práticas de letramento na cidade, também temos a presença da Biblioteca da ENC. Criada no final do século XIX e no início do século XX, seu acervo não foi destinado apenas ao público escolar, mas a toda a comunidade caetiteense que frequentava esse ambiente da escola. As obras da referida instituição também foram doadas por várias pessoas diferentes, tanto as que tinham um alto poder aquisitivo quanto professores, vigários, senhoras da cidade e pessoas de outras instituições e localidades.

Durante o governo Góes Calmon, o referido espaço passou por mudanças estruturais na abertura da ENC e nas reformas pautados na lei de 1925 no art. 665 que descreve:

Art. 665. Para uso dos professores e dos alunos haverá uma biblioteca, especialmente pedagógica, com dotação orçamentária fixada em lei.

Art. 666. A biblioteca ficará a cargo de um 3º oficial, que manterá em dia, catálogo bem organizado, de modo a facilitar a consulta dos professores ou dos alunos.

Art. 667. Na biblioteca haverá um livro onde assinaram os leitores, indicando as obras e revistas consultadas (SANTANA, 2011, p. 532).

O acervo da biblioteca não se restringia apenas a obras de cunho pedagógico, pois contava com obras de diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, o público externo que frequentava esse espaço tinha a possibilidade de explorar distintas obras e ter contato com vários autores brasileiros. Entretanto, os espaços sociais na cidade de Caetité também revelavam a representação de determinados grupos sociais que utilizavam desses ambientes como um campo de poder na fomentação de determinados saberes referentes à cultura dominante.

É importante ressaltar que, segundo Bourdieu (1996), o espaço social também é palco das diferenciações sociais, reflexo da estratificação social, de uma minoria detentora dos meios de produção, ou capital econômico em relação à maioria que é excluída desse processo. Nesse contexto, as tomadas de posições pelos sujeitos consistem nas diferenciações num espaço social que unirá determinados grupos a partir de suas práticas ou pelos bens que possuem. O processo de escolha pelas diferentes camadas da sociedade também é resultado da distribuição desigual que implica na compreensão de determinados espaços restritos e limitados a diferentes classes sociais.

Os espaços particulares de leituras em Caetité também eram "disputados" por outras bibliotecas particulares que eram criadas pelos intelectuais e alguns

professores da Escola Normal em sua residência. Reis (2013) reitera que esses espaços reservados não serviam apenas de aporte para os seus "leitores solitários," mas de privilégio social, bem como de posse do capital cultural desses sujeitos. Pois, colecionar livros, tendo um ambiente reservado de obras nacionais e internacionais, simbolizava para a sociedade uma grande importância intelectual, imprimindo as relações de saber-poder.

Para Bourdieu (2007), esse capital cultural, reservado a uma pequena parte da população, implica nos bens culturais que se tornam mercadoria rentável no processo de compra e venda destinadas a determinadas camadas da sociedade. Esses são distribuídos de forma desigual na sociedade onde a minoria concentra um maior número de bens culturais enquanto a maioria é excluída desse processo. Assim, como veremos adiante, a escola passa a ser um espaço restrito, mas de ascensão social para a pequena burguesia, constituindo-se em um prestígio cultural. Nesse contexto, a expectativa das camadas sociais no interior da escola tem relação com o capital cultural e o *ethos* que define as condutas sociais desses estudantes e constituem como fator de eliminação para as diferentes classes sociais.

Dessa maneira, observa-se que a região de Caetité já contava com um público de leitores em diferentes espaços da cidade, tornando-se frequentada por uma elite que fomentava a criação dos espaços referidos como por formas de privilegiar uma cultura letrada, específica e singular. A presença da ENC não estaria longe dessa premissa, constituindo um ambiente fomentador de específicos saberes considerados como exemplos de modernidade.

Assim, podemos observar que, na região, existia um grande incentivo à prática de leituras, como na circulação de vários escritos que ajudavam a população a se inserir nessas diversas formas de letramentos que faziam parte do cotidiano da localidade. Essa premissa é importante para se compreender o processo de elaboração das REENCs, como sua intencionalidade na publicação de transcrições de aulas que aconteciam no ceio da instituição.

A REENC está relacionada à lei que regulamenta o ensino normal no Decreto nº. 4.218, de 30 de dezembro de 1925, homologada pelo governador Francisco Marques Góes Calmon com a influência de Anísio Teixeira, diretor da instrução pública. A iniciativa de organizar revistas das escolas normais corresponde ao artigo 669, que diz: "Será organizada uma Revista dos Cursos da Escola Normal, dirigida

pelo diretor, que designará para a sua redação uma comissão de 4 professores da Escola Normal será permitida a colaboração dos alunos” (SANTANA, 2011, p. 532).

Nesse sentido, a referida escola organiza as revistas com a participação de professores e alunas do segundo ano normal que tinham como responsabilidade a publicação de artigos que reverberassem o trabalho docente desenvolvido na instituição. É importante ressaltar que esse suporte de saberes pedagógicos difundidos nesse estabelecimento tinha como público não apenas a comunidade escolar, mas todos que frequentavam a escola e sua biblioteca, ou seja, a comunidade externa a esse ambiente. Essa premissa se torna fundamental para compreender a intencionalidade de determinados saberes que eram divulgados pela revista como importantes para a formação dos professores, como as vozes dos sujeitos inseridos nos distintos lugares de poder.

A Revista foi dirigida pelo diretor da ENC, Edgard Pitanguieira, em 1927 e 1928, sua periodicidade era bimestral e os seus assinantes tinham um valor diferenciado a depender do tipo da assinatura. A impressão da revista era de responsabilidade da tipografia de João Gumes, a mesma do *Jornal A Penna*.

Revista de Educação, órgão da Escola Normal de Caetité, fundada pelo zeloso e competente, Diretor da referida escola, o Dr. Edgard da Silva Travassos Pitanguieira. Formato (0,33 x 0,24), publicação bimensal, 80p. Está no I ano de sua publicação. Assinatura anual 15\$000, semestral 8\$000, número avulso 3\$000. Diretor Edgard Pitanguieira; Redatores- Professor Alfredo José da Silva, Dr. Jayme Spínola Teixeira, Professora Dulce da Silva Araújo e Professor Salvador da Rocha Passos, Secretaria- Professora Helena Lima; Tesoureira-Professora Maria José da Silva. Red. E adm. Cidade de Caetité-Bahia, Tipografia d'A PENNA, Gumes & Filhos-Caetité-Bahia (REENC, 1928, p. 100).

A revista tinha como função pedagógica publicar as aulas que eram ministradas pelos docentes na sala de aula, na escrita dos diferentes articulistas, como uma forma de divulgar os métodos de ensino aplicados nesse ambiente e a didática como ferramenta importante na formação prática dessas normalistas. O referido veículo trazia também informações de conteúdos necessários à práxis pedagógica, referências de autores a serem estudados, livros didáticos e noticiários pedagógicos referentes ao trabalho de outras escolas normais e de outras instituições da Bahia.

Em sua primeira edição em janeiro de 1927, a REENC apresenta aos leitores o objetivo do suporte para o sistema educacional baiano como para a pequenina região dos sertões. A revista, em sua contracapa, apresenta primeiro o corpo

redacional responsável por sua organização, começando pelo diretor Edgard Pitanguera; Redatores: Prof. Alfredo José da Silva, Dr. Jayme Spínola Teixeira, professora Dulce da Silva Araújo, e professor Salvador da Rocha Passos; Secretaria: Professora Helena Lima; Tesoureira: Professora Maria José da Silva; e, em outras edições, a revista já apresenta a participação de alunas, o que não ocorre na edição de janeiro.

Na escrita de um dos seus editores, no primeiro número publicado em janeiro, na primeira página, a revista traz o propósito do suporte pedagógico para a comunidade caetiteense. Com o título *O nosso rumo*, que, traduzido, já implica na ideia inicial do suporte que era ser um guia, um norteador na formação dos futuros mestres como também um instrumento pedagógico para os seus respectivos leitores. O redator inicia sua publicação reportando-se tanto ao ensino primário quanto às escolas normais como as grandes responsáveis pelo aperfeiçoamento da educação na capital da Bahia:

Crescem dia a dia as preocupações com o aperfeiçoamento da nossa educação, problema máximo a ser resolvido para a nossa estabilidade como nação culta e digna de consideração no concerto internacional. Esse novo horizonte, que se há de rasgar à nossa força social econômica está na escola primária. [...] mas a escola primária não preencherá plenamente o fim que está destinada sem a proficiência de quem a dirige.
Essa realização grandiosa depende das Escolas Normais, escolas onde se ensina a ensinar, porque professores primários não se improvisam, criam-se, formam-se. Eles têm de passar naquelas escolas pelo cadinho da experimentação da capacidade profissional (REENC, 1927, p. 1).

A partir da narrativa do redator se percebe que a concepção de educação permeava por dois vieses: o primeiro, atrelada aos ideários de renovação e aperfeiçoamento do ensino primário para o desenvolvimento e progresso do sistema educacional da capital baiana indicando uma “nova era”; e o segundo dá importância às escolas normais como as grandes responsáveis no caminho pelos avanços pretendidos. Pois, tal instituição tinha como finalidade “ensinar a ensinar” aos futuros mestres que deveriam, ao longo de sua formação, compreender sua missão educativa. Sendo assim, a vocação docente exigia dos seus respectivos alunos habilitação profissional, revelando que o ato de ensinar não podia ser improvisado, mas demandava responsabilidade diante do exercício professoral.

Precisamos educar professores que eduquem a infância, compreendam com elevação de espírito os seus deveres, sejam os mais devotados dos

brasileiros e elevem bem alto o ideal augusto dessa pedagogia nova, cheia de atrativos e plena de ensinamentos (REENC, 1927, p. 1).

Diante dessa premissa se percebem os valores imbricados na formação de professores, sendo esses os responsáveis pela educação das crianças, que deveriam ser aprimorados, condicionados aos saberes necessários para sua preparação profissional. Isso significa o cumprimento dos deveres exigidos para a carreira docente, pois são os futuros mestres exemplos a serem seguidos, retratos da obediência à pátria, da difusão de uma pedagogia nova, traduzidos por um entusiasmo pedagógico reflexo das políticas educacionais implementadas na Bahia.

Portanto, ser mestre na capital era ser devoto do ensino, como verdadeiros sacerdotes prontos a exercerem sua missão divina, pois tal função exigia dedicação e compromisso no exercício da vocação. Assim, a responsabilidade reportava-se mais uma vez às escolas normais, como sendo os espaços de “formação esmerada dos professores” para a conquista da tão sonhada habilitação docente. Nesse ponto, eram tarefas dos formandos:

orientar a inteligência da infância; despertar nas crianças, pelo trabalho ativo as aptidões; avigorar lhes as energias mentais pelo próprio esforço, na observação e na experimentação dos conhecimentos; reduzir todas as lições a lição-ação, de modo que o trabalho máximo seja dos alunos diagnosticar, auscultar as inclinações e nos sentimentos dos escolares, pela produção de sua atividade cotidiana, educar a natureza física dos alunos, tornando-os resolutos, corajosos e firmes na tempera do caráter (REENC, 1927, p. 2).

Tal premissa revela os modos de ensinar pautados em um ensino experimental caracterizados na experimentação e na observação dos alunos, na expansão dos vários meios de ensino que repousavam nos princípios da psicologia experimental e nas leis psicológicas, cuja finalidade era condicionar os comportamentos a fim de preparar mestres “corajosos, resolutos e firmes” para cumprir sua missão. Isso significa uma nova pedagogia para uma educação que se moldava a partir dos “novos” ideários difundidos através da renovação do ensino, sendo o professor o aporte fundamental para a implementação dessas mudanças.

Não basta que o professor saiba as disciplinas que vai ensinar, não satisfaz que ele ouça dizer que a sua missão é desenvolver a inteligência, formar o caráter da criança, não, a sua preparação se estende também as disciplinas que ele não ensina, mas por meio das quais conhece a inteligência, o caráter e as leis do desenvolvimento físico e mental da criança.

Essa nova pedagogia se baseia na personalidade do educador, nos fins da educação, no conhecimento científico da criança do meio em que ela vive e no trabalho educativo (REENC, 1927, p. 2).

Assim, o papel do professorado não estava restrito apenas a sua área de atuação, mas se voltava para um conhecimento integral da vida da criança, sendo preparado para compreender “o caráter e as leis do desenvolvimento físico e mental” de cada aluno. O redator da primeira edição descreve as escolas normais como as grandes responsáveis na implementação das reformas e mudanças educacionais no estado da Bahia. Isso implica em uma “nova era” na capital baiana acompanhada pelos novos métodos educativos e “pela organização prática que se imprimiu em todo o aparelhamento escolar”. Por isso, as disciplinas escolares ganham uma roupagem nesse cenário: são responsáveis pela inculcação de valores, hábitos e normas que condicionariam e adestrariam o comportamento daqueles que almejavam ser professores na capital.

O estudo da Psicologia infantil, da Anatomia e Psicologia do homem, da Higiene Escolar, etc., constitui, nas Escolas Normais da Bahia, o apanágio real da formação de professores, cuja capacidade profissional se há de traduzir na eficácia dos resultados pedagógicos, obtidos pelo conhecimento exato da criança (REENC, 1927, p. 2).

Nesse ponto, as disciplinas citadas são os aportes para a difusão de saberes condicionados em atender as principais finalidades educacionais e obter resultados, como veremos adiante. Então, tais propostas educacionais visavam o desenvolvimento social, na busca por resultados significativos que mudassem a busca pelo progresso. Por isso, a ENC tinha como objetivo: “o cumprimento aos ditames da lei e, correspondendo aos desígnios aos da Diretoria Geral da Instrução, é que a formação dos professores presida uma feição nova, para que se obtenha na prática resultados positivos” (REENC, 1927, p. 2).

Portanto, a reabertura da referida instituição tinha como finalidade a universalização da instrução nos sertões, na busca por resultados positivos que visavam a erradicação do analfabetismo, mas, por outro lado, também cristalizava o poder e o domínio de determinados grupos políticos na região. Isso reflete na difusão da REENC que aparece no campo da publicidade, “como um dos meios de se conseguir o ideal colimado. Eis o nosso rumo”.

O referido veículo também divulgava os discursos que eram transmitidos pelos professores lentes da ENC e de outros intelectuais nos cursos de férias, realizados uma vez ao ano, na Escola Normal da capital, pautados na Lei de 1925, no seu capítulo VIII, que trazia os artigos referentes à organização do curso:

Art. 191. Na Escola Normal se fará todos os anos um curso de férias, entre 1° e 20 de janeiro.

Parágrafo único. Para este curso será organizado previamente um programa especial pelo Diretor da Escola e o Diretor Geral da Instrução.

Art. 192. Terá por fim este curso indicar a orientação moderna do ensino primário e procurar a estabelecer do modo preciso a finalidade e a correlação que devem existir entre as diversas disciplinas, cogitando também dos assuntos que constituem interesse vital e progressista do ensino.

Art. 193. Constatará este curso de conferências, acompanhadas de demonstrações práticas sempre que o assunto comportar.

Art. 194. Para fazerem estas conferências serão convidados lentes e professores da Escola Normal, de outros Estabelecimentos de ensino, como outras pessoas de notório saber (SANTANA, 2011, p. 428-429).

Segundo a legislação, o curso de férias tinha como objetivo trazer novas orientações pedagógicas e discussões que abrangiam diferentes temáticas no campo das disciplinas escolares, como: métodos novos (intuitivo), manuais didáticos, didática na sala de aula e as experiências pedagógicas de outros países como necessárias para a reforma do ensino primário na Bahia. Tal evento era gerido pelo diretor da Escola Normal da capital juntamente com Anísio Teixeira que tinha a responsabilidade de organizar o programa especial para o curso a exemplo de convidar os conferencistas que recebiam auxílio do governo estadual, como descreve o parágrafo único: “Fica o governo autorizado a auxiliar com passagens e ajuda de custo, para permanência na Capital, os professores convocados para o curso de férias” (SANTANA, 2011, p. 429).

O referido evento contava com a participação de algumas personalidades importantes da capital como a do governador do estado, Góes Calmon; o diretor da Escola Normal da capital, Alfredo Magalhães; o diretor de Instrução Pública, Anísio Teixeira; Dr. Martagão Gesteira e outras personalidades.

No relatório de 1928, escrito por Anísio Teixeira, descrevendo os avanços do sistema educacional da capital baiana, fruto das reformas implementadas pela referida gestão, o diretor de Instrução Pública faz referência aos cursos de férias, reflexos das ações modernizadoras do ensino no estado, trazendo o programa detalhado de cada

dia do evento em 1927, como uma das propostas de orientação pedagógica para os professores primários:

Cumprindo o dispositivo legal em 1927 e 1928 levamos a efeito cursos de férias que foram, para as necessidades da hora presente, cursos de modernização do ensino.

Esses cursos tiveram grande êxito.

Destinados a facilitarem a adaptação do professorado às modernas e justas exigências de reforma da escola pública, o curso de 1927 obedeceu ao seguinte programa:

- a) orientação moderna do ensino primário;
- b) finalidade e correlação entre as suas diversas disciplinas;
- c) orientação profissional pela escola;
- d) saúde e higiene na escola;
- e) pedologia.

Esse curso foi frequentado por professores do município da Capital (TEIXEIRA, 1928, n.p).

Nesse programa elaborado pela comissão organizadora que registra seu grande êxito, percebe-se que as exigências descritas estavam relacionadas às necessidades e demandas presentes no ensino como uma forma de orientar e atualizar os professores acerca dos modos de ensino, como dos novos métodos presentes na ministração das disciplinas para cumprir sua finalidade pedagógica. Isso significa que o curso trazia como bases epistemológicas o trabalho na difusão dos saberes presentes nas disciplinas escolares como sendo um campo de poder na inculcação de determinados valores, normas e hábitos de comportamentos.

Assim, a maior das palestras ministradas pelos respectivos conferencistas implica na condução de um tema ligado a uma disciplina que tinha o objetivo de transmitir aos ouvintes professores valores imbuídos nos conteúdos que faziam parte da seleção curricular. Portanto, o referido evento de 1927 aconteceu no dia 10 de janeiro e terminou no dia 25 do mesmo mês. A conferência iniciou às 9:30 com a palestra do diretor de Instrução Pública, o bacharel Anísio Spínola Teixeira, com o tema *O ensino de desenho na escola primária - A escola baiana entre outros*. No dia 15, às 11:00, a palestra foi dirigida pelo Dr. Alfredo Ferreira de Magalhães, Diretor da Escola Normal da Capital, com o tema *Noções de Pedologia*; e, no dia 25, às 11:00, houve a conferência do Dr. Martagão Gesteira sobre *A higiene na escola primária. Em prol da amamentação materna*, entre outros palestrantes que foram convocados para a conferência.

O Curso de Férias tinha como público alvo os professores públicos do Estado; sendo que, a partir do seu artigo 195, detalhava a organização dos participantes do

evento, informando que: para “assistirem estas conferências serão convocados os professores públicos do Estado, revezando-se por turmas, de sorte que de 5 em 5 anos compareçam todos a estes cursos” (SANTANA, 2011, p. 429). Dessa maneira, a participação de todos os professores era organizada e selecionada por circunscrição para que todos pudessem participar do evento citado, sendo que, no ano citado, o diretor de instrução traz o êxito do curso para parte do professorado do interior do Estado.

Entretanto, o evento realizado no ano de 1928 contou com alguns problemas orçamentários, em relação ao pagamento insuficiente da ajuda de custo para a realização do evento, como para ajuda dos professores que vinham do interior, sendo que as ajudas de custos eram importantes principalmente para esses professores, que tinham vários custos na capital, problema que, a princípio, ameaçou a realização do evento. Porém, depois dos percalços, Anísio Teixeira traz como orientação o registro de todos os nomes dos professores do interior que iriam participar do evento até o dia 31 de dezembro, adiando o Curso de Férias para 15 de janeiro até 1º de fevereiro.

O evento citado é transcrito pela REENC e representava não apenas a preocupação do governador juntamente com o diretor de instrução, com a formação dos futuros professores da instituição, mas era uma forma de legitimar seu governo diante da população, assim como corroborar com sua participação no desenvolvimento da educação baiana frente às reformas do ensino.

Por entre os aplausos do professorado baiano, realizou-se na Escola Normal da Capital, o Curso de Férias, sob os auspícios e iniciativa da Diretoria Geral de Instrução.

Pela primeira vez na Bahia se organizou um certame deste gênero, dando resultados satisfatórios e despertando nos interessados pelo ensino um entusiasmo condigno, coroando de êxito pleno os esforços dos que trabalham pelo ideal pedagógico (REENC, 1927, p. 43).

Desse modo, a organização da REENC apresentava seu duplo escopo: era tanto um veículo de difusão dos saberes pedagógicos, divulgados como importantes para a formação dos professores no campo das disciplinas escolares, quanto um produto de avaliação do público externo que tinha acesso ao trabalho docente difundido na instituição. Nesse sentido, era um suporte para legitimar as políticas que foram implementadas pelo governador através da reforma do ensino na Bahia.

Segundo Caspard (1991), a imprensa do ensino se caracterizava por ser um conjunto de revistas que tem como público alvo os professores, visando orientá-los em suas práxis pedagógicas, como possibilitar o acesso a outros conteúdos, programas oficiais e a didática das disciplinas. Nesse contexto, o veículo impresso na educação tem sido uma fonte importante de compreensão da cultura escolar como "concentra um conjunto de teorias e práticas educativas de origem tanto oficial quanto privada" (CASPARD, 1991, p. 178).

Por isso, a produção desses periódicos pode fornecer uma vasta gama de informação sobre as práticas escolares que são desenvolvidas no cerne da escola, como os saberes que eram transmitidos como importantes no campo das disciplinas escolares.

Tais trabalhos, longe de se considerarem exaustivos com relação aos seus objetos, pretendem configurar-se como mapeamentos de fontes que permitam interpretações sobre os processos de constituição e funcionamento de diferentes instâncias do campo educacional: produção de conhecimentos para formação de professores (saberes pedagógicos), práticas escolares, história das disciplinas e da cultura escolar brasileira (CATANI e SOUZA, 1992, p. 180).

O estudo dos periódicos pedagógicos, portanto, é uma fonte importante para a compreensão dos processos internos que ocorrem dentro da escola, a exemplo das práticas dos professores e dos saberes privilegiados na formação desses docentes. Nesse caso, a cultura escolar caracteriza-se por constituir todas as práticas desenvolvidas nesse espaço como essenciais para entender a sua organização, dinâmica e a construção das relações sociais nesse ambiente.

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 1995, p. 10).

A leitura desses impressos possibilita a compreensão da escola como sendo um espaço de inculcação de valores, normas e hábitos, tornando-se um lugar de incorporação de comportamentos regidos por uma cultura dominante que dirige a formação dos sujeitos, bem como as aprendizagens disciplinares. Segundo Chervel (1988), a escola também produz um saber específico que reflete sobre a sociedade e

a cultura, por isso o autor reporta-se às disciplinas escolares, apresentando seu duplo escopo: não apenas formar indivíduos, mas também uma cultura que penetra, molda, modifica a cultura da sociedade global.

O estudo das disciplinas escolares visa reportar-se às práticas pedagógicas que ocorrem no interior da escola, ou seja, a "caixa preta" nesse ambiente, como importantes pistas para a compreensão da distribuição desigual dos conteúdos e no privilégio de determinados saberes considerados importantes no processo de formação (JULIA, 1995, p. 13).

Nesse contexto, o mesmo autor traz uma crítica sobre as condições de vulnerabilidade em que se encontram as fontes no ambiente escolar, dificultando uma análise sistemática da cultura escolar, porém, mesmo assim, "o historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira"; por conseguinte, na escassez de materiais escritos organizados na sala de aula, "pode-se tentar reconstituir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas ditadas nos programas oficiais ou nos artigos das revistas pedagógicas" (JULIA, 1995, p. 17). O estudo dos periódicos no campo da História da Educação tem contribuído para a investigação das práticas pedagógicas no interior da sala de aula como compreender a dimensão em que se estruturam esses escritos no que diz respeito a sua produção, circulação e apropriação desses veículos pelos leitores.

A análise da REENC não é a história congelada da ENC, em passado distante, mas a possibilidade de observar inter-relações com o presente, de uma história que se movimenta e se reconfigura, ganhando novos significados através das transformações sociais.

Todo veículo impresso não é neutro em sua elaboração, nem inocente em relação à composição dos seus discursos, pois não existe imparcialidade nas falas dos diferentes atores que se cruzam nesses impressos. O que existe são preleções que se estruturam a partir de um lugar de poder e será esse lugar fundamental para a veiculação das informações que privilegiam determinados interesses implicando na manipulação, pois todo impresso

possibilita uma leitura das manifestações contemporâneas aos acontecimentos e uma real aproximação dos discursos emitidos à época em relação ao projeto de sociedade, bem como sobre as instituições sociais e, dentre elas, sobre a escola. Tais fontes, que se caracterizam pelo seu caráter polêmico e por vezes passageiro, muitas vezes de reação às normas

estabelecidas, representam um produto cultural de sujeitos específicos em um determinado contexto histórico (AMARAL, 2002, p. 122).

Nesse caso, todo texto faz parte de um suporte, constituindo um veículo de linguagem entre o autor e o leitor, cuja produção é fruto de uma intencionalidade característica de determinados grupos sociais. Portanto, as revistas como suporte da linguagem não podem ser entendidas fora do seu contexto histórico, das várias relações sociais e de conflitos que as cercam, mas precisam ser contextualizadas, dialogadas e problematizadas, visto que “A crença e a descrença andam juntas, e a aceitação da verdade naquilo que se lê ou ouve não diminui as dúvidas fundamentais acerca dessa suposta autenticidade” (CHARTIER, 1992, p. 235).

A elaboração das REENCs contempla também as tensões sociais e as relações de conflitos em sua organização. São essas relações que são pertinentes para a compreensão de uma política de interesses que estão por trás da veiculação das transcrições de aulas que ocorriam na instituição, pois era uma forma de aferir o trabalho docente realizado nesse espaço e enaltecer as respostas vindas do ensino a partir das reformas instituídas pelo governador.

3.2 O ENTUSIASMO PEDAGÓGICO: IMPRESSOS COMO SUPORTES DAS NOVAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A NAÇÃO NA DÉCADA DE 1920

O movimento de reformas e mudanças epistemológicas na educação brasileira na década de 1920 foi conclamada por vários intelectuais de diferentes estados do Brasil, que, movidos pelo entusiasmo pela educação, trazem para as suas respectivas regiões novas propostas político-educacionais na esperança pela reorganização dos sistemas escolares no que tange ao ensino primário e às escolas normais.

Os anos de 1920 são um período que se apresenta cheio de dualidades de efervescências e dissonâncias políticas, sociais, econômicas e culturais. Tal momento evocava uma modernidade que ultrapassasse o passado olhando o futuro sobre as lentes dos valores culturais dos europeus, na grande pretensão de ser moderna (ACCÁCIO, 2005, p. 112).

Para Berman (1986), as noções de modernidade apresentam ambivalências em sua nomenclatura, pois, ao mesmo tempo em que une os seres humanos, ela também os insere a vários turbilhões que provocam incertezas e instabilidades

resultantes de suas mudanças constantes. Além do mais, a modernidade está estritamente atrelada aos sistemas abstratos (que podem ser sistemas sociais) que implicam no desencaixe das relações sociais por intermédio do tempo e do espaço; de modo que qualquer sistema abstrato ou social, mesmo sendo bem planejado e com operadores qualificados, não está isento de cometer determinados enganos, pois todo projeto é operado por pessoas que cometem erros e falham (GIDDENS, 1991).

No entanto, nem sempre as propostas evocadas pela modernidade na década de 1920 contribuíram para a realização dos seus objetivos, muitas vezes criaram outros mitos e trouxeram polarizações ideológicas em determinados momentos históricos. Nesse ponto, a circularidade de conhecimento é um dos aspectos que estruturam a análise do autor, pois, ela, mesmo proporcionando novas direções nesse contexto, implica em mudanças nos sistemas sociais e nas relações sociais, incorporando elementos da natureza através dos componentes tecnológicos dos sistemas abstratos.

Por isso, essa circularidade também está estritamente ligada a uma homogeneidade de interesses e propósitos. São esses interesses que regeriam as discussões da modernidade e dos projetos políticos-educativos, redirecionando a escola como espaço de transformação de costumes e hábitos através dos saberes disseminados por uma elite que sonhava em remodelar toda a nação.

Para Paulilo (2010), entre as várias análises acerca das reformas educacionais dos anos 1920-1930 se conceituaram de modernas as propostas educacionais elencadas pelos pioneiros da educação, constituindo como égide na defesa por uma educação universal, pública e gratuita, como a principal bandeira de um país moderno. Já segundo Nagle (2001), as mudanças do sistema educacional nesse período foram baseadas no que ele chamou de otimismo pedagógico, quando se acreditava nas virtudes de novos modelos e métodos cultuados por uma nova pedagogia que influenciaria as reformas educacionais dos estados brasileiros liderados por vários intelectuais que seriam depois os grandes responsáveis na formação do movimento que culminaria nos chamados pioneiros da educação que retratava a forma mais acabada do otimismo pedagógico no Brasil.

Ainda segundo o autor, as concepções pedagógicas evocadas pelos reformistas da Educação imbricados por um ineditismo e pragmatismo em seus discursos, na defesa de um modelo pedagógico que visasse a aprendizagem do educando, implicaram na tecnificação no campo educacional. Isso significa que as

discussões educacionais foram restringidas apenas às explicações meramente pedagógicas formuladas agora por especialistas da Educação que tinham como responsabilidade serem técnicos dos assuntos educacionais, politizando a ação educativa em detrimento de sua finalidade pedagógica. Diante de um nacionalismo imbricado pelo ideário de modernização, a escola passa a ser um terreno fértil no processo de doutrinação dos aspectos éticos, morais e cívicos na formação de homens cidadãos.

Nesse caso, Carvalho (2005, p. 89) chama a campanha pela causa cívico-educacional de “programa de organização da nacionalidade”, revelando o consenso dos seus atores no que concerne à importância da educação articulada à sua missão cívica, de redenção nacional, como no papel que exerce “de modelagem de um povo amorfo, a cargo de elites que caberiam direcionar o que era entendido como processo de constituição da nacionalidade”. Assim, a década de 1920 passa a ser permeada por vários entraves e tensões educacionais a partir de dois grupos opostos que têm na escola o seu campo de controle e modelo de doutrinação, os católicos “que se articulam no Centro D. Vital, em São Paulo, e no Rio de Janeiro, na Associação dos professores católicos do Distrito Federal” e do outro lado os denominados pela historiografia como pioneiros da educação responsáveis pela publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 que defendia para o país uma educação leiga, pública e gratuita.

Diante dessas intempéries doutrinárias, os suportes escritos terão uma grande importância tanto na circulação das concepções pedagógicas como em chamar o professorado e ganhar a adesão dessa categoria para as novas mudanças no ensino elencados pelo processo de organização nacional. Por isso, nesse embate o impresso terá um papel fundamental,

na forma de livro de estudo para a Escola Normal, de livro de formação integrante de uma biblioteca pedagógica, de artigo de revista dirigida ao professor...o impresso será dispositivo de regulação e modelagem do discurso e da prática pedagógica do professorado (CARVALHO, 2005, p. 89).

Mesmo os dois movimentos sendo opostos em sua proposição doutrinária, ambos se utilizariam de diversas estratégias editoriais de divulgação e censura atreladas às concepções e apropriações que fizeram a pedagogia, considerando quais proposições da escolanovista eram mais vantajosas aos seus projetos político-

educacionais. Então, o que diferencia os dois polos “católicos” e “pioneiros” não são simplesmente a forma como eles se apropriam, em seus discursos e não discursos, das concepções pedagógicas elencadas pela Escola Nova, mas sim a forma de seleção dos saberes pedagógicos inscritos nos seus suportes educacionais.

De acordo com Carvalho (2005, p. 90), as estratégias utilizadas pelos educadores profissionais considerados os reformistas da educação brasileira no movimento pioneiro da educação também inferem sobre a palavra “estratégia”⁵, um lugar de poder que é conferido a esse grupo para dar conta das suas iniciativas escritas e editoriais articuladas às “novas” ideias no campo educacional. Isso implica que os considerados remodeladores da educação utilizaram como caminho metodológico os suportes impressos na gerência dos seus principais reformistas que estavam em suas respectivas regiões anunciando as transformações e as mudanças no ensino. Portanto, analisar a história dos impressos como um campo de estratégias de poder destinados especificamente aos professores é analisar que o referido conceito

põe em evidência dispositivos de imposição de saberes e normatização de práticas, referidos a lugares de poder de determinados: uma casa de edição; um departamento governamental; uma instância eclesiástica; uma iniciativa de reforma educacional etc.

Levar em conta o lugar de poder em que se articulam as estratégias que põem o impresso em circulação implica contextualizar o objeto da análise em uma situação determinada (CARVALHO, 2005, p. 91).

Nesse caso, as estratégias políticas utilizadas pelos pioneiros foram marcadas pelo caráter técnico daqueles que se consideravam os profissionais da educação, na defesa de uma reforma educacional que contemplatesse uma mudança estrutural da escola, reorganizando a cultura e a sociedade. Sendo assim, o repertório escolhido dos saberes pedagógicos que deveriam compor os manuais didáticos para a formação das crianças e principalmente dos professores passava pela triagem da nova pedagogia na seleção dos materiais didáticos. Por isso, a ênfase nos suportes pedagógicos que atuavam diretamente na transformação da prática docente, como foi o caso “da publicação de guias, e orientações para a elaboração, de programas de cursos pelos professores” (CARVALHO, 2005, p. 93).

⁵ Conceito discutido por Certeau (1994).

Tais impressos refletem as concepções pedagógicas que estavam em circulação na década de 1920 e que revelavam um projeto político-educacional nas ações dos seus reformistas no que tange ao processo de produção, circulação e apropriação desses escritos por parte dos seus leitores. Isso significa uma imposição e seleção de determinados saberes que foram considerados essenciais na formação dos professores, como uma intervenção pedagógica dos modos de fazer e ensinar.

Pois o que importou foi realizar “uma seleção do tipo de material a ser impresso obedecendo a lógica ditada pelo imperativo da intervenção remodeladora das práticas escolares, suposto da iniciativa mesma de reforma educacional dos seus gestores” (CARVALHO, 2005, p. 95). A maior parte dos discursos de Anísio Teixeira publicados pela REENC têm como caminho metodológico a utilização dos manuais didáticos como ferramentas propulsoras das reformas e mudanças educacionais operando de forma mais incisiva no dia a dia dos professores e na transformação das práticas de ensino. Essa rede de impressos ganhou maior ampliação e esse percurso foi utilizado por outros intelectuais que consideravam os impressos importantes ferramentas de difusão dos saberes essenciais para a formação de docentes, no sentido da transmissão dos novos conceitos e recomendações pedagógicas em expansão nesse período.

Um dos exemplos dessa premissa é a Revista de Educação do Estado de São Paulo que surge em outubro de 1927, orientada por uma comissão de membros da Diretoria Geral da Instrução Pública da referida capital e da Sociedade de Educação. Nesse período, a revista era gerenciada pelo diretor geral da Instrução Pública, Amadeu Mendes. A revista passará por várias mudanças, de outubro de 1930 até julho de 1931, quando passou a ser chamada “Escola Nova”, sob a direção de Lourenço Filho na Diretoria Geral do Ensino. Tal período foi caracterizado pela efervescência do movimento escolanovista que defendia a universalização e a democratização do ensino propostas por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, entre outros. Essas propostas sob a direção de Lourenço Filho na revista foram apropriadas nos artigos publicados nesse período com o lema “Para um Brasil novo, uma Escola Nova”, impresso que foi traduzido como suporte de uma nova cultura pedagógica (CARVALHO, 2005, p. 97).

Longe de serem um roteiro mecânico, os impressos em circulação na década de 1920 eram modelos instrutivos para os professores que tinham como finalidade suscitar novas práticas de leitura, delineando e prescrevendo modos de leitura e o

exercício na prática em relação às prescrições lidas. Sendo assim, são essas novas concepções imbricadas por um entusiasmo pedagógico que tomaram conta das publicações das revistas de Educação pelo país, como diretrizes dos modelos pedagógicos que deveriam ser seguidos pelos docentes como retratos do avanço e progresso educacional.

4 DO “COBRE EM OURO” OU “O OURO EM CHUMBO”: AS DISCIPLINAS DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO MORAL E ÉTICA DE PROFESSORES E ALUNOS

A escola torna-se, cada vez mais, um espaço que implica na inculcação de saberes, um lugar de incorporação de comportamentos regidos por uma cultura dominante que se dirige à formação dos sujeitos, bem como às aprendizagens disciplinares. No entanto, o papel do professor, tão discutido nesse espaço, é de agente mais importante nesse processo de “inculcação”, como responsável em converter “o cobre em ouro”, ou seja, estava em suas mãos a responsabilidade de transmitir uma educação que formasse os sujeitos para a vida e, principalmente, para a vida do trabalho. Isso não significa que o professor não tinha uma missão educativa, ele sabia do seu papel, porém era um ofício designado a atender às demandas sociais que se delineavam a partir dos interesses privados.

É importante ressaltar que a valorização em relação ao ofício docente na primeira república estava desassociada da realidade da maioria dos professores que mal conseguiam sobreviver com seus lastimosos salários, ferindo sua condição humana de docentes, que, para desempenharem o seu trabalho, eram obrigados a realizar outros serviços rentáveis. Essa lógica de desrespeito ao trabalho docente difere da ideia proposta por Arendt (2007), que, no cerne das discussões sobre condição humana, defende o trabalho como produto concebido de forma artificial pelos homens, sendo que sua relação é com a produção e a existência das pessoas que estão no mundo.

O trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, existência esta não necessariamente contida no eterno ciclo vital da espécie, e cuja mortalidade não é compensada por este último. O trabalho produz um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais. A condição humana do trabalho é a mundanidade (ARENDR, 2007, p. 15).

Por isso, o trabalho do professor faz parte da sua condição ontológica, porque ele é produzido para o mundo e está estritamente articulado à produção da existência de vida de outros sujeitos. Sendo assim, a escola é produtora de uma cultura, tornando-se um campo de embates em que as relações de poder operariam a fim de

estabelecer a hegemonia da cultura dominante. Segundo Silva (2012), esta cultura é reproduzida no ambiente escolar como hegemônica, marginalizando os saberes populares e disseminando um discurso universal, acentuando mais as diferenças.

A escola atrelada aos ideários de modernização tem como papel a formação de sujeitos conscientes da sua responsabilidade na sociedade, o que significa prepará-los para atender às novas demandas sociais. Nessa lógica, as difusões dos saberes escolares estarão articuladas em reproduzir os interesses de determinados grupos sociais, inculcando hábitos, valores e normas nos indivíduos, bem como formando cidadãos que atendessem ao mercado de trabalho. Na historiografia brasileira na década de 1920, eram comuns os discursos enaltecendo a importância da escola na sociedade vislumbrando nela o papel de transformar os educandos em simples reprodutores do conhecimento e seus docentes em modeladores desse processo, como reitera o discurso abaixo proposto por Victor Hugo (apud REENC, 1927, p. 33):

A escola é santuário como a capela.
O alfabeto que a criança soletra contém uma virtude debaixo de cada letra,
cujo tênue fulgor ilumina suavemente o coração.
Daí a criança livros a proposito.
Caminhe adiante dela, com a lâmpada na mão, para que possa seguir-vos.
A ignorância produz o erro e o erro produz o atentado. A falta de ensino lança
ao Estado homens animais, cérebros incompletos, fatais instintos, cegos
terríveis, que caminham tateando pelo mundo moral.
Iluminemos os espíritos. É o nosso dever. Façamos com que a matéria mais
vil se converta em luz.
Devemos cultivar as inteligências; o gérmen tem o direito a ser furto, e o que
não pensa não vive.
Compreendamos, enfim, que a escola converte o cobre em ouro e que a
ignorância converte o ouro em chumbo.

A partir da análise que segue, a escola era considerada um templo para formação das almas ingênuas, dos sujeitos, que deveriam ser modeladas pelos professores que possuíam “a lâmpada na mão” para guiar e instruir os educandos através de um ensino significativo. Dessa maneira, o alfabeto que a criança soletra não significa um simples sistema de memorização, mas representava uma “virtude debaixo de cada letra”, ou seja, um saber específico e singular que resultava em luz no caminho dos discentes sem estabelecer uma relação cognoscente do aluno com o seu processo de aprendizagem. Portanto, os livros propostos para as crianças só reiteravam um saber verticalizado e hierárquico no processo de aprendizagem, estabelecendo uma relação de dominação entre educador e educandos.

Por isso, a égide da educação que rompe com a ignorância e a cegueira, pois a sua falta produz homens “animais, cérebros incompletos...” prejudiciais ao Estado, na medida em que, para os interesses estatais, era necessária uma escola que adestrasse os homens para atender às novas demandas sociais. Esse espaço seria reverberado pelos discursos de “luz” característicos das ideias iluministas, que se opõem à escuridão produzida pela falta de razão, que, no caso acima, simbolizava a ideia de lucidez em meio ao caos da ignorância. Sendo assim, ele afirma “Iluminemos os espíritos” através da retórica de uma educação que conduzia os homens a saírem de sua condição lastimável de obscuridade intelectual e os conduzia ao “pensamento racional”, ou seja, ao axioma voltado aos interesses na nova elite comercial.

Nesse caso, o pensamento de uma educação que fosse agente de desenvolvimento social estava estritamente ligado à concepção de moralidade, na inculcação de saberes necessários para moldar a conduta dos indivíduos, como adestrar suas ações dentro da lógica de ordem social. O ensino da moral nesses espaços se caracterizava como um instrumento de coerção através dos mecanismos de controle que, a partir da instrução, estabelecia suas normas de conduta, promovendo um verdadeiro enquadramento social, havendo a necessidade de esses instintos serem conduzidos pelo ensino para que caminhem “tateando pelo mundo moral”. Tal tatear significa ser guiado pela moralidade em seus passos, não saindo das normatizações e direções que a escola impõe aos indivíduos.

A partir dessa premissa, esse esforço moral de espalhar a ordem trouxe como concepção ideológica a extinção de alguns saberes e privilégios de outros, que, no decurso, foram incorporados aos manuais didáticos como importantes para o aprendizado dos educandos e para o bom funcionamento de uma nação. São essas fundamentações das normas morais que várias gestões na Bahia utilizaram como mecanismo de convencimento através da articulação discursiva da lei para guiar e controlar as ações da população, enquadrando-as socialmente.

4.1 DISCIPLINAS ESCOLARES: A DIFUSÃO DOS SABERES ESCOLARES NA REVISTA DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ

A análise proposta por esse trabalho contempla o estudo das revistas de educação da ENC como fontes importantes para se compreender a cultura escolar, como o processo de seleção e reorganização de determinados saberes no campo das

disciplinas escolares. Os estudos no campo da História da Educação passaram por um verdadeiro processo de renovação, os quais se preocupam em compreender o processo de organização e funcionamento interno das escolas através de exame e problematização de novas fontes de pesquisa que começaram a ser utilizadas, "tais como a fotografia, a literatura, os manuais escolares, os jornais e revistas, a "história" oral etc." (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 397).

Segundo Pinto (2014), as renovações dos estudos no campo da História da Educação se embrenham pela via da história das disciplinas escolares articuladas à cultura escolar em que o seu processo de organização revela novas problematizações acerca dos saberes considerados escolarizados.

Para Galvão e Souza Junior (2005), esse movimento de renovação fora pautado em algumas tendências teóricas que influenciaram algumas pesquisas no Brasil. A primeira aproxima-se da Sociologia do Currículo ou da Nova Sociologia da Educação que ganha mais fôlego nos anos de 1970, período em que as pesquisas se reportam a compreender como ocorre a seleção e organização de determinados saberes no currículo escolar e a segunda tendência que marca grande parte dos estudos das disciplinas escolares no âmbito da História da Educação são os conceitos de transposição didática e cultura escolar que se apresentavam de forma antagônica. Nesse contexto, os estudos dos didaticistas na França compreendiam disciplina escolar como transposição didática, ou seja, dirigiam-se à investigação da transformação do saber científico em saber escolar.

Pensar os saberes escolares e analisar o processo de configuração e reorganização das disciplinas no currículo a partir das tradições reinventadas é entendê-las como

um conjunto de práticas, normas reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM; RANGER, 2008, p. 9).

A organização do currículo traz as implicações de uma tradição reinventada a partir da cristalização de determinadas práticas no ambiente escolar que resultam na transmissão e inculcação de determinados saberes que visam condicionar comportamentos e regular as ações dos sujeitos. Para Forquin (1992), a escola não é apenas um espaço de circulação de pessoas, de embates e tensões e de interações

sociais, mas também um local, uma microssociedade de gestão e de transmissão de símbolos e de saberes. Desse modo, a instituição escolar torna-se um espaço de produção de culturas e de seleção cultural, que consagra e cristaliza os saberes considerados importantes para a formação humana e filtra aqueles entendidos como triviais, fazendo-os cair no esquecimento.

Em consonância a essa premissa, o governo do estado da Bahia publica na imprensa oficial o Programa do Ensino da Escola Elementar Urbana do Estado da Bahia organizado pela comissão do Conselho Superior do Ensino composta pelos doutores Alfredo Ferreira de Magalhães, Isaias Alves de Almeida e D. Maria Luiza de Souza Alves, comissão que se reunira sob a presidência do Inspetor Geral do Ensino, Anísio Spínola Teixeira, em 1925.

Em 20 de fevereiro do referido ano, o conselho aprovou e adotou o novo programa para o ensino primário com o objetivo de orientar os docentes, tanto em relação à didática como em relação à seleção de conteúdo de cada disciplina, distribuído para ser ensinado em cada ano específico. As orientações do programa foram impressas em um manual que foi distribuído para todas as escolas públicas elementares. Tal estratégia fazia parte das recomendações da reforma educacional proposta por Anísio Teixeira, quando era inspetor geral do ensino.

Mais que um programa, o manual, como suporte pedagógico para os professores primários, era um instrumento de poder delineado por grupos sociais que articulavam o que (não) deveria ser ensinado aos alunos da escola primária da Bahia. A classificação e a seleção dos conteúdos das disciplinas inclusas no currículo demonstram que a sua organização faz parte dos interesses de determinadas classes sociais, na apreensão de valores morais, éticos e cívicos que condicionassem os comportamentos e adestrassem os hábitos hostis.

Diante desse pressuposto, os conteúdos direcionados ao trabalho dos professores primários na capital baiana revelam também uma formação docente condicionada em atender a um projeto curricular homogêneo e unidimensional que formasse futuros discípulos disciplinados e comprometidos com o seu trabalho local. Assim, a REENC traz em suas publicações o comprometimento do ensino em atender as finalidades propostas pelas reformas educacionais de 1925, constituindo como resultado as aprendizagens das alunas que também eram autoras da revista.

Nesse contexto, a disjunção dos saberes no campo das disciplinas indica os objetivos a serem atingidos em cada área para todos os anos e o controle da instrução

na transmissão do conhecimento. Segundo Morin (2000), essa dimensão se configura na maior parte dos sistemas de ensino quando percebemos a separação das disciplinas totalmente fragmentadas e isoladas em suas fronteiras. Esse processo de disciplinarização resulta em um conhecimento mecânico de fragmentação do conhecimento, mas a educação pode ser uma arma importante para subverter a alienação e construir caminhos de agentes de transformação social, e não de reprodutores do sistema.

Para Morin (2000), a educação do futuro é aquela que se reporta à condição humana para compreender a multidimensionalidade e a complexidade que configuram os sujeitos. Pois, ao mesmo tempo que indivíduos fazem parte do cosmo constituindo-se em animais, eles também são humanos e humanizados a partir das marcas culturais que os tornam seres sociais.

No entanto, a educação proposta no governo de Góes Calmon com as reformas educacionais implementadas por Anísio Teixeira é um modelo de modernização que compreende a instrução como uma ferramenta de difusão de valores que resulta na normatização de práticas, na regulação das ações e no controle do saber. O projeto de Anísio, enquanto Diretor de Instrução Pública, era civilizar os sertões com a formação de normalistas que atuariam no ensino primário com a missão de educar os sertanejos através da instrução para adestrar comportamentos e condicioná-los ao projeto nacional de modernização, como afirma o relatório abaixo:

O esforço pela renovação dos processos escolares, pela integração da escola na vida corrente e pela sua maior eficiência, tem sido a preocupação persistente dos que trabalham na instrução pública.

Há tanta coisa obsoleta a afastar da escola, que os nossos cortes, e as nossas reformas não correm o risco de abalar os bastiões da vida tradicional. Por isso, não temos corrido da ação modernizadora do ensino.

Os atuais programas revelam esse espírito, a reforma do ensino normal está cheia dessa preocupação.

Cumprindo o dispositivo legal em 1927 e 1928 levamos a efeito cursos de férias que foram, para as necessidades da hora presente, cursos de modernização do ensino. Esses cursos tiveram grande êxito (TEIXEIRA, 1928, n.p.) .

As propostas educacionais deliberadas pelo diretor de Instrução Pública faziam parte do esforço de uma elite que fomentava o progresso para a capital baiana através da modernização da instrução e o avanço do ensino primário como a base do

desenvolvimento. Uma das questões relevantes desse esforço para o processo de modernização são os cursos de férias que ocorriam uma vez no ano na capital baiana, que contavam com a presença de várias personalidades importantes da época como o governador do Estado da Bahia, o diretor de Instrução Pública e os professores lentes da Escola Normal responsáveis por ministrar as palestras.

Como foi abordado no capítulo anterior, os referidos cursos obedeciam a um programa em sua composição: a) orientação moderna do ensino primário; b) finalidade e correlação entre as suas diversas disciplinas; c) orientação profissional pela escola; d) saúde e higiene na escola; e) pedagogia – descrito no relatório escrito por Anísio Teixeira na seção Modernização do Ensino.

O referido evento destinava-se a todas as futuras normalistas que eram ensinadas mediante os conteúdos das disciplinas das áreas que compunham o currículo da Escola Normal, além disso ampliavam as orientações recorrendo à utilização de livros didáticos, tendo em vista melhor aplicação dos métodos de ensino. Relatos desse acontecimento foram publicados na REENC como forma de recomendar e ampliar a visibilidade entre moradores, alunos e professores sobre a importância do processo de modernização do ensino para a Bahia.

O que foram as sessões do curso de férias? Bem, é melhor que nos [possam] dizer os professores da capital, os diretores de estabelecimentos de ensino, os cientistas e todos que assistiram o brilho das palestras sobre o assunto importantes para a economia e aperfeiçoamento do ensino.

Os métodos e processos novos de educação e ensino foram tratados com esmerado zelo no que tange a sua eficiência social e resultados pedagógicos; uma nova orientação se imprimiu ao ensino primário [...]

Professores do porte intelectual do Dr. Alfredo Ferreira Magalhães, Dr. Martagão Gesteira (REENC, 1927, p. 4).

O relato acima é de um dos redatores da revista. É possível compreender que o Curso de Férias era um dos acontecimentos mais importantes do estado da Bahia no que se refere à educação, porque, além de fomentar orientações e discussões pedagógicas para a formação das normalistas, também se constituía em palanque para o governo do estado se consolidar politicamente e dar visibilidade às reformas educacionais propostas por sua gestão. Isso significa que o referido curso era um acontecimento, um evento político de legitimação da instrução, como forma de provar para a população uma nova história do ensino para a capital baiana em oposição às

gestões anteriores, como reitera a figura abaixo da participação de vários intelectuais baianos no evento.

Figura 5 - Dr. Faria Góes, no curso de férias na capital baiana



Fonte: REENC, março de 1927

No que concerne à organização do currículo, é importante ressaltar que as reformas educacionais foram adotadas de forma diferente pelas escolas normais do interior. As Escolas Normais da capital tinham 15 disciplinas e as do interior possuíam apenas 13. Quando comparadas às de Salvador, observa-se a ênfase na disciplina de Agricultura orientada para preparar normalistas sertanejas na formação dos futuros trabalhadores regionais. Portanto, as disciplinas escolares tinham um duplo escopo: não só transmitir saberes, mas também nortear hábitos e comportamentos dos indivíduos, tendo em vista habilitá-los para atender às novas demandas sociais de trabalho.

A esse respeito, Frago e Escolano (1998) consideram que as disciplinas escolares são organismos vivos, produtos de disputas e tensões que emergem no interior da escola e vão ganhando vida, desenvolvendo-se, transformando-se e, finalmente, configurando-se em torno dos processos internos da instituição. Mas, é importante esclarecer que desde a segunda metade dos oitocentos os manuais escolares se apresentavam como mediadores do conhecimento científico e dos saberes escolares ensinados na escola.

Ainda segundo Galvão e Souza Júnior (2005), para os manuais serem considerados didáticos, precisavam atender ao seu público (crianças das escolas primárias); ser claros; apresentar uma sequência lógica e organizada; estar baseados

no método intuitivo; recomendar o uso de desenhos, exercícios e quadros no processo de organização didática como mostra uma das sequências escritas no programa de ensino da escola elementar no ensino primário para o primeiro ano na disciplina de Línguas Vernáculas:

O ensino de leitura, base de todo o edifício literário, deve começar por: Exercícios de leitura de sentenças fáceis e curtas, por desenhos traçados no quadro negro, pelos dos mapas e murais ou do próprio livro de leitura. [...] Repetição das sentenças estudadas, com acréscimo de palavras novas. Silabação das palavras conhecidas com exercícios no quadro negro, nos mapas murais ou ainda no livro de leitura (TEIXEIRA, 1925, s/p.).

A metodologia acima traz uma sequência proposta pela comissão do conselho superior de ensino para o primeiro ano do ensino primário na disciplina de Línguas Vernáculas. A seguinte aula descreve a ênfase ao ensino da leitura como “base do edifício literário”, considerado essencial em uma sociedade grafocêntrica que valoriza a leitura e a escrita como importantes na construção de uma nação alfabetizada. Sendo assim, a utilização dos exercícios torna-se primordial e a repetição das sentenças estudadas implica em um modelo tradicional de ensino que tinha como objetivo a transmissão e apreensão dos conteúdos pelos discentes. A memorização nesse processo de apreensão se torna uma ferramenta de inculcação de saberes e controle do ensino a serem ministrados pelos docentes.

Nesse contexto, a REENC, em consonância com o programa de ensino elaborado por Anísio Teixeira, traz os saberes pedagógicos, que eram transmitidos nas salas do curso normal e das escolas anexas, na escrita dos professores e alunas do segundo ano do curso normal, como também publicações dos distintos representantes de grupos sociais em Caetité. O suporte pedagógico citado publicava, em edições bimestrais, sequências didáticas trabalhadas em sala de aula em algumas disciplinas, como os conteúdos que faziam parte do currículo escolar. A REENC era organizada pelos professores e por algumas alunas da comunidade escolar gerida pelo diretor Edgard Pitangueira.

A importância do referido impresso para a ENB foi descrita no relatório elaborado pelo diretor de Instrução Pública que traz o sucesso e a frequência das publicações, bem como a colaboração do governo do estado com sua elaboração como a assinatura realizada pelos professores.

"Revista de Educação"

Em janeiro de 1927 foi fundada uma revista com o título acima. A Revista que conta com a colaboração escolhida atravessou o seu primeiro ano de vida com regular exatidão nas suas edições bimensais.

Seria de muita vantagem que o professorado assinasse a Revista em pagamentos pontuais.

Confiados nas melhores intenções que tem o Governo, esperamos que ele auxilie a Revista, na forma dos dispositivos legais (TEIXEIRA, 1928, n.p.).

Esta nota assinada por Teixeira deixa claro que a REENC foi publicada em 1927 e respondia ao dispositivo legal da lei criada em 1925 no Decreto n^o 4.218, de 30 de dezembro de 1925, que, no seu art. 669, regulamenta a criação das revistas no INB. É importante ressaltar que a revista também se torna instrumento do poder político, já que algumas publicações se reportam quase sempre à exaltação das reformas educacionais da Bahia, comparando-a aos governos anteriores.

As edições do referido impresso, além de trazerem a colaboração da comunidade escolar, também abriram espaço para outras vozes de personalidades políticas da região que também escreviam para a revista e publicavam informações referentes aos institutos. Considerando que o veículo impresso é criado a partir das falas de distintas pessoas que, em seus diferentes lugares de poder, buscam demarcar uma intencionalidade, é importante perceber que pesquisar os suportes educacionais implica em problematizar a circulação das noções e concepções pedagógicas de determinado contexto voltado para atender aos interesses de determinados grupos sociais.

Segundo Silva (2007), a organização dos saberes nos manuais didáticos para a formação de professores normalistas caracterizou-se por uma cadeia fluida, que trouxe vários movimentos relacionais a conhecimentos produzidos em diferentes países que foram articulados por autores brasileiros em suas respectivas obras para a Escola Normal. Esses compêndios no Brasil se reportaram à didática e ao exercício prático da profissão docente, valorizando a apropriação do conteúdo pelo professor e o domínio na hora de transmitir os saberes. Assim, as obras dos autores foram destinadas às áreas que se encarregaram na formação de professores para o magistério, como a Pedagogia, a Didática, a Metodologia e a Prática de Ensino.

Esses saberes serão (re)configurados em diferentes localidades, ganhando novos significados nos distintos espaços. Nesse processo de resignificação, os professores entraram em contato com várias concepções ideológicas de intelectuais

na área do ensino veiculadas em manuais didáticos e, principalmente, pelas revistas de ensino que publicavam métodos de ensino, explicações científicas, o papel do professor e a importância da escola.

Os manuais pedagógicos foram um dentre outros veículos usados nesse processo, com o qual colaboraram também as revistas de ensino, os jornais especializados e outros tipos de escritos sobre educação (CATANI, 1994, apud SILVA, 2007, p. 271).

Sendo assim, as Revistas de Educação foram suportes de transmissões de valores, no condicionamento de determinados comportamentos e hábitos a serem seguidos pelos futuros mestres dos sertões. Esses saberes eram retratos das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula pelos professores, nas quais a cultura escolar se torna essencial para se compreenderem quais eram os saberes privilegiados e transmitidos por escritos e impressos considerados importantes na formação dos professores.

Os conhecimentos escolares veiculados pelas revistas preconizam mudanças nos conteúdos e a estabilidade na utilização dos métodos aplicados na escola, onde passam sempre por um processo de reorganização curricular, e as disciplinas são construídas social e politicamente, a fim de atenderem às demandas sociais (LOPES, 2001).

Nesse caso, a Didática como componente curricular da ENC era enfatizada na publicação da Revista como disciplina essencial para a formação metodológica do professor, que precisava conhecê-la, bem como para organizar estratégias de ensino coerentes com o programa oficial da instituição e com a transmissão dos conteúdos.

Os professores que saem das escolas normais, devem ter capacidade profissional, conhecimentos de técnica educativa, o “*self command*” com que se desenvolvam perante as classes escolares, uma certa liberdade de ação no ensinar, mas pautada, reparada, coibida, até se for preciso, pelas autoridades incumbidas de orientar e verificar a eficiência das habilitações técnicas do professorado (REENC, 1927, p. 41).

Diante dessa premissa, os professores tinham que ter competência técnica para a arte do ensino, além de sua prática ser avaliada pelas autoridades competentes que analisavam se suas habilitações estavam dentro da eficiência exigida pela instituição. Todavia, esta publicação, cujo título é *Autonomia Didática* (REENC, 1927, p. 42), revela que não existia autonomia no trabalho do professor, já que suas ações

eram controladas pelo estabelecimento das normas que deveriam ser seguidas como enquadramento social. Por isso, “a ação no ensino, a par de uma capacidade comprovada”, partia dessa premissa, na qual a prática da autonomia docente revelava os embates com os discursos instituídos pelos representantes oficiais do ensino que limitavam e pretendiam atrelar o trabalho docente ao projeto curricular dos programas oficiais da capital baiana e regulavam suas ações.

Segundo Arroyo (2013), a autonomia dos professores, no que tange ao currículo escolar, constitui-se em um dos momentos de tensões frente à rigidez e imposição dos ordenamentos curriculares, o que implica na manutenção dos métodos de ensino e cristalização dos saberes escolares.

Nesse contexto, o currículo torna-se um instrumento importante na difusão dos saberes que interessavam a determinados grupos dominantes, que viam no processo de transmissão de ensino a possibilidade de formar indivíduos docilizados e adestrados para atender às novas demandas regionais. Dessa maneira, os conhecimentos são configurados no currículo a partir de uma abordagem que seleciona determinados saberes e valores produzidos e veiculados por sujeitos da cultura letrada que privilegiam seus lugares sociais no processo de ensino-aprendizagem em detrimento dos modos de vida e visão de mundo de outros grupos de menor visibilidade no cotidiano escolar.

Isso significa que, ao dar maior ênfase a conhecimentos específicos que se apresentam de formas diferentes no campo das disciplinas escolares, o currículo revela o processo de diferenciação e lutas de poder na estrutura da Escola Normal. Tais enfrentamentos e embates na seleção dos conteúdos pedagógicos na referida escola para a formação de professores se constituem em uma missão, mediante a qual há a transmissão de uma abordagem da cultura normativa que almejava ser dominante e privilegiava como *modos operandi* no cotidiano escolar, buscando desqualificar outras expressões culturais, seja marginalizando, seja excluindo uma (ou mais) delas da composição do currículo.

Há momentos em que se duvida da forma de estruturação dos saberes escolares, o que pode justificar situações marginalizadas de disciplinas no currículo escolar e também permite supor que tais saberes constituam objetos de luta por uma isonomia curricular (SOUZA JÚNIOR, SANTIAGO e TAVARES, 2011, p. 184).

Portanto, a análise proposta visa estudar a relevância na seleção curricular, averiguando o privilégio, o prestígio e a prioridade de alguns saberes em relação à secundarização e ao desprestígio de outros na transcrição das aulas desses veículos impressos. É necessário esclarecer que a organização do currículo também corresponde aos arranjos dos saberes escolares situados em um processo de hierarquização das relações estabelecidas na escola. É importante ressaltar que a seleção e organização de determinados saberes em cada disciplina no currículo se constitui como um processo complexo, “que envolve consentimentos, conflitos e diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola” (GALVÃO e SOUZA JÚNIOR, 2005, p. 405).

A esse respeito, Forquin (1992) traz outra tese sobre as disciplinas escolares inseridas no currículo. A premissa do referido autor revela-se na conceituação do que denominou de transposição didática, ou seja, resultado da cultura seletiva que reorganiza e reestrutura os saberes importantes no currículo escolar para a formação do homem integrante da sociedade na qual estão inseridos. Uma reestruturação de saberes segue uma lógica de uma educação conservadora que se vale de dispositivos de controle, como: a assimilação de conteúdo; a divisão dos conhecimentos por séries e ritmos de exercícios, dentre outros.

Então, depreende-se que a organização dos conteúdos publicados na REENC era selecionada por professores do curso normal, responsáveis tanto pela elaboração das redações como pela publicação das alunas do segundo ano do curso normal que redigiam os seus textos sob o olhar atento dos seus mestres.

Segundo Silva (2012), analisar o currículo é compreender a natureza das relações de poder que o cercam. Isso significa que a seleção curricular traz a distribuição desigual do conhecimento e se constitui como resultado da produção e reprodução das desigualdades sociais. As relações do currículo estão imbricadas na lógica do saber-poder; ou seja, é necessário organizar disciplinas constitutivas do currículo com os saberes necessários para a formação dos indivíduos para melhor governá-los e regular as suas ações.

Dessa maneira, os conteúdos associados a essa estrutura configuram-se a partir de duas concepções. Primeiro, o conhecimento constituído como coisa, na composição de uma estrutura curricular que obedece apenas a uma listagem de conteúdo, fórmulas, compondo uma aprendizagem mecânica e estática. Na

concepção de Silva (2012, p. 188), esta é a mais difundida e persistente porque “as listas de conteúdos não são mais que ‘coisas’ destinadas a uma operação de transporte das listas para as cabeças dos/as estudantes”.

A segunda constitui o conhecimento agora como uma coisa abstrata, ou seja, como algo abstraído, idealizado, sem nenhuma relação com a realidade dos alunos, facilitando “a realização do objetivo da educação expresso na metáfora do transporte...” (SILVA, 2012, p. 188). Essas configurações dos saberes presentes no currículo implicam na compreensão de como sua produção também é gerida pelas relações entre as pessoas no sentido de que o conhecimento produzido como coisa também é fruto das relações de poder entre os indivíduos.

As reflexões de Silva (2012) indicam possibilidades de leitura da REENC, objeto desta parte. Na primeira edição publicada em janeiro de 1927 nessa revista, o conteúdo tratava de linguagem, parte do currículo escolar, escrito pelo professor Alfredo José da Silva, cujo título era *A língua dos arias, o latim e o português*. Na referida aula, ele aborda o estudo das línguas maternas, apontando sua importância nas mudanças no processo de aculturação referente às invasões dos povos considerados vitoriosos sobre as nações derrotadas. Na abordagem, o autor deixa claro quais os valores que são transmitidos através dos saberes e as hierarquizações referentes à constituição das diferentes línguas.

Comumente as línguas não são um produto do meio físico onde são faladas, e segue-se que a sua história tem estreita ligação com a dos povos que lhe são portadores. [...]

Os arianos senhores de notável grau de adiantamento, falavam uma língua única, homogênea e rica de forma flexionais.

Nas suas conquistas tiveram que se bater com as tribos dos territórios invadidos, tribos de civilização muito inferior, ou quase selvagens, vencedoras tendo-as sob sua dependência, despojando-as de suas crenças, de seus costumes e do uso de sua língua que, sofrendo a influência da mais culta, vinha a desaparecer (REENC, 1927, p. 45).

É importante ressaltar que, na citação acima, Silva (2012) elabora construções estereotipadas que reverberam como seu discurso indica evidências de luta entre supostos “civilizados” e “selvagens” na imposição da língua como auge do processo de dominação. A esse respeito, recorre ao exemplo da língua ariana que ele considerada como “única, homogênea e rica” porque a considera como produto de um povo civilizado e superior em relação aos povos conquistados. Em sua concepção, as

tribos conquistadas, no processo de invasão, eram selvagens, e foram categorizadas como inferiores porque não havia alcançado o estágio de civilizadas, por esse motivo, suas línguas, suas culturas e seus costumes vinham “sofrendo a influência da mais culta vinha desaparecer”. Dito de outra forma, seriam extintas porque foram submetidas às concepções e significados das línguas dos povos conquistadores.

As concepções acima citadas indicam conteúdos e formas de transmissão de determinados saberes que, publicados em manuais didáticos, principais suportes de mediação de saberes professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, foram aos poucos recebendo estatuto de verdade porque foram cristalizados, difundidos e legitimados pelo currículo. Ao se analisarem as perspectivas do professor, é possível compreender que a discussão proposta implica na aceitação dos europeus em torno desse “outro” desconhecido e “estranho, revelando o eurocentrismo no discurso do colonizador que traria a ideia de que tudo que estivesse fora da civilização europeia e dos seus costumes era considerado o “outro”, o selvagem, o primitivo, portanto, o estranho.

Isso significa que a seleção de determinado conteúdo implica na reprodução de saberes considerados privilegiados por determinados grupos que, em postos do poder, fomentam exercícios de validação de suas abordagens culturais em detrimento de outras culturas. Nesse processo, o currículo como instrumento de formação dos sujeitos também se expressa em narrativas, que, quando são corporificadas, apresentam a legitimação dos saberes dos diferentes grupos sociais.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem que conhecimento é legítimo, quais formas de conhecimento são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (SILVA, 2012, p. 190).

Sendo assim, o currículo traz, implícita ou explicitamente, quais vozes referentes a determinados grupos sociais podem representar a de outros e quais serão apenas representadas ou até excluídas nesse processo. Nesse caso, a língua também é um território em que as relações de poder são estabelecidas, implicando nas diferentes construções de sentido e apropriações que são feitas pelas camadas sociais. Portanto, a linguagem escolar é um processo semiótico, ou seja, é produtora de significados que se tornam exemplos de modo que as palavras são (re) negociadas

no campo simbólico e podem ser usadas para realizar categorização e julgamento de professores.

Os saberes pedagógicos no campo das disciplinas escolares estão imbricados nas várias relações de poder na inclusão e exclusão de conteúdos considerados necessários para a formação dos docentes. Segundo Chervel (1990), a escola também produz um saber específico que se reflete sobre a sociedade e a cultura, por isso, ao se reportar às disciplinas escolares, apresenta seu duplo escopo: é uma cultura que não apenas forma indivíduos, mas também penetra, molda e modifica a cultura da sociedade global.

Nesse processo de seleção, a linguagem na referida aula transcrita pela REENC é traduzida como importante fio condutor para expressar um saber homogêneo que tem no ensino da língua a reprodução de uma cultura dominante que determina quais conhecimentos são legítimos para o controle e a regulação social. Contexto em que o currículo se torna um instrumento de controle dos corpos tanto dos discentes como dos docentes. Pois, existe uma política educacional do corpo que, a partir dos saberes pedagógicos, tenta controlá-lo e regulá-lo, enquadrando-o socialmente:

Basta examinar as organizações de tempo e espaço, os movimentos, os gestos regulados, os rituais e cerimônias - elementos centrais de qualquer currículo - para compreender a extensão na qual o currículo diz respeito, em grande parte, ao processo de controle físico e corporal. A moldagem dos corpos, seu disciplinamento é não apenas um dos componentes centrais do currículo, mas, provavelmente, um de seus efeitos mais duradouros e permanentes (SILVA, 2012, p. 197).

Assim, a transmissão dos saberes necessários à formação de professores é regulada por duas medidas: a primeira constitui-se da regulação dos seus corpos, a fim de que se sujeitem a determinados comportamentos sociais; e a segunda no disciplinamento e na domesticação do corpo docente em um processo de "negação, um ocultamento [...] constituindo uma "descorporificação e desencantamento" do seu próprio corpo (SILVA, 2012, p. 197). Seguindo essa premissa, um dos redatores da revista publicou um artigo com o seguinte título *Disciplina Escolar*, associando o termo ao processo "inteligente" de moldar o comportamento dos alunos através dos princípios de moralidade e autoridade que os docentes exercem na sala de aula.

As crianças que se educam sob os sentimentos de respeito e de amor aos mestres, sob os princípios de uma disciplina inteligente, assistida sempre pela prudência e pela sanção, terão o caráter moral formado, com evidentes vantagens a ordem social como ao progresso individual, para melhor gozarem de autonomia que esta educação lhes proporcionar (REENC, 1927, p. 81).

Significa que os discentes só teriam o seu caráter formado se fosse através da sanção e da disciplina, ferramentas importantes na regulação das ações, como na modelagem dos hábitos sadios para a manutenção da “ordem social”. Nesse sentido, a concepção de educação estava relacionada à ideia de docilização dos corpos com ênfase na disciplina para promover o controle das diversas camadas da sociedade, pois, uma vez adestradas, serviriam como forças produtivas para atender as novas demandas sociais.

A respeito da disciplina como docilização dos corpos, Foucault (1996) sugere que as instituições modernas estabelecem formas de poder que são organizados através da disciplina. Os dispositivos disciplinadores são utilizados como objetivo para docilizar e adestrar os corpos mediante os instrumentos coercitivos de vigilância a fim de controlar os corpos e moldá-los socialmente. Dessa maneira, a instituição escolar pensada como “salvadora” reproduziria os interesses de uma minoria social preocupada em erradicar os comportamentos instáveis à ordem e educá-los,

ao exercício da liberdade, do respeito mútuo, das obrigações íntimas e sociais, fazendo-as compreender as responsabilidades pelos encargos que lhes forem distribuídos nas sociedades escolares, esclarecendo-as no que tange ao aperfeiçoamento individual em todas as ocupações da vida, mostrando-lhes que ele depende de uma disciplina rigorosa (REENC, 1927, p. 82).

Aos alunos cabiam a responsabilidade de seguir as normas disciplinares aplicadas pelos docentes para o bom funcionamento da instituição escolar já que essa era considerada como uma “uma federação de pequenas repúblicas mais ou menos autônomas” e a classe uma “sociedade em miniatura” (REENC, 1927, p. 82). Sendo assim, a disciplina constituía-se como um dos instrumentos de repressão na sala de aula, aplicados pelos professores, na formação dos sujeitos e no seu enquadramento social, por isso “não podemos dispensar as medidas disciplinares, reduzidas às suas proporções mínimas”.

Os dispositivos de vigilância do comportamento traduziam-se também pela utilização de sanções, repressões e castigos, para que os (as) alunos (as)

compreendessem o seu papel social, de formadores de condutas adequadas ao exercício da vocação pleiteada. Assim, toda ação hostil e imprópria no ambiente escolar deveria ser repreendida pelos professores para que não houvesse outra conduta semelhante. Por isso, a organização dos conteúdos no currículo escolar traz o processo de seleção de determinados saberes no campo das disciplinas escolares e suas estratificações como hierarquizações, o que implica no privilégio de algumas matérias em relação a outras.

4.2 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA: O ENSINO DAS DISCIPLINAS ESCOLARES DISTRIBUÍDAS POR ANO NO CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ

As reformas educacionais implementadas pelo governador Góes Calmon trouxeram mudanças na organização do sistema educacional baiano através da Lei n. 1846, de 14 de agosto de 1925, a partir da reforma da Instrução Pública do Estado reiterada pelo Decreto n. 4218, de 30 de dezembro do mesmo ano que regulamenta o Ensino Primário e Normal. As mudanças anunciadas pelo referido gestor trouxeram implicações na estrutura curricular e didática no ensino como na formação de professores. Essa era a maior das preocupações do governo baiano.

De todas as grandes questões em atual período de revisão, no sistema escolar baiano, nenhuma sobreleva em importância à da formação do professorado. O problema do *currículum* escolar, que preocupa hoje tão absorventemente os educadores e sobre o qual está girando o eixo da escola, é, no fundo, um problema subordinado à formação do mestre (TEIXEIRA, 1928, n.p.).

É importante ressaltar que a citação acima faz parte do relatório escrito por Anísio Teixeira, em que este descreve os avanços do sistema de ensino da Bahia nos quatro anos do governo de Góes Calmon, resultados das reformas educacionais propostas pelo referido diretor de Instrução Pública. O seguinte impresso faz uma retrospectiva ao governo de J. J. Seabra em 1923, para denunciar as condições precárias do sistema educacional baiano com a falta de investimentos para o ensino primário e o atraso da educação pública, reiterados no relatório com a utilização de gráficos que mostram as mudanças evocadas pela gestão de Calmon.

Nesse sentido, o relatório enobrece os avanços conquistados pela instrução pública na Bahia como resposta da reorganização do ensino na capital e no

investimento na formação de normalistas que, através do ensino, caminhariam na erradicação do analfabetismo no estado como prepararia futuros nordestinos a trabalharem em favor do progresso de sua terra.

Portanto, a formação de normalistas era uma das preocupações curriculares, reportando-se à necessidade de uma formação profissional e transformando os professores em verdadeiros especialistas em sua área de atuação. O docente precisava ter responsabilidade com sua vocação e maturidade profissional para transmitir um ensino pautado nos aspectos éticos, morais e cívicos. Nesse processo, a organização curricular torna-se importante para gerenciar as matérias que terão aplicação na vida profissional dos discentes, excluindo do currículo os saberes que não terão a mesma utilidade prática.

A distribuição das disciplinas escolares por ano na Escola Normal implica em uma formação para a vida prática dos sujeitos e em uma didática baseada no conhecimento da técnica, dos processos e da transmissão dos valores para atingir os resultados estabelecidos. Sobre isso, no capítulo II, no art. 426, registra-se que:

O curso normal, nos seus três primeiros anos sem prejuízo da formação pedagógica dos alunos, visará o seu preparo científico; no ano subsequente se intensificará o estudo da didática, com exercício diário nas “escolas de aplicação anexas ao estabelecimento e o estudo de Higiene escolar, com intuito de dar ao futuro professor o conhecimento profundo da criança, fazendo-o compreender praticamente que “o ensino deverá ser feito para o menino e não este para o ensino” (SANTANA, 2011, p. 507).

A formação das normalistas compreendia um currículo pautado em um “preparo científico” que consiste na valorização do discurso científico, trazendo em si as marcas do processo de verificação do conhecimento com a utilização de métodos que comprovem a veracidade dos saberes difundidos. É importante ressaltar que, nesse processo, o jogo de linguagem no âmbito científico constitui-se como sistema formal de símbolos consensuais à comunidade científica que, para ser comprovada e difundida como universal, passa por um processo de verificação, argumentação e comprovação de provas.

Isso significa que a linguagem também se torna um território demarcado por apenas uma classe representada no currículo, revelando-se como verdade absoluta. Então, os discursos reverberados por uma única categoria são evidenciados na capital baiana sob a égide da preocupação com os “interesses às coisas da educação”, que na verdade se refere ao “jogo” que faz parte das relações disciplinares de poder-saber

inerentes aos processos pedagógicos. São esses dispositivos que conferem estabelecer os critérios dos saberes pedagógicos significativos para a formação dos alunos e quais serão esquecidos e apagados dentro da escola.

A distribuição das disciplinas no currículo da ENC, juntamente com o tempo semanal das lições transmitidas para cada ano do curso, é um aporte para perceber a ênfase e o privilégio na transmissão e inculcação de determinados saberes em relação a outros, como mostra o quadro abaixo referente ao artigo 201º sobre a distribuição das disciplinas pelos quatro anos.

QUADRO 1 - Distribuição das Disciplinas nos quatro anos do Curso Normal

| 1º ano | 2º ano |
|---|--|
| Português Francês Geografia geral e Cosmografia Aritmética e Álgebra História do Brasil Desenho e Caligrafia Prendas Trabalhos Manuais Educação Física | Português Francês Cosmografia do Brasil Geometria Ciências Naturais Noções de História Universal Agricultura Desenho Prendas Trabalhos manuais Educação física |
| 3º ano | 4º ano |
| Português e Noções de Literatura Didática Ciências Físicas Pedagogia Higiene Geral Agricultura Musica Economia Doméstica Trabalhos Manuais Educação Física | Didática (Prática) Higiene Escolar Canto Coral Agricultura Educação Física |

Fonte: Elaboração própria

O tempo na composição do currículo da ENC se constitui como um instrumento de poder na delimitação da transmissão de aulas do professor e no controle dos conteúdos a serem ensinados aos alunos para que os mestres não se perdessem na missão de transmissores do ensino. Sendo assim, as disciplinas escolares no interior do currículo compõem uma identidade institucionalizada, passando por processos de legitimação e estratificação. Isso significa um certo privilégio e reconhecimento de algumas matérias em relação a outras, de determinados saberes que aos poucos ganham notoriedade e importância na organização curricular reverberados pelo tempo e quantidade de horas que esses conhecimentos são transmitidos em sala de aula.

Mas, existem também hierarquizações independentes dos efeitos de ramos. No interior de um mesmo currículo, certas matérias "contam" verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos... (FORQUIN, 1992, p. 41).

Em consonância com o Quadro 1, o art. 443 traz o tempo semanal das lições e sua distribuição por ano na Escola Normal (Quadro 2, a seguir).

QUADRO 2 - Tempo Semanal das Lições por ano na Escola Normal

| CADEIRAS | HORAS POR SEMANA | | | |
|---|------------------|--------|--------|--------|
| | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano |
| 1. Língua Portuguesa e Literatura Nacional | 5 | 5 | 4 | |
| 2. Língua Francesa | 3 | 3 | | |
| 3. Matemática Elementar | 5 | 4 | | |
| 4. Geografia Geral. Noções de Cosmografia do Brasil | 3 | 2 | | |
| 5. História Universal e História do Brasil | 3 | 3 | | |
| 6. Pedagogia, Psicologia infantil e Didática | | | 5 | 4 |
| 7. Física e Química aplicadas às Indústrias e Agricultura | | 4 | | |
| 8. Agricultura | | | 2 | 1 |
| 9. Anatomia e Fisiologia do Homem. Biologia Vegetal e Animal | | | 4 | |
| 10. Higiene Geral e Escolar | | | 3 | 2 |
| 11. Noções de Direito Público e Constitucional, Educação Moral e Cívica | | | 2 | |
| 12. Desenho, Caligrafia e Datilografia | 3 | 4 | 3 | |
| 13. Música e Canto Coral | | | 3 | 3 |
| 14. Prendas e Economia Doméstica | 3 | 2 | 2 | |
| 15. Educação Física | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 16. Trabalhos Manuais | 3 | 3 | 3 | |
| | 30 | 32 | 32 | 12 |

Fonte: Santana (2011, p. 431)

Para Forquin (1992), a estratificação das disciplinas escolares reveste-se de uma significação política, revelando um jogo de poder e dominação tanto no interior como no exterior das instituições educacionais. A partir dessa premissa, o domínio do tempo será fundamental para a manutenção da ordem e organização dos conteúdos no currículo que implica na cristalização dos modos de ensino e nas metodologias que se adequarão ao tempo escolar. Mais que uma unidade, o tempo será um organismo vivo que implicará na composição de normas que devem ser seguidas, de práticas e ações a serem ensinadas, por isso

[...] o emprego do tempo, elemento de base da disciplina escolar, herança da regra monástica, é sem dúvida, um dos meios mais poderosos para a

interiorização, por parte dos indivíduos, da noção moderna de tempo e das atitudes éticas que estão associadas a ela. A escola através dos seus horários estritos, de sanções que penalizam os alunos irregulares (atrasados, ausentes), contribui para fazer de uma construção culta e reservada em princípio a uma elite, uma evidência prática compartilhada por todos, um “dado imediato” da consciência comum (GRIGNON, 2012, p. 176).

O uso do tempo ganha novas dimensões quando aplicado ao contexto escolar, pois não se constitui como um mecanismo neutro na educação, mas possui corporeidades, disseminando símbolos estéticos, éticos e principalmente ideológicos (FRAGO e ESCOLANO, 1998, p. 72). A escola passa a ser um ambiente de organização e seleção desse tempo na classificação dos saberes que serão transmitidos em cada horário. A partir da análise da tabela, percebe-se que algumas disciplinas tinham um horário maior no momento da transmissão do conhecimento em relação a outras que tinham um horário menor. As disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura Nacional e Matemática elementar eram as que possuíam mais horas semanais no primeiro ano e segundo ano, seguidas pelas disciplinas Pedagogia, Psicologia infantil e Didática.

O tempo semanal das lições está estritamente articulado ao art. 426, que visa uma preparação científica inicial das professoras e seguia por um ensino intensivo da didática. O ensino da didática consiste em uma formação que tinha como objetivo ensinar as normalistas os modos corretos de ensinar como condicionar o comportamento na hora da transmissão dos conteúdos, como veremos adiante. Por isso, ensinar como se deve ensinar parece um pouco prolixo, mas revela o projeto de sociedade no estabelecimento dos caminhos metodológicos e epistemológicos seguidos pelos professores que almejavam o ensino primário.

As outras duas disciplinas Pedagogia e Psicologia infantil estavam articuladas às concepções pedagógicas que circulavam no Brasil na década de 1920 e se reportava à aprendizagem dos alunos. Para Saviani (2005), o conceito de pedagogia delineou-se a partir de uma teoria "que se estrutura a partir e em função da prática educativa". Nesse sentido, ela, como teoria da educação, tem como objetivo orientar no processo de ensino e aprendizagem, bem como equacionar o problema referente às relações entre educador - educando.

A partir dessa premissa, o autor chama atenção da existência de duas tendências pedagógicas que influem nas distintas concepções em relação a teoria e prática que implicam nas diferentes compreensões de aprendizagem e ensino. A

tendência que tem como foco a teoria sobre a prática, considerada tradicional, reporta-se ao ensino e aos mecanismos apropriados para saber ensinar, por isso a ênfase dos métodos de ensino como aporte na construção de um currículo que contemple uma formação prática. Nesse ponto, o ensino concentra-se no processo de transmissão dos saberes onde a prática está subordinada a teoria e na assimilação que os educandos realizam no processo de ensino. Por isso,

[...] a prática era determinada pela teoria que a moldava lhe fornecendo tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a conseqüente assimilação pelo aluno. Essa tendência atinge seu ponto mais avançado na segunda metade do século XIX com o “método de ensino intuitivo” centrado nas “lições de coisas” (SAVIANI, 2005, p. 2).

No início do século XX, as correntes renovadoras tomam conta dos discursos pedagógicos, tendo como seus precursores Rousseau, Pestalozzi e Froebel, que se reportam ao processo de aprendizagem, no qual a teoria está subordinada à prática. Nessas propostas, a centralidade reporta-se ao aluno e na interação entre educador-educando em que este constrói o seu próprio caminho no processo de aprendizagem. A corrente renovada no início do século XX trouxe implicações às concepções sobre a aprendizagem, estabelecendo como pergunta central: "Como aprender?". A partir dessa pergunta, a ênfase está nos métodos de aprendizagem, e não no ensino, possibilitando a abertura dos fundamentos psicológicos da educação.

A REENC traz, em uma de suas publicações escritas pelo diretor da referida instituição, uma matéria sobre a contribuição de Pestalozzi para a pedagogia moderna referindo-se a ele como

um dos pedagogos mais devotados que se conhecem e cuja vocação pedagógica se formou e se desenvolveu por entre infortúnios...
Ninguém pode negar a contribuição valiosa que os processos pestalozzianos a serviço do método intuitivo tem prestado à educação moderna e continuará a prestar (REENC, 1927, p. 66).

As novas concepções reverberadas por essa tendência pedagógica ganham forças e tornam-se hegemônicas com o movimento da Escola Nova que influenciaria as reformas educacionais no Brasil. Segundo Saviani (2005), na metade do século XIX o método do ensino mútuo, que contemplava um ensino mais hierarquizado, rigoroso em relação à disciplina e à utilização de alguns alunos para serem auxiliares do professor em sala, aos poucos vai sendo abandonado em razão dos novos

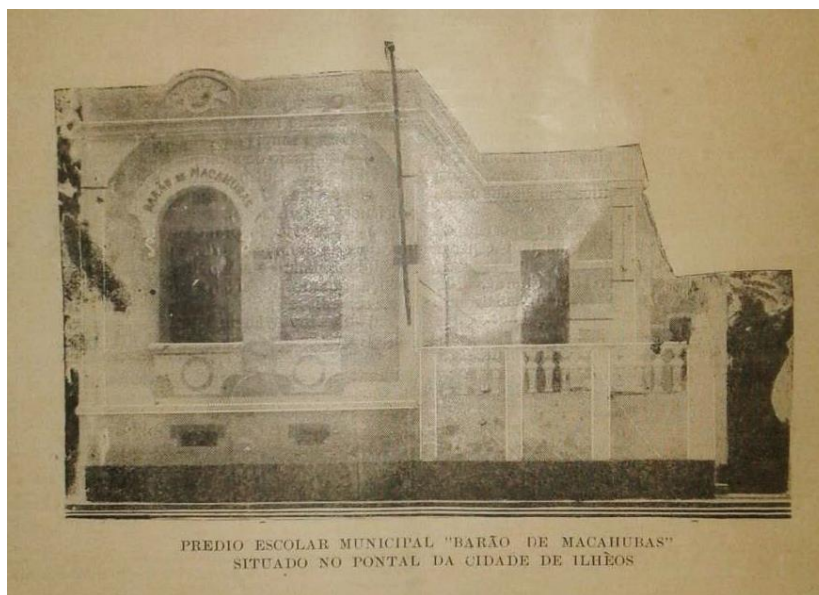
procedimentos que iriam ganhar uma outra forma com o método intuitivo. Esse conhecido como lição das coisas, concentrava-se em resolver o problema do ensino resultante de sua inadequação à nova conjuntura social do século XVIII a meados do século XIX. Assim, a revolução industrial também abre novos caminhos em relação à organização de novos materiais didáticos que passarão a ser utilizados em sala, como aparelhos que compreendiam peças do mobiliário escolar, como quadros negros, dentre outros.

Nesse movimento, Abílio César Borges, o barão de Macaúbas e criador do Ginásio Baiano em Salvador, foi o responsável pela introdução de novos materiais e mobiliário nas escolas da capital baiana, sendo uma das personalidades respeitadas pela ENC, que publicou o discurso ⁶ de uma reunião solene referente a uma homenagem ao educador Abílio Borges realizada pelo professor Pedro Celestino da Silva, com o título: “Dr. Abílio César Borges, o benemérito benfeitor do ensino da infância, trazendo sua biografia, criação do ginásio baiano e sua contribuição na década de 1890 para as mudanças pedagógicas no sistema de ensino da capital”. A referida homenagem também contou com a publicação do prédio escolar na região de Ilhéus que leva o nome do Barão de Macaúbas, enaltecendo ao considerado benemérito da educação baiana (Figura 6, a seguir).

Com a presença de novos materiais e equipamentos escolares, eram necessárias, para a utilização desses novos mobiliários, diretrizes metodológicas claras que direcionassem o professor nesse novo contexto, portanto a adoção de um método de ensino intuitivo ou lição de coisas. Sendo assim, a escola como projeto da sociedade também caminharia para a formação de professores habilitados na utilização do novo método de ensino como na preparação de normalistas que atendessem às novas propostas educacionais. Nesse percurso, os métodos utilizados pelos professores da ENC revelavam o propósito da educação do estado como a finalidade do ensino.

⁶ “O professor público Pedro Celestino da Silva para comemorar o 30° dia do falecimento do barão de Macaúbas, ultimamente falecido na capital federal, mandou celebrar, em 17 de fevereiro, na matriz desta vila, uma missa de REQUIEM para sufragar a alma do grande educador e amigo estremecido da infância brasileira”. (REENC, 1927, p. 74) O referido trecho faz parte do evento solene que ocorreu na Vila Verde em Porto Seguro, fazendo parte das homenagens realizadas ao Dr. Abílio Borges, sendo a sessão de abertura de responsabilidade do professor Pedro Celestino.

Figura 6 - Prédio Escolar Municipal “Barão de Macaúbas”



Fonte: REENC, março de 1927

Em outra edição da REENC, o diretor Edgard Pitanguieira escreve outra publicação agora sobre a biografia de Frederico Froebel, discípulo de Pestalozzi, dando continuidade à série de matérias que traziam os principais pensadores da educação juntamente com seus métodos de ensino. A ênfase sobre a obra e os ensinamentos de Froebel implica na justificação dos caminhos metodológicos seguidos pelas mestras na formação intelectual dos seus discípulos e tinha como princípio uma educação baseada na “atividade livre”, por isso

O método froebeliano cuida em dar movimentos físicos as crianças, por meio dos jogos ginásticos, havendo assim desenvolvimento dos membros ao mesmo tempo que desperta a atividade intelectual, sob a influência desses exercícios.

A ocupação é, no método de Froebel, uma necessidade constante, pois as crianças, por meio de trabalhos (exercícios manuais) especiais, adquirem destreza nas mãos e grande acuidade sensorial.

[...]

A tendência para tratar as plantas e cultivá-las fazendo os trabalhos de jardinagem com certo método, desenvolve-os e auxilia sobre modo as suas faculdades empreendedoras.

[...]

Não sabemos de método educativo mais importante que o de Froebel, aplicados aos meninos de 3 a 6 anos (PITANGUEIRA, 1927, p. 87).

A defesa do diretor da ENC pelo referido método de ensino evidencia-se na prática dos professores, como parte da organização do currículo que visa uma aprendizagem centrada no educando. A partir dessas diretrizes metodológicas, alguns professores traduzem essas orientações para as suas aulas publicadas na revista, que evidenciam a utilidade e a eficiência do método de ensino. A professora de Educação Física Irma Bastos traz uma matéria na REENC sobre os jogos escolares na educação integral e na defesa de um ensino que contemple o exercício do corpo como uma das dimensões importantes para o trabalho integral na vida da criança, como discutiremos na próxima seção.

Outro caminho metodológico utilizado pelos professores são os exercícios manuais que visam o desenvolvimento sensório-motor no treinamento e habilidade com ambas as mãos. A REENC de junho de 1927 publica um artigo dirigido por um dos redatores, que possivelmente fazia parte do corpo docente da escola, uma matéria sobre o sucesso da educação ambidestra na ENC, referindo-se como um treino “que tem dado resultados magníficos, sendo de notar que alguns alunos, no fim de uma quinzena de exercício reproduzem no papel a forma de objetos seus conhecidos, com habilidade e expressão” (PITANGUEIRA, 1927, p. 90).

O ensino ambidestro tinha como objetivo o trabalho com os alunos nos traçados com ambas as mãos, condicionando as crianças ao exercício bimanual, afim de destituir o privilégio apenas da mão direita (Figura 7, a seguir). O referido ensino era ministrado desde o Jardim de Infância até o Curso Normal, onde os alunos não apenas desenvolvem a escrita, mas praticam a arte de representar objetos desenhando-os com algum desembaraço, manejando o lápis na sinistra com a mesma segurança e destreza da mão direita (PITANGUEIRA, 1927).

No contexto dos anos finais da década de 1920, o ensino da ENC era “a menina dos olhos” (AGUIAR, 2000, p. 11) de Anísio Teixeira porque era reverenciada por personalidades importantes da cidade que publicavam seus artigos na revista dando maior relevância às ilustres autoridades que pensaram e operaram a abertura da ENC, parabenizando o sucesso da gestão e da magnífica contribuição do corpo docente para o progresso da região. Um desses nomes que tinha participação direta no referido suporte foi João Gumes, cuja tipografia era responsável pelas publicações das edições da REENC. Diante de seu afago pelo diretor da instituição, ele publica na revista os avanços da educação em Caetité depois da presença e reabertura da escola, descrevendo em detalhes toda sua história até os conflitos políticos de

determinados grupos de Salvador que não viam com bons olhos a instalação de uma Escola Normal nos sertões, como vimos no primeiro capítulo.

Figura 7 - A mão esquerda aplicada ao desenho



Fonte: REENC, junho de 1927

Nesse momento de celebração, João Gumes retrata o corpo docente da ENC em 1927 na gestão do governador Góes Calmon:

Para remate damos o elenco do corpo docente que rege as diversas cadeiras da Escola Normal de Caetité.

Diretor: Dr. Edgard da Silva Travassos Pitangueira

Cathedráticos: de Português, Professor Alfredo José da Silva; de Francês, Cirurgião-Dentista Francisco Joaquim Bastos; de Matemática, Eng. Jayme Spínola Teixeira; de Geografia, D. Helena Lima; de História, D. Zelinda Teixeira Rodrigues Lima; de Desenho e Caligrafia, D. Maria Constança Paranhos Cardoso; de Prendas e Economia doméstica, D. Zulmira Bastos Pitangueira; de Educação Física, Irma Pimenta Bastos; de Trabalhos manuais, Aluno-mestre Antônio Sant'Anna Pereira.

Curso Fundamental: Professores: de Português e Francês, D. Dulce da Silva Araújo; Matemáticas, Ciências Físicas e Naturais e Higiene, Aluno-Mestre Álvaro Duarte; de Geografia, História e Educação Moral e Cívica, D. Maria Celina Teixeira Rodrigues Lima.

Escolas anexas: do sexo masculino, Prof. Salvador da Rocha Passos; do sexo feminino, D. Maria José e Silva; do Jardim da Infância, D. Maria Angelina Sampaio e Silva; Regente da escola noturna, Prof. Salvador da Rocha Passos (GUMES, J., 1927, p. 30).

Diante dessa referência, a maior parte dos professores descritos por João Gumes fazia parte da redação e organização da REENC, sendo os responsáveis em filtrar e selecionar as publicações que deveriam ser enviadas para o impresso, principalmente as redações escritas pelas alunas. Cada docente da ENC tem um percurso diferente na estrada para a vocação docente. Alguns professores como o

engenheiro Jayme Spínola Teixeira, professor de matemática e Carmem Spínola Teixeira⁷, professora catedrática e efetiva da instituição onde lecionou a disciplina Ciências da Educação. Nesse ponto, os dois participantes da família Teixeira têm a responsabilidade de ministrar duas disciplinas consideradas importantes na formação de professores, porque tinham uma quantidade maior de horas em sua transmissão. Tais atribuições revelam a finalidade do ensino para os sertões: não só formar sertanejos preparados, mas qualificados e habilitados em cumprir a sua missão na região.

Ambos os nomes ligados à família Teixeira revelam a sua presença e a sua influência como grupo social importante voltado para a construção epistemológica e metodológica nas diretrizes curriculares que guiaria os rumos da escola nos sertões de Caetité. Então, alguns professores que compunham o elenco de docentes da ENC foram convidados a pedido de Anísio Teixeira, que na época se tornou diretor de Instrução Pública. Além de sua família, alguns como a professora Helena Lima⁸, professora da disciplina de Geografia, fora convocada pelo referido diretor para fazer parte do elenco de docentes em 1926, data em que a escola fora reinaugurada. Porém, outros professores tiveram percursos diferentes para se tornarem professores catedráticos da instituição. Um deles foi o professor Alfredo José da Silva⁹, primeiro

⁷ A professora Carmem Spínola Teixeira nasceu em Caetité-Ba, em 19 de março de 1909. Era irmã de Anísio Teixeira. Foi professora catedrática efetiva da Escola Normal de Caetité, primeira Escola Normal do sertão baiano. Psicóloga e pedagoga, suas experiências expressaram a filosofia Anisiana implantada entre 1950/1974, período em que dirigiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Seus estudos primários, secundários, complementares e de especialização definiram sua trajetória profissional na história sociocultural iniciada em sua terra natal, Caetité, sertão baiano. Estudou com sua tia Priscila de Sousa Spínola, no Colégio Nossa Senhora de Lourdes e, depois, num colégio de freiras, de onde se registra sua deferência por madre Maria do Rosário, no Cenáculo, com quem se correspondia. Apesar de sua religiosidade, Carmen teve um olhar mais amplo, refletindo filosoficamente, no ensino das Ciências da Educação, disciplina composta de várias matérias, que ensinou por muito tempo, em Caetité. Cf. Blog de Rachel Pereira de Andrade. Disponível em: <http://raquelprofessorinha.blogspot.com/2008/12/colegas-e-professores-de-rachel.html>. Acesso em: 7 mar. 2020.

⁸ Helena Lima Santos nasceu em Livramento do Brumado, atual Livramento de Nossa Senhora, Bahia, em 23 de agosto de 1904. Filha de Manuel Pedro de Lima e de Leonídia Maria de Lima, era irmã de Hermes Lima, primeiro ministro do Brasil. Concluiu o magistério, em Salvador, Bahia, no Educandário Sagrado Coração, no ano de 1925. Chegou a Caetité, em 1926, a convite do Dr. Anísio Teixeira, para integrar o corpo docente da Escola Normal que, naquele ano, estava sendo reativada. Assumiu a disciplina de Geografia Geral e do Brasil, cadeira na qual foi titular e catedrática. Cf. Blog de Rachel Pereira de Andrade. Disponível em: <http://raquelprofessorinha.blogspot.com/2008/12/colegas-e-professores-de-rachel.html>. Acesso em: 7 mar. 2020.

⁹ Alfredo José da Silva era natural de Santo Amaro da Purificação (então Nossa Senhora da Ajuda do Bom Jardim) e nasceu em 20 de abril de 1887. Negro e de origem humilde, adquiriu a formação na área de Letras. Estudou, inicialmente, em escola particular, em Engenho América, Freguesia da Igreja Nova, município de Alagoinhas. Depois, em escola pública estadual, do sexo masculino, da Freguesia de Santana do Lustosa, município de Santo Amaro. Sempre foi aluno destacado.

diretor negro em 1930 da ENC, formado em Letras onde exerceu o magistério na região de Lavras Diamantinas, depois Livramento e, por último, na região de Caetité, assumindo a cadeira de Língua Portuguesa. Sendo assim, alguns professores aqui citados terão uma identidade própria na ministração de suas aulas, na transmissão de valores, mas sem perder de vista sua responsabilidade pedagógica, como veremos na próxima seção.

A presença da ENC fazia parte de um entusiasmo pedagógico ligado ao ideário de modernização, resultado das medidas educacionais implementadas por Góes Calmon, que tinha na formação de professores o pilar para as mudanças e transformações do sistema educacional baiano.

A administração tem motivos para se mostrar satisfeita com o interesse e o entusiasmo que vai encontrando junto aos professores por todo esse movimento de restauração e de renovação no serviço escolar.

O trabalho do ensino mais do que qualquer outro labor exige otimismo, tenacidade, frescura de alma e de coração. Felizmente nada disso tem faltado ao nosso professorado, que auxilia com patriotismo a obra de educação. Muita falta é ele quem supre, muita deficiência é por ele preenchida, pela sua dedicação, pelo seu zelo, pela sua diligência (CALMON, 1927, p. 81).

A partir dessa premissa, o governador traz em seu discurso o otimismo pedagógico evocado pelo elenco de docentes da Escola Normal, características elencadas pelo referido gestor, como atributo necessário no desenvolvimento do trabalho docente. Pois, cabe ao professor, pelo seu zelo e dedicação, preencher a deficiência e suprir a falta de ensino, instruindo e orientando os futuros discípulos. Porém, se o elenco do corpo docente em Caetité convocado por Anísio Teixeira ou nomeado através de concurso traziam em suas trajetórias distintas formas de egresso na ENC, ele também representava o progresso e o desenvolvimento da instrução nos sertões da Bahia durante a gestão de Edgard Pitanguieira.

Em poucos meses que funciona esse útil instituto entre nós, graças a criteriosa direção do ilustre Dr. Edgard Pitanguieira, que lhe imprime um cunho de visível eficiência, não só à instrução, como ao que concerne á educação em geral e ao preparo de uma futura sociedade moralizada, dedicada ao

Exerceu o magistério na região de Lavras Diamantinas. Em seguida, Livramento, outros lugares e, finalmente, Caetité. Foi nomeado através do decreto de 10 de março de 1926, lente catedrático interino de língua portuguesa da Escola Normal de Caetité. E, através do decreto de 19 de março de 1930, foi nomeado diretor, também, dessa Escola, exercendo esse cargo até 12 de novembro de 1935, quando foi exonerado a pedido. O professor Alfredo foi, também, diretor do Instituto de Educação Anísio Teixeira. Chegou a ser prefeito (intendente) da cidade, por dois anos (1947 e 1948).

trabalho e que concorra para o progresso e riqueza destes sertões com proveito do nosso caro Estado; já se vai vendo que a Escola Normal muito e ótimo serviço nos prestará (GUMES, J., 1927, p. 30).

Dessa maneira, a instalação da ENC tinha uma missão de ser eficiente em seu serviço pedagógico e cumprir sua missão na formação de uma sociedade moralizada e condicionada ao mundo do trabalho para melhor intervir nos sertões. Para Sousa (2001, p. 63), a presença de escolas no interior consistia em assegurar a formação de professores para os sertões, região que sofria com a falta de professores habilitados principalmente em um período que o desejo era “ implantar novos métodos, novas, práticas, novos processos, e novas representações de ensino” e, para além dos aspectos técnicos, a instalação de uma Escola Normal em qualquer cidade era símbolo de civilização e modernidade, como a presença de uma normalista no seio familiar.

Nesse aspecto, o sucesso da instrução na referida instituição, além de um excelente elenco de docentes evocado por João Gumes, estava ligado à organização e seleção dos saberes necessários à formação docente. Por isso, a organização didática também consiste em um território de tensões e embates dos vários agentes que a organizam, representando determinados grupos sociais que são contemplados no ambiente escolar e são frutos de um ensino linear que tem como seus protagonistas, os mestres amados pelos seus discípulos.

5 CORPO, HIGIENE, TEMPO E TRABALHO: ANÁLISE DE CONTEÚDOS PUBLICADOS POR PROFESSORES NA REVISTA DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ

Os saberes escolares no campo do currículo é um território de tensões sociais e embates políticos entre distintos grupos sociais cujas intencionalidades têm nesse instrumento a possibilidade tanto de disseminação de ideias, como da conservação de determinados valores. Nesse percurso, a manutenção do currículo oficial e a aprendizagem dos conteúdos se tornam rituais sacralizados na sala de aula, difundindo valores, normas e hábitos a serem obedecidos pelos respectivos discípulos. Dessa maneira, o professor se torna a peça chave a ser seguida e os discentes meros reprodutores do ensino transmitido.

Nesse jogo de poder, o currículo torna-se um mecanismo de controle da aprendizagem como o modelo padrão a ser seguido pelos professores que tem na produção e recepção do conteúdo um dos principais instrumentos de difusão dos valores orientados aos professores para serem incutidos e apreendidos pelos alunos. No caso da ENC, em 1927, alguns conteúdos das aulas eram publicados na REENC, do mesmo nome da Escola, seguindo as recomendações dos programas selecionados e aprovados pela comissão superior de ensino da capital da Bahia. As propostas de método e de conteúdo de ensino deliberadas pela referida comissão, verdadeiros arquétipos padronizados, deveriam ser obedecidos pelos professores que deviam seguir de perto as recomendações, o teor das matérias a ser ensinado em cada ano, como os modos de ensinar para cada disciplina. Isso significa que o estado representado pela comissão de ensino superior produzia formas de controle das práticas docentes a serem direcionadas ao ensino primário.

A partir dessa premissa, a ENC passa a ser um espaço que privilegia e reforça abordagens culturais dos grupos dirigentes da cidade excluindo e marginalizando do currículo determinados saberes que professores e dirigentes consideram secundários. Assim, na cultura da escola os saberes, os valores e as normas privilegiados no currículo aos poucos vão sendo uniformizados e estabelecidos como válidos frente aos saberes regionais que vão sendo marginalizados e inferiorizados naquele ambiente. As normas, as condutas e os valores são inseridos em conteúdos ministrados e formas de transmissão realizados em sala de aula, para atingir as finalidades esperadas. Percebe-se, em um dos exemplos, na transmissão do

conteúdo referente à linguagem na disciplina de Língua Portuguesa na ENC. A respectiva aula publicada pela revista tem por título *Linguagem* da professora Dulce Araújo, uma das autoras do periódico.

O referido artigo traz o ensino da linguagem e suas ramificações. A mestra inicia sua aula chamando os alunos de “Meus caros discípulos”, uma expressão padrão utilizada pela maioria das professoras da ENC em suas publicações na revista. A referida declaração é a demarcação de um campo onde as relações de poder são estabelecidas, promovendo uma fronteira entre (“nós” e “eles”) que hierarquiza o processo de separação dos autores que falam e daqueles considerados meros ouvintes. Mas, para além da palavra “discípulo”, evoca também o sentido da conotação religiosa que significa seguidores, aqueles que estão dispostos a obedecer e ser conduzidos pelo mestre.

A publicação na revista traz como conteúdo as várias possibilidades de linguagem, detalhando-as para as normalistas. Na primeira explicação, a docente discorre sobre a linguagem gesticulada ou mímica para secundarizar sua importância em relação à linguagem escrita, ao mesmo tempo que recrimina a falta de prudência de algumas alunas no processo de gesticulação nas aulas.

A gesticulação é uma coisa tão natural que isto, creio, não acontece. Mas também não quer dizer que todos tenham igual mímica. Não. Usam dela: alguns, com a devida prudência; outros, menos do que podiam, outros, enfim, ao vê-los conversar, afiguram-se nos como verdadeiros cômicos (ARAÚJO, 1927, p. 49).

No relato acima, percebe-se a forma adequada como as formandas deveriam se posicionar em sala de aula em suas gesticulações, com “prudência” e sem exageros, o que revela que toda conduta deve ser bem condicionada e controlada em sala de aula. O controle dos corpos constitui um dos mecanismos de poder que implica no padrão que todos os professores deveriam obedecer para se constituírem como verdadeiros exemplos da moral e da ordem.

Nesse processo, a subordinação dos corpos também se constitui como conteúdo em sala de aula na transmissão de valores que são adequados a um professor(a) e quais comportamentos não podem estar presentes nas ações dos futuros mestres. Isso significa que o percurso para ser professor exigia o cumprimento de normas a serem obedecidas com seriedade pelas profissionais que não podiam usar gesticulações grandiosas, nem esquetes cômicos em suas aulas, porque deviam

se portar de uma forma demasiada rígida e severa que era exigida pela profissão. Seguir essas recomendações constituíam-se na condição necessária para seguir o percurso exigido para a obtenção do tão esperado título de professor/a que deveria manter o controle das ações hostis e o discernimento das práticas adequadas.

Outro exemplo aplicado na respectiva aula são os movimentos ópticos de expressão, um dos componentes referentes à gesticulação. Nesse caso, dar-se a importância da expressão do professor em sala de aula como um dos instrumentos de repressão ou aceitação de condutas.

Porque nada há mais significativo que as expressões do olhar. E para o provar, basta que se saiba que a criança desde os primeiros anos, de sua existência, conhece perfeitamente, quando se lhe olha com carinho, aprovando um feito, ou com severidade para lhe indicar uma falta, cometida etc. (ARAÚJO, 1927, p. 49).

O trecho acima evoca o controle das expressões faciais do docente frente aos alunos, sendo um dos instrumentos importantes na aprovação e negação de comportamentos em sala. A percepção do olhar não é um aspecto neutro no espaço escolar, mas ganha significados nas ações dos professores que estabelecem seus julgamentos de aprovações e reprovações nas ações dos alunos que automaticamente são condicionados a executar o comportamento adequado estabelecido pelo docente. Por isso, além da autoridade na transmissão dos conteúdos, o professor também impera em seu olhar o domínio e comando na sala de aula, além de moldar as ações dos seus discípulos.

Portanto, o olhar ganha outras dimensões e corporeidades no ambiente escolar constituindo como uma linguagem nesse espaço a fim de que os alunos também consigam discernir e interpretar as ações executadas em sala de aula para o estabelecimento da ordem.

Em outro fragmento da REENC, a referida professora segue a explicação, descrevendo a linguagem falada como uma das mais admiráveis, porém ela revela a importância no domínio do vocabulário como um dos mecanismos importantes no processo da explicação:

Algumas vezes, na aula, quando um aluno é interrogado, diz: Eu compreendi, professor, mas não acho meio de dizer. Será então que, nesse caso, não existem palavras ou termos próprios para a expressão do que ele pensa? Não. Haverá, talvez, variadíssimas maneiras de expressão para o assunto; o

que não possui esse aluno é um vocabulário capaz, ele desconhece os termos apropriados para o caso (ARAÚJO, 1927, p. 49).

O domínio da linguagem falada era primordial para quem sonhava em ser professor do ensino primário, pois o controle na articulação das palavras fazia parte da formação intelectual e discursiva das formandas e constituía-se como base do ensino da Língua Portuguesa:

No ensino na língua portuguesa, predominou a ideação dos fatos da linguagem com motivos nacionais, de modo que os alunos compreendessem que a língua falada por eles não é uma coisa abstrata, sem evolução e que esta depende do avanço da mentalidade do povo.

[...]

Desejamos que os alunos falem e escrevam bem a língua vernácula, um dos mais apreciáveis atributos da educação intelectual (TEIXEIRA, 1928, n.p.).

O ensino da língua na escola se institui como um dos instrumentos de imposição e consagração da norma padrão a ser seguida como na hegemonia da língua vernácula frente a outras variedades linguísticas. Falar bem se torna sinônimo de apreender determinados saberes da cultura dominante, tornando-se cultura de referência no currículo oficial. Assim, o desejo que os alunos “escrevam e falem bem a língua vernácula” era um dos atributos no exercício do magistério e na legitimação desse saber restrito a determinados grupos sociais. Pois, a exigência na forma correta de falar era para evitar os desvios da linguagem oral, sendo o local, o popular, o regional, considerado como desvios da norma culta, constituindo a escola a responsabilidade em corrigi-las.

A escolarização obrigatória no âmbito do ensino primário tem sido, sem dúvida, o principal agente da imposição da língua nacional e do desaparecimento das línguas regionais e dos dialetos locais.

[...]

O sentimento escolar das correções, as sanções que penalizam a “falta” de língua têm também como resultado inibir a expressividade dos alunos procedentes das classes e dos grupos dominados, ao mesmo tempo que acreditam na ideia de sua inferioridade no que se refere ao pensamento abstrato, a sua capacidade para distanciar-se e, mais geralmente, em suas capacidades intelectuais (GRIGNON, 2012, p. 175).

Nesse ponto, o conteúdo ministrado pela professora Dulce Araújo (1927) traduz em uma preocupação na formação das normalistas, em impedir os vícios de

linguagem e condicioná-las a uma forma culta exigida na comunicação daquelas que pleiteavam o cargo da docência. Mais que falar bem, era necessário dominar a linguagem falada e saber utilizá-la da maneira correta sendo verdadeiros atributos na “educação intelectual” dos sujeitos. Tal saber revela uma isonomia curricular, na hegemonia e transmissão de determinados saberes considerados superiores em relação a outros que são construídos como inferiores, referentes aos grupos dominados que não são contemplados na organização do currículo.

Outro ponto na ministração da aula foi a linguagem escrita como sendo um dos instrumentos importantes em uma sociedade grafocêntrica que valoriza o sistema gráfico no processo de comunicação. Um dos pontos relevantes na aula ministrada, seria o papel que a escrita desempenha na sociedade revelando o caráter das pessoas, ou seja, a forma que os sujeitos articulam seu pensamento.

Digamos mais: que, pela escrita ou pela maneira de falar, pode-se avaliar o caráter das pessoas, porque o estilo (falando ou escrevendo) não é outra coisa, senão a maneira particular de cada um exprimir o que pensa (ARAÚJO, 1927, p. 50).

A sutileza dos valores presentes no conteúdo a ser estudado faz parte da intencionalidade de uma elite que indicava, através do currículo, as ações a serem corrigidas e outras a serem cuidadosamente controladas. Uma delas está não só na linguagem falada mais também na escrita por ser resultado do pensamento humano, sendo que este deveria estar enquadrado e moldado conforme a lógica do estado. A partir dessa premissa, a Escola Normal configura-se na transmissão de um currículo tradicional, mecânico, centrado no professor, sem nenhuma preocupação com as experiências dos alunos ou com o contexto social a que eles estavam inseridos.

Desse modo, a aprendizagem do código escrito pelas formandas se constituiu como uma exigência pautada no programa curricular da instituição, sendo um fator primordial de avaliação para a obtenção do cargo docente. Tais exigências seriam reverberadas na prática dos professores primários na ênfase na memorização e na soletração para a aprendizagem do código escrito pelos discentes. Essa realidade foi vivenciada por muitos alunos nas escolas primárias que tinham como meta principal a aprendizagem da escrita através da decodificação sem nenhuma relação com os seus mundos.

Outra questão publicada pela REENC na aula de História Natural ministrada pela professora Maria José da Silva às alunas do primeiro e segundo ano foi que a professora inicia apresentando os conteúdos a serem estudados. Uma das alunas explica para a turma a classificação da História Natural, porém, quando a professora elogia a aluna em sala, logo repudia o comportamento de outra, explicando qual seria a conduta adequada para uma formanda que almeja ser professora.

Entretendo, Guiomar, não é plausível este modo de ficares na classe encostando-te à mesa, a parede, ou a colega vizinha. Isto é muito feio e vai de encontro às leis da civilidade. Na escola, em casa, numa festa, na igreja, ou mesmo na rua, devemos atender a certas leis de educação, e aqui vai o meu conselho: procura em toda parte, portar-se como uma menina as direitas o faz, e como já tenho ensinado muitas vezes, aqui, na escola. Recordá-te. Quando em classe deves lembrar-te da posição de sentido na aula de ginástica (SILVA, 1927, p. 57).

O comportamento de Guiomar torna-se um dos conteúdos na aula citada, referindo-se mais uma vez ao padrão e às normas que as futuras professoras deveriam ter diante da sociedade. O enquadramento das ações era uma forma de normatizar e corrigir os desvios de comportamento, como legitimar as condutas apropriadas para as meninas. Assim, o exercício do magistério para as mulheres exigia o controle das suas práticas dentro e fora da escola, atendendo às leis da educação, com ajustes nas irregularidades em seu comportamento.

Nesse contexto, o papel da mulher no magistério torna-se não mais que um símbolo da construção social, estando diretamente ligado aos estereótipos construídos pela sociedade patriarcal em torno do gênero feminino, que são reforçados por uma narrativa histórica tradicional, tendo como objeto de estudo o homem e os seus grandes acontecimentos. Portanto, a mulher por muito tempo foi concebida a partir de diferentes representações em distintos momentos históricos. Como afirmaria Almeida (1991, p. 160), a dupla moral na imagem da mulher oscilou entre os “extremos de anjo e demônio, entre Maria pura e santa e a Eva lasciva e corrompedora, paradigmas da sexualidade feminina”.

A partir dessa premissa, a professora continua a aula ministrando sobre as três divisas da História Natural. Uma delas refere-se à Botânica, conteúdo da referida lição em que a mestra explica sobre a importância das flores. Logo, uma das alunas repete a explicação da professora, esta que se reporta à turma para o exercício da próxima

aula. Porém, ao término da aula, uma das alunas volta-se à professora e lhe pergunta qual seria a flor de sua preferência, como mostra o diálogo abaixo:

– E qual a flor que a sra. mais gosta?

– Eu, filha, amo todas as flores, tenho dito muitas vezes, porque elas me falam muito alto da bondade do pai celeste que mimoseou-nos com tantas belezas, e me falam de suas riquezas [...]

Mas há flores que eu amo ainda mais: são as flores vivas que o jardineiro divino espalhou pelos lares e pelas escolas e que devem ser o retrato da inocência e candura dos anjos do céu (SILVA, 1927, p. 58).

A resposta da docente é o reflexo de uma educação que apresentava o trabalho docente como um sacerdócio divino e as belas plantas como verdadeiras discípulas amadas que deveriam ser regadas pelo ensino, como anjos sem faces mais que representam a verdadeira inocência e candura em seus comportamentos. Assim, as expressões religiosas reportadas ao gênero feminino traziam sempre adjetivações referentes às santas como santíssima, graça, amável, justa, digna, tanto para reforçar os aspectos doutrinários da Igreja Católica como para ratificar valores morais do comportamento da mulher diante da sua família e sociedade cristã.

Tais adjetivações das figuras sagradas implicavam em uma concepção moral reiterada pela figura do magistério para fortificar o padrão e as formas de comportamentos que deveriam ser adotados pelas mulheres a fim de que elas não perdessem a pureza e os sentimentos de devoção. Por isso, de acordo com a professora, as alunas devem ser o “retrato da inocência e candura dos anjos do céu”, sinônimo de bondade e amor, adjetivos que se cristalizam na prática das professoras primárias, reforçando normas de comportamentos, principalmente no que se refere à postura e às vestimentas das normalistas retratadas na Figura 8, a seguir.

Na perspectiva de Silva (1927, p. 58), a transmissão do ensino é pautada em um projeto curricular orientado por uma concepção cristã, pela qual os professores recebiam uma missão divina traduzida na responsabilidade de cuidar das flores enviadas pelo “jardineiro divino”. Portanto, as adjetivações referentes ao trabalho docente implicam na difusão de valores, hábitos e normas cristãs, orientavam a formação de professoras, para atuarem como verdadeiras missionárias do ensino nos sertões.

Figura 8 - Grupo de segundanistas da Escola Normal de Caetité, vendo-se à esquerda os professores Álvaro Duarte e A. Santana Pereira



Fonte: REENC, 1927

Assim, na edição de junho de 1927, a REENC traz uma transcrição da oração da mestra publicada pela revista do ensino de Belo Horizonte, para reiterar a importância do papel docente na missão de educar com amor e bondade:

Senhor! Tu que ensinaste, perdoa que ensine e que tenha o nome de mestra, que tiveste na terra.

Dá-me o amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-lhe a minha ternura de todos os instantes.

[...]

Dá-me que eu seja mais **mãe do que as mães** (grifos meus), para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne. Dá que eu alcance fazer de uma das minhas discípulas o meu verso perfeito e deixar cravada na sua alma a minha mais penetrante melodia, que assim ainda há de cantar quando os meus lábios não cantarem mais (REENC, 1927, p. 83).

Nesse sentido, os estereótipos construídos em torno da docência feminina implicam nas adjetivações de bondade e amor, referindo-se ao papel cuidador e divino da mãe, de modo que a sala de aula era apenas uma extensão do lar. É importante ressaltar que essas concepções são permeadas por valores religiosos, como o sentido de caridade, de carinho e de devoção ao próximo. Logo, essas características foram cristalizadas nas “professorinhas” que representavam a figura materna aos seus alunos nas séries iniciais. Para Enguita (1991), caberia o ensino do magistério às

mulheres, pois eram atividades domésticas extras incorporadas pela ideologia patriarcal, esta que defendia este exercício como preparação para a maternidade.

Isso significa uma feminização no que corresponde ao magistério, mas também uma luta referente aos gêneros. Para Anjos (2018, p. 60), a inserção feminina como alunas do curso normal não aconteceria de forma pacífica e imediata, mas resultou de um longo processo de tensões, embates e “ajustes aos anseios femininos e da sociedade”. Diante dos embates políticos em torno da formação da docência feminina, a oração da mestra revela que o ofício docente se tornara um presente celestial para aquelas que entendessem a sua missão divina e responsabilidade na execução do seu papel diante da sociedade.

De acordo a oração evocada pela professora, a tarefa da docência implicava para as futuras discípulas a responsabilidade pela transmissão de um ensino que “cravasse na... alma... a mais penetrante melodia”, marcando na vida das formandas o compromisso com o seu exercício e não desviando da sua responsabilidade e do seu papel social. Assim, ao lado das adjetivações referentes ao ofício da docência feminina, ser professora exigia o controle dos corpos como uma alma pura e nobre que está comprometida apenas com o seu ofício de regar as belas flores do jardim divino.

“Amigo, acompanha-me! Ampara-me! Muitas vezes só te terei a ti ao meu lado. Quando a minha doutrina for mais casta e mais queimante a minha verdade, ficarei abandonada de homens, mas Tú me apertarás então contra o teu coração.” (REENC, 1927, p. 83). Portanto, a professora torna-se símbolo da pureza e castidade, desviando-se dos comportamentos hostis e controlando seus desejos secretos, “ficando abandonada de homens”, pois o que importa nessa missão é ter como guia e amigo o pai celestial.

Por conseguinte, os saberes escolares no campo do currículo tornam-se a principal ferramenta para o controle da aprendizagem na difusão dos saberes oficiais como na propagação de determinados comportamentos que serão incorporados a partir da transmissão dos conteúdos. Para Arroyo (2013, p. 38), o currículo é um território de disputas dos vários agentes que controlam saberes, dominam a seleção de conteúdos através da legitimação e seleção dos livros didáticos como dificulta a autonomia dos docentes, pois em “toda disputa por conhecimento, estão em jogo disputas por projetos de sociedade”.

Acompanhando a reflexão de Arroyo (2013), pode-se dizer que a organização das disciplinas escolares no currículo da ENC fazia parte de um projeto de sociedade que tinha como objetivo civilizar os sertões através da instrução por intermédio de um ensino que trabalhasse o controle do corpo na transmissão de valores que vigorem o estabelecimento da moral e dos padrões sociais.

A REENC (1927) traz um artigo publicado pela professora de Educação Física Irma Pimenta Bastos, cujo título já chama a atenção de uma das disciplinas consideradas prioridades na nova gestão. A matéria intitulada Educação Física implica na inclusão do referido componente em todos os anos do ensino primário como nos valores que perpassam as aulas da referida disciplina:

A Educação Física está tendo entre nós um lugar de destaque, como deve ser, em toda a sua plenitude. Quem sem paixão, ou sistemática oposição, ler a reforma do Ensino da Bahia, elaborada em 1925 e posta em execução no ano seguinte ha de notar que o corpo legislativo andou muito acertadamente, incluindo os exercícios físicos em todos os cursos desde o primeiro elementar até o quarto ano (BASTOS, 1927, p. 63).

A importância da referida disciplina como componente curricular corresponde ao exercício do corpo como sendo um dos primeiros componentes a serem trabalhados na escola na formação de sujeitos condicionados ao controle social. Pois, o corpo sempre foi a marca mais latente das expressões subversivas como das manifestações de insubmissão e reações aos modelos oficiais. Nesse sentido, o ensino seria um dos instrumentos utilizados na obediência das normas a serem seguidas como nos hábitos a serem obedecidos, por isso “os exercícios físicos acordam as forças volitivas, disciplinam também os movimentos íntimos, coordenando a formação do caráter” (BASTOS, 1927, p. 63).

A disciplina do corpo torna-se requisito de uma boa educação, através da qual os movimentos monitorados controlam as ações internas e externas submetendo-o à ordem e conduzindo-o à educação moral. Pois, a moralidade acompanha os exercícios condicionados do corpo a fim de garantir a estabilidade social. O trabalho do corpo no ensino primário não servia apenas para aprimorar e condicionar os sujeitos ao controle social, mas ajudava na preparação de futuros trabalhadores da terra. Essa missão era transferida ao ensino e cabia ao professor a responsabilidade de trabalhar o condicionamento físico dos alunos para atuarem no trabalho agrícola, pois “nenhuma sociedade produtora economicamente organizada, e que cultiva o

solo, aproveitando todas as forças naturais para obter resultados de utilidade geral, pode prescindir na educação física” (BASTOS, 1927, p. 64).

Portanto, os exercícios físicos eram estimulados aos alunos considerados saudáveis fisicamente acompanhados por professores e pelo médico escolar que descreviam na ficha escolar o desenvolvimento físico de cada criança, “atendendo às leis psicológicas e a idade do aluno” (BASTOS, 1927, p. 64). Ainda de acordo com a citada professora, a importância do preenchimento da referida ficha em todas as unidades escolares servia para fazer o controle do aperfeiçoamento moral e intelectual das crianças com base nos exercícios físicos. Assim, a referida disciplina implica no trabalho com os valores morais, intelectuais e da vida prática, que, ao serem ensinados e estimulados na escola, trazem como objetivo o monitoramento das ações, como a formação de futuros trabalhadores.

Longe de ser apenas uma simples disciplina, a Educação Física trazia implícita na sua configuração curricular um valor ideológico presente das relações de poder-corpo, produzindo saberes específicos no domínio do comportamento e na disciplina das ações.

O domínio e a consciência do próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular... tudo isso conduz ao corpo por meio de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças [...] (FOUCAULT, 2016, p. 235).

Os investimentos da gestão de Góes Calmon na educação do corpo imprimem as intencionalidades de alguns grupos sociais no controle das vontades individuais materializado no poder, para produzir um corpo social, unilateral constituído pela universalidade das vontades. Segundo Foucault (2016), a homogeneização das ações reflete-se em corpos dependentes e adestrados para cumprir as finalidades propostas, como manter a estabilidade e o equilíbrio social. Portanto, pensar as disciplinas escolares é refletir sobre as várias relações de poder que são estabelecidas nos conteúdos a serem estudados, como nos exercícios a serem executados, pois, ainda de acordo Foucault (2016), longe de impedir o saber, o poder o produz.

No entanto, educar a criança na posição correta do corpo era um dos mecanismos utilizados não somente nas aulas de educação física, mais também em outras disciplinas que ensinavam a maneira certa de sentar-se, andar e até gesticular, como abordamos anteriormente. A conduta correta de posicionar-se cabia não só aos

alunos como também era exercício para categoria docente que precisava ser modelo para as crianças em sala de aula, pois “não perderá ocasião de aconselhar aos alunos as mais corretas posições do corpo, devendo ele também exercitar-se, afim de poder influir no ânimo das crianças” (TEIXEIRA, 1925, n. p.). Isso significa que a docilização dos corpos era importante na formação docente, constituía-se um dos elementos essenciais na preparação de professoras(es) que atenderiam as normas estabelecidas.

Por isso, a ênfase no papel da Educação Física trazido pelo Programa da Escola Elementar é reiterada pela professora Irma Bastos, estabelecendo a importância da disciplina ou do poder disciplinar na formação de um tipo de homem social que atendesse ao modelo de projeto da sociedade, pois, de acordo com Foucault (2016, p. 21), “o controle minucioso das operações do corpo [...] é o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento”.

Nesse contexto, as publicações da revista traziam nos escritos dos professores os valores a serem seguidos pelas crianças e a metodologia adequada para ministrar os conteúdos das disciplinas para os alunos. Percebe-se a preocupação da revista na difusão dos valores, como exemplos a serem obedecidos e apreendidos nas aulas como padrão exigido ao cargo docente. Desse modo, a preocupação do referido suporte impresso em difundir valores, normas e hábitos em suas publicações era uma forma de legitimar determinados discursos de distintos grupos sociais que utilizavam o suporte impresso com o objetivo de disseminar ideologias e condicionar as ações dos sujeitos.

Uma das publicações escritas que tratava sobre a Higiene foi reproduzida na REENC como diretriz metodológica pela qual os professores deviam ser orientados a ensinar os hábitos saudáveis que os alunos deveriam obedecer e adotar. O relatório traduzido especialmente para a referida redação foi redigido sob a direção do Thomas D. Wood, em 1924. O artigo cujo título é *Educação da Saúde, o que os professores podem fazer* já predetermina ações que os professores deveriam ter em sala de aula para conduzir os discentes às finalidades propostas pelo relatório.

A primeira recomendação trazida pelo documento refere-se à importância da disciplina em sala de aula e como ela precisa ser bem gerida pelos docentes na aplicação de mudanças nas gerações do presente e do futuro.

A professora que se interessa pela educação da saúde devia saber de que modo ela pode esperar que tal ensino ajude esta geração a encarar seus próprios problemas e os das gerações futuras. Ela devia também saber evitar perder tempo, ensinando coisas que darão pouco ou nenhum resultado. Uma sábia diretriz do esforço para campos mais férteis e uma inteligente seleção de material constituem o principal na educação da saúde (WOOD, 1927, p. 76).

Primeiro, o componente curricular trazia o papel dos professores com um ensino que promovesse resultados concretos na mudança de comportamento dos alunos, revelando mais uma vez que a educação tinha como finalidades a apreensão de valores e hábitos para a boa convivência e estabilidade social. Por isso, utilizar a instrução como instrumento de modelagem das condutas era uma das estratégias do governo para o controle da população. Isso implica que a seleção de conteúdo para ser ensinado em sala de aula pretendia atingir uma finalidade, cuja proposta era “evitar perder tempo, ensinando coisas que não darão pouco ou nenhum resultado” (WOOD, 1927, p. 76), pois o tempo passa a ser um mecanismo de vigilância na escola para a formação de homens úteis e dóceis.

Para Chervel (1990), o espaço escolar através do ensino das disciplinas passa por sutilezas em relação às finalidades propostas pelo sistema de educação, porque sobre a escola foi delegada a responsabilidade em cumprir certas tarefas educacionais que emanam do anseio da sociedade global. Dentre as finalidades mais sutis estão o processo de socialização do indivíduo “da aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos docentes etc.” (CHERVEL, 1990, p. 188). Para cumprir suas finalidades, cabe à escola exercer a sua função educativa, na qual a instrução está subordinada aos esquemas educacionais que governam o sistema escolar e regem seu funcionamento. Nesse processo, as disciplinas escolares têm como objetivo colocar “um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990, p. 188).

Para tanto, a escola torna-se palco das políticas de manutenção da ordem e do controle social, nas quais a orientação da formação de professores torna-se importante para garantir e transmitir um ensino que cumprisse sua finalidade pedagógica: higienizar os sertões através da instrução. Nesse aspecto, o tempo escolar no controle na difusão dos conteúdos deveria ser bem gerenciado pelos professores, a fim de que o ensino atingisse o objetivo estabelecido pelo programa escolar.

A transposição didática ou a seleção e reorganização dos conteúdos presentes no currículo implica em uma prática de ensino centrada na apreensão e inculcação de saberes sem uma reinvenção, pois os alunos não descobrem nada além do que o "já sabido" (FORQUIN, 1992, p. 33). Por isso, o controle do tempo caracteriza-se como fundamental na transmissão e na organização do saber efetivadas pelas exigências curriculares, nos exercícios, bem como na divisão das classes e séries, para cumprir as finalidades propostas pelo programa oficial.

É evidente, por exemplo, que os saberes escolares são fortemente marcados pelo modo propriamente escolar de escansão do tempo, a organização dos estudos por anos e a repartição das atividades no interior do ano, a duração dada às sequências de curso, o ritmo de exercícios e de controles, etc. (FORQUIN, 1992, p. 33).

O controle do tempo significa a sujeição do corpo aos esquemas temporais que, de forma minuciosa, preocupa-se com a eficácia e a velocidade das ações desejadas. Pois, de acordo com Foucault (2016), o que se pretende não é somente o resultado, mas o desenvolvimento e o processo esperado no controle criterioso das operações do corpo para atingir os fins estabelecidos. Por esta abordagem, significa que a escola passa também a exercer um papel fundamental na docilização dos sujeitos através da subordinação dos corpos no uso do tempo como um instrumento de sujeição e obediência ao conteúdo a ser transmitido.

Para Frago (1995), o tempo escolar não é uma dimensão neutra no ensino ou simples estruturas vazias da educação, mais ganha corporeidades nas condutas dos indivíduos e na difusão de símbolos ideológicos a serem incorporados na seleção e organização curricular. Nessa perspectiva, os espaços e os tempos escolares ensinam e possibilitam apreender saberes que implicam nas representações e construções sociais e históricas da realidade.

Segundo Vidal e Faria Filho (2000), a utilização e distribuição dos tempos escolares estavam estritamente relacionadas com a constituição dos métodos pedagógicos exigidos pelos programas de ensino, como na organização das turmas, das classes e dos espaços escolares. Isso significa a importância da utilização e do controle de cada minuto, para não se desperdiçar o tempo "com coisas que não darão pouco ou nenhum resultado" (VIDAL e FARIA FILHO, 2000, p. 20). Nesta perspectiva, era necessário cumprir as orientações estabelecidas pelo programa oficial para alcançar a finalidade designada.

Por isso, “uma sábia diretriz para campos mais férteis” implica em o professor ter discernimento tanto nos materiais utilizados como em saber quais são os “campos” mais suscetíveis a serem docilizados e subordinados ao ensino sobre a educação da saúde (WOOD, 1927, p. 76). Perceber quais são as flores mais adequadas para serem regadas nesse ensino modelador é garantir resultados mais eficazes e promissores para uma educação de manutenção do *status quo* dos indivíduos.

Nesse caminho, a publicação referida ainda descreve o papel da educação como ferramenta de mudança social e, principalmente, de modificações das ações dos sujeitos.

Dos fatos que contribuem para a boa saúde, os seguintes são modificáveis pela educação: Hábitos pessoais higiênicos de viver, relativamente à alimentação, ao vestuário, ao sono, a limpeza, ao exercício, a conduta mental, emotiva e social (WOOD, 1927, p. 76).

Percebe-se que uma das finalidades da educação era o controle dos hábitos e a propagação de comportamentos adequados para a manutenção de uma estabilidade social que se pretende moldar a partir de um ensino unilateral que tinha como proposta formar pessoas doutrinadas através da inculcação de hábitos, normas e valores a serem obedecidos. Portanto, ao considerar o repertório indicado pelo autor e pela Revista para formar os futuros mestres, era indispensável que compreendessem a responsabilidade social que deveriam assumir no processo de formação de discípulos, orientando-os a seguirem e a reproduzirem o ensino normativo.

Assim, as publicações da REENC era um suporte pedagógico de visibilidade que proporcionava aos professores caminhos metodológicos que deveriam ser seguidos em sala de aula e quais conteúdos deveriam ser aplicados para produzir resultados na formação de sujeitos disciplinados.

Para Saviani (2008) o trabalho educativo está estritamente articulado à produção do saber que consiste na produção espiritual pelo qual o homem apreende o mundo à sua volta expressando sua visão de diferentes formas, por isso

se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico (SAVIANI, 2008, p. 7).

Para Saviani (2008), no campo da educação os diferentes tipos de saber que existem não têm significados em si mesmos, mas ganham sentido enquanto elementos que necessitam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos. Sendo assim, a humanidade faz-se através do processo de aprendizagem em um trabalho educativo de apreensões e assimilações de um saber objetivo produzido historicamente. Porém, o saber produzido pela escola ganha novas dimensões ao se tornar, na perspectiva de Saviani (2008, p. 7), “saber metódico, sistemático, científico predominando sobre o saber espontâneo, natural, assistemático, resultando que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar”. Assim, o saber produzido pela escola evidencia valores, normas, condutas, hábitos, consiste em um trabalho imaterial na garantia de uma educação que humaniza os indivíduos para que possam conviver socialmente em um mesmo território.

A partir dessa premissa, percebe-se, no campo das disciplinas escolares, que o saber, ao ser escolarizado, passa a se preocupar com os conteúdos essenciais no processo de humanização dos indivíduos, o que Saviani (2008, p. 13) denomina de “clássico”, “aquilo que se firmou como fundamental, essencial”. O critério estabelecido pela escola através da seleção dos conteúdos denota que a produção do saber não emerge da neutralidade, mas das intencionalidades de sujeitos que estão por trás da sua organização e produção.

Portanto, nesse processo de difusão dos valores, considera-se não só a organização curricular, mas o processo, os caminhos metodológicos que esses sujeitos são doutrinados a seguirem com o objetivo de garantir os fins estabelecidos no trabalho pedagógico. Desse modo, a escola não produz qualquer saber, ela produz um saber sistematizado elaborado (ciência), representando a cultura letrada, erudita, que traduz uma isonomia curricular, esta que controla os caminhos a serem seguidos; a ponto de estar aí “o conteúdo fundamental da escola elementar: Ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais” (SAVIANI, 2008, p. 14).

Nesse contexto, a REENC traz a publicação do Dr. Jayme Spínola Teixeira, na primeira edição de janeiro de 1927, em que o suporte traz uma homenagem ao seu irmão Anísio Teixeira, demonstrando a participação da família Teixeira com a produção, a organização e a circulação do periódico educacional. No referido artigo, cujo título é *O ensino das matemáticas elementares*, Dr. Jayme traz as noções

importantes a serem apreendidas pelos alunos e a forma adequada que os professores devem conduzir o ensino para que sejam alcançados os resultados estabelecidos.

Uma das questões levantada pelo representante da família Teixeira é a metodologia inadequada que os docentes utilizam no ensino da matemática elementar sem propiciar um ensino abrangente referente às operações matemáticas:

O ensino elementar de matemáticas deveria obedecer a uma orientação diferente da que até hoje lhe tem guiado, nas nossas escolas primárias. Dever-se-ia inculcar nos alunos, o verdadeiro sentido dessas ciências exatas, fazendo-o bem compreender a concatenação constante de todas as operações, de todas suas teorias, salientando-lhe a sequência real e a obtenção, de umas, pela necessidade demonstrada e evidente, na aplicação das anteriores, e não ensinar como capítulos independentes como partes separadas; pedras soltas e espalhadas de um edifício, cuja menor beleza e conhecimento, está justamente, no agrupamento perfeito, nas ligações exatas e acabadas. Assim é que tem sido ministrado o ensino elementar, cingindo-se a fazer o aluno decorar como uma série de regras, que a sua pequenina cabeça não percebe as analogias, que nem ao menos lhe indicam (TEIXEIRA, 1927, p. 15).

Ao tomar o ensino da matemática como um dos pilares da educação, Teixeira (1927) sugere que as ações dos sujeitos fazem parte da comunidade escolar e aponta a necessidade de inserir a corporeidade na transmissão e inculcação dos saberes necessários a serem difundidos em sala de aula. Para tanto, recomenda aos professores a seleção cuidadosa dos componentes essenciais para a formação dos alunos, devendo também organizar conteúdos que possam despertar e proporcionar aos alunos conhecimentos que sirvam para sua vida prática; por isso, a necessidade de estabelecer ligações exatas e acabadas.

Isso significa que, para fazerem os alunos compreenderem “o verdadeiro sentido dessas ciências exatas”, deveriam orientar a formação de sujeitos condicionados ao aprendizado das operações básicas que servirão para sua vida social (TEIXEIRA, 1927, p. 15). Assim, o texto publicado na REENC traz recomendações de como a disciplina deveria ser organizada para colocar em evidência como o ensino deveria ser ministrado e quais aprendizados deveriam ser esperados. Portanto, o conteúdo em si mesmo não está separado da metodologia, pois, quando se quer alcançar um conteúdo, esse está ligado a um procedimento, por isso “deveria obedecer a uma orientação diferente da que até hoje lhe tem guiado, nas nossas escolas primárias” (TEIXEIRA, 1927, p. 15).

A “orientação diferente” evidenciada por Teixeira (1927, p. 15), publicada na REENC, refere-se a procedimentos metodológicos significativos que resultem em respostas na vida social dos alunos. Nesse ponto, o ensino das matemáticas elementares configura-se como uma das disciplinas essenciais na formação dos sujeitos, utilizando como instrumentos a seleção dos componentes curriculares importantes para a vida prática dos alunos.

Tais saberes considerados fundamentais sobre outros implica na missão do ensino das matemáticas elementares que era não somente formar homens úteis, mas

preparar no aluno o homem que deve vencer, é preciso dar-lhe além dos conhecimentos indispensáveis à vida utilitária, conhecimentos superiores que proporcionem prazer, que lhe desenvolvam a inteligência, e, com ela, todas as qualidades nobres da alma, para formar uma mocidade forte e sã, como deverá ser a do Brasil (TEIXEIRA, 1927, p. 15).

A narrativa de Júlio Teixeira na defesa de um ensino de matemática ligado à apreensão dos conteúdos necessários à vida social também se coaduna com a proposta modernizadora da década de 1920 que tinha como projeto civilizador formar um homem sertanejo forte, vencedor, que atuaria como futuros trabalhadores orientados para o desenvolvimento e o progresso da nação.

Por essa concepção, a formação estava atrelada aos saberes necessários na vida prática e aos “conhecimentos indispensáveis a vida utilitária”, que implica na constituição de uma sociedade preparada e condicionada a atender às novas demandas sociais do trabalho. Então, o projeto de sociedade define a organização do sistema educacional na manutenção de uma sociedade que tem como princípio estruturante as relações de exploração, domínio e controle sobre a classe de trabalhadores.

Portanto, a concepção de educação estava atrelada à ideia de docilização dos corpos com ênfase na disciplina para promover o controle das diversas camadas da sociedade, pois, uma vez adestradas, serviriam como forças produtivas para atender às transformações sociais. Dessa maneira, a escola pensada como modelo de civilização e salvadora no projeto de modernização reproduziria os interesses de uma minoria social preocupada em erradicar as mobilizações das camadas populares e, ao mesmo tempo, domesticá-las através do emblema da educação como ferramenta para o desenvolvimento social.

5.1 DISCÍPULAS AMÁVEIS: A PARTICIPAÇÃO DAS ALUNAS DO SEGUNDO ANO NA PRODUÇÃO, RECEPÇÃO E MEDIAÇÃO DE SABERES DA CULTURA DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ NA REVISTA DE EDUCAÇÃO

Os periódicos educacionais escritos por alunos constituem-se como fontes importantes para compreender a cultura escolar, pois esses suportes escritos revelam comportamentos e valores, como a seleção e a reorganização dos saberes a serem ensinados.

A partir da lei que reiterava a organização de Revistas de Educação nas Escolas Normais da Bahia dirigida pelo diretor da instituição juntamente com a colaboração de alunos e professores, tal premissa vigorou na elaboração da REENC, que publicou sua primeira edição em janeiro de 1927, com a participação de poucas alunas, as quais assumiram a condição de autoras da revista. A maioria delas era selecionada e cada uma, de forma diferente, redigia e publicava na maioria das vezes sobre algum conteúdo específico, socializando sua aprendizagem para os seus respectivos leitores.

As redações foram publicadas com o nome da aluna e o seu respectivo ano no Curso Normal, ao lado de algumas professoras que publicavam artigos de forma contínua em várias edições, expressando, através dos seus textos, uma visão de mundo e concepções de educação bem delineadas.

Nesse sentido, com a leitura atenta das redações se percebe que a maior parte das redações tinha a intervenção do corpo docente, tanto no que correspondia aos aspectos gramaticais quanto nos saberes a serem difundidos que parecem obedecer aos critérios estabelecidos pelo padrão escolar. Diante desta observação, uma pergunta pode ser formulada: Em que medida as redações aceitas para publicação revelam as formas de recepção e elaboração das alunas ou apenas a reprodução das normas e práticas escolares que buscavam legitimar quais saberes devem ser publicados?

A maior parte das publicações observadas nas revistas dos anos de 1927 e 1928 nas edições catalogadas na FUNCEB traz redações de algumas alunas do segundo ano do Curso Normal de Caetité, que publicavam suas matérias sob o olhar atento do docente e expressava no periódico o anseio pelo ofício de professor. Entre as alunas do Curso Normal, Eponita Gumes é a que tem uma maior participação na revista em relação ao número de publicações em cada edição. A maior parte de suas

redações segue uma narrativa condicionada na seleção de determinados saberes que são privilegiados no currículo escolar como ferramentas de preparação para o trabalho docente. Percebe-se que a referida aluna tem uma maior preferência por parte dos professores que provavelmente vê na futura discípula os atributos ideais para a carreira de professor.

Quadro 3 - Publicações das Alunas na REENC

| PERÍODO | ALUNAS |
|-------------------|---|
| Março de 1927 | Myrthes Costa, Eponita Gumes, Brasília Cardoso, Evangellina Lobão e Bellaniza Lim |
| Junho de 1927 | Eponita Gumes e Myrthes Costa |
| Outubro de 1927 | Eponita Gumes |
| Dezembro de 1927 | Eponita Gumes |
| Fevereiro de 1928 | Evangellina Lobão |

Fonte: Elaboração própria

Na edição de março, Eponita Gumes publica um conteúdo específico da aula de Geografia que tinha como regente a professora Helena Lima¹⁰. A transcrição da sua aprendizagem sobre o curso das águas continentais traz, na escrita da discente, os conhecimentos e os valores necessários na formação de professores primários. Já em outra publicação do mês de junho, Eponita Gumes publica uma redação com o título “Porque desejo ser professora”, trazendo a justificativa pela obtenção do cargo tão sonhado, não para ocupar uma boa posição na sociedade ou pela obtenção somente do título, mas movida pelo

desejo ser professora, porque desejo melhor ensinar. Porque me desejo alistar nas fileiras daqueles que pugnam pelo desaparecimento do analfabetismo, pela difusão da luz que vai aclarar as tenras cabecinhas infantis, que graças as reformas, pressurosas correm as aulas, ávidas de saber, de investigar (GUMES, E., 1927, p. 98).

¹⁰ Helena Lima Santos nasceu em Livramento do Brumado, atual Livramento de Nossa Senhora, Bahia, em 23 de agosto de 1904. Filha de Manuel Pedro de Lima e de Leonídia Maria de Lima, era irmã de Hermes Lima, primeiro ministro do Brasil. Concluiu o magistério, em Salvador, Bahia, no Educandário Sagrado Coração, no ano de 1925. Chegou a Caetitê, em 1926, a convite do Dr. Anísio Teixeira, para integrar o corpo docente da Escola Normal que, naquele ano, estava sendo reativada. Assumiu a disciplina de Geografia Geral e do Brasil, cadeira na qual foi titular e catedrática. Cf. Blog de Rachel Pereira de Andrade. Disponível em: <http://raquelprofessorinha.blogspot.com/2008/12/colegas-e-professores-de-rachel.html>. Acesso em: 07 mar. 2020.

A narrativa de Eponita Gumes expressa não apenas seu afincamento na conquista da carreira tão pretendida, mas revela inicialmente o projeto de educação na Bahia para a formação de professoras que atuariam no ensino primário. Ser professora não era uma simples tarefa, necessitava-se de ter habilidade para o ensino, uma vez que as formandas estavam sendo preparadas para o alistamento na árdua missão de erradicar o analfabetismo. Essa premissa implica que a missão educativa das normalistas estava atrelada ao projeto político da capital baiana no governo de Góes Calmon: de levar a instrução para os sertões da Bahia e fazer dos professores figuras essenciais para o desenvolvimento social.

Assim, para ser professora, precisava fazer parte da condição ontológica, mas sem perder o sentido de eficiência e trabalho, pois ambos os atributos revelam dedicação e compromisso para quem almeja a carreira docente. Por isso, a ênfase estava no comprometimento das discentes com o estudo, tendo os livros como únicos amigos e melhores instrumentos que conduzem o saber, pois “neles encontro sempre qualquer coisa que me encoraja a continuar” (GUMES, E., 1927, p. 98).

O jogo de palavras revela significados importantes na formação docente que condicionava as formandas à importância do seu papel na sociedade e as preparava para o mundo do trabalho, pois “que importa tantas fadigas e tanto trabalho se procuro alcançar o meu ideal almejado?” (GUMES, E., 1927, p. 98). A preparação para se tornar professora primária exigia das discentes o controle dos comportamentos hostis, a ausência de vícios que comprometiam o ofício, pois o que importa é conduzir os discípulos como luz no caminho do saber. Toda essa trajetória de iluminar o caminho dos futuros discípulos se dava graças às “reformas pressurosas”, reportando-se às reformas educacionais implementadas pelo governador Góes Calmon.

Nesse relato, percebe-se que as publicações das alunas emitidas pela revista estavam articuladas ao projeto político-educacional da capital baiana, como também era uma forma de dar visibilidade e veracidade às propostas reverberadas pelo diretor de instrução pública. Sendo assim, a instrução era um dos instrumentos na inculcação de valores, normas e padrões de comportamentos para o estabelecimento dos ideais cívicos, do amor à pátria e da obediência à nação.

Ensinarei também aos meus queridinhos alunos o grande amor da Pátria. Falos-ei ver quadros da nossa História, dos sofrimentos e martírios por que passaram os nossos maiores para legarem-nos uma pátria livre, desses tantos vultos que, por seu grande amor por ela, se imortalizaram para nosso

exemplo, que lhes indicarei como o norte que devem seguir (GUMES, E., 1927, p. 98).

Formar professores era preparar transmissores do ensino ligados aos ideários nacionalistas, condicionando-os aos valores patrióticos que, na perspectiva de Eponita Gumes, eram essenciais para a erradicação dos hábitos hostis e indesejados na sociedade. Por isso, os caminhos metodológicos utilizados para a inculcação dos valores éticos e morais revelam uma abordagem do ensino de uma história vista de cima, dos grandes heróis e personagens, responsáveis por uma narrativa linear e excludente dos fatos históricos. Logo, a importância de trabalhar a imagem dos quadros como mecanismo de aprendizagem, para que, de forma mecânica, os alunos inculcassem determinados saberes, dos seus heróis difundidos pelo livro didático e daqueles que permaneceriam no anonimato.

A narrativa da normalista Eponita Gumes, que ansiava alcançar o cargo de professora desejava também seguir o programa do Ensino Elementar Urbano do Estado da Bahia proposto por Anísio Teixeira, trazia aos professores uma observação para a disciplina de História do Brasil, onde “esforçar-se-ão por associar às narrações a apreciação das gravuras dos livros, fazendo destes e dos retratos, pontos de referência para a aprendizagem das datas” (TEIXEIRA, 1925, n.p.). Portanto, a imagem traz uma nova importância para a transmissão do saber, pois essa é uma forma de memória e de leitura, afinal o que não consegue ser entendido na narrativa histórica se rememora através da imagem que fala e possibilita reconstituir a história. Essa imagem como “trampolim” é resultado da função imagética que possibilita ao leitor construir relações do que representa a imagem com o que está escrito no livro didático.

Nesse caminho do ensino cívico, as imagens não representam sozinhas os valores patrióticos, mas a música se torna um elemento central para a incorporação dos ideais cívicos e nacionalistas presentes no enredo dos hinos que retratam a glória da nação.

Ensinar-lhes-ei lindos hinos que relembram nossos gloriosos fastos para que eles, enlevados pelos seus harmoniosos e doces assentos, no maior jubilo e compreensão do civismo, qual a passarada que saúda o sol nascente, também festejem sua estremecida pátria- o seu caro Brasil (GUMES, E., 1927, p. 98).

O ensino dos hinos brasileiros constitui-se como elemento primordial na transmissão dos valores cívicos que representem a nação como a construção de uma identidade nacional. Segundo Hall (2006), a ideia de identidades nacionais está estritamente articulada à noção de pertencimento e reconhecimento do território. Porém, essas concepções se desenvolvem no interior da ideia de representação através do conjunto de significados referentes à cultura nacional.

Dessa maneira, as identidades nacionais são ideias imaginadas que se configuram através do discurso, implicando na ideia de quem somos e o que não devemos ser. Nesse sentido, Hall (2006) chama atenção para a lógica fundante dessas identidades por meio dos aspectos discursivos, como a historiografia e as tradições fundantes, inculcando normas e valores que deveriam ser seguidos por todos, e para o mito fundante, concebendo as histórias de origem da nação como importantes para a construção do sentimento nacional. Portanto, o ensino do hino nacional para quem almejava a carreira de professora era essencial para influir nos alunos o sentido de pertencimento à nação como imprimir a compreensão do civismo aos futuros discípulos.

Em consonância com a publicação, outra matéria escrita pela normalista do segundo ano Myrthes de Uzeda Costa, cujo título é *A minha vocação*, traz em sua narrativa argumentos que justificam a aptidão e o envolvimento para conquistar o sonhado título de professora. Assim como a colega Gumes, Costa segue uma linha ideológica na concepção de ser docente e na missão ontológica que fazia parte da decisão das alunas em pleitear essa carreira. Em sua descrição, o ofício desejado foi sendo revelado desde a infância, na medida

que estudava e conhecia o meu aproveitamento (pois devo dizer que o compreendia, apesar de ser criança) ia-se apoderando de mim verdadeiro entusiasmo pela escola, em cujo recesso me sentia satisfeita. Esse entusiasmo crescente foi notado por quem me dirigia os passos, e assim decidiu-se que eu faria o curso normal (COSTA, 1927, p. 110).

No referido relato se percebe que a construção em torno da vocação docente vai sendo delineada dentro do ambiente escolar. A escola passa a se tornar tanto um espaço de transmissão de saberes como de seleção e classificação dos discentes que almejavam seguir ao ofício docente. Nesse processo, os professores são os grandes responsáveis por perceberem nos futuros discípulos o talento exigido para obtenção da carreira professoral. Bourdieu (2007) traz em sua tessitura a concepção sociológica

do termo classificações, compreendendo-o a partir das taxionomias construídas socialmente.

As classificações sociais determinam as taxonomias no ambiente escolar regidas pelo processo de julgamento dos docentes, na apreciação e categorização de determinados segmentos. Isso significa que são esses julgamentos que estão presentes na avaliação do professor diante dos alunos que são muitas vezes rotulados por atributos positivos e negativos, dependendo da sua condição econômica e do seu capital cultural. Portanto, a vocação da aluna foi sendo delineada “por quem me dirigia os passos”, provavelmente tanto pelos pais quanto pela professora que percebeu o talento da estudante para a carreira tão almejada.

A leitura que a aluna faz da vocação professoral segue a mesma concepção patriótica defendida por Eponita Gumes, pois ser professora era servir a

coletividade, sim pois não é somente às crianças que serve um preceptor, mas a Pátria, ao mundo inteiro, pois com a extinção do maldito analfabetismo, todo um povo será servido nas diversas classes em que se pode dividir: comércio, lavouras, letras, etc. etc. (COSTA, 1927, p. 110).

A princípio, a ideia presente na narrativa é a construção da finalidade da educação que está a serviço da “coletividade”, ou seja, de todos, não fazendo distinções, como se todos tivessem acesso e tivessem as mesmas oportunidades e condições para ingressar na carreira escolar. Não obstante, Costa (1927) faz menção também ao lugar que o serviço deve ser prestado e honrado: a “Pátria”. É nela que mais uma vez se constrói o sentimento de nacionalismo e pertencimento para justificar que a vocação docente não está desarticulada dos valores enraizados da identidade nacional.

Outro ponto importante na aquisição da carreira desejada é preparar as formandas para a extinção do mal maior que assolava o Brasil: o analfabetismo. Por isso, o país corria na implementação de reformas que dessem conta dos problemas educacionais. Tal corrida foi sendo intensificada pelas principais capitais brasileiras que buscavam novos métodos de ensino para reduzir o número de analfabetos e estimular o desenvolvimento social. Segundo Luz (2009), várias capitais em busca do progresso educacional se lançam em diferentes propostas, a exemplo da capital paulista que implementa, na década de 1920, a chamada reforma Sampaio Dória,

“que pregava um ensino primário extensivo, mas incompleto para todos, com curso de dois anos para um público de 9 a 10 anos” (LUZ, 2009, p. 100).

Apesar das críticas que Anísio Teixeira, diretor de Instrução Pública na Bahia, faz ao referido programa na capital paulista, ele se atenta para os problemas educacionais da capital baiana e elogia as reformas educacionais na Bahia propostas na gestão de Góes Calmon, vislumbrando um futuro de progresso com a ampliação das Escolas Normais, principalmente a abertura da escola sertaneja. A ENC é considerada “A menina dos olhos de Anísio Teixeira”, na medida em que sempre estava presente na maior parte dos discursos do diretor, ora para exaltar a formação de professores, ora para expressar a importância de uma escola voltada para a formação de professores no sertão.

Nesse contexto, a REENC, em várias edições, não cansava de publicar vários discursos do referido diretor que participava dos eventos mais importantes da instituição escolar. Um deles se refere ao primeiro aniversário da ENC, que teve a presença de várias personalidades importantes da região e do grande orador Anísio Teixeira. Ele faz menção ao sucesso do programa de Educação implementado que se tornou, no governo de Góes Calmon, um “novo plano de batalha” em oposição aos governos anteriores e à importância da referida escola para a formação de professores sertanejos que atuavam na erradicação do analfabetismo para levar a instrução aos sertões na tentativa de “iluminar” toda população (REENC, 1927, p. 94).

Sendo assim, formar professores era preparar futuros soldados no combate ao mal que assolava a capital baiana e impedia seu desenvolvimento social. Portanto, sobre a égide de uma educação que contribuirá para o progresso social, a necessidade de extinguir esse mal era da responsabilidade dos professores que atuavam no ensino primário como verdadeiros combatentes atuando na frente da batalha. Pois, a vocação desejada não correspondia ao êxito da ostentação ou somente pela obtenção de um título, mas

[...] a sua vantagem é para dedicar me a um santo sacerdócio: o de lutar pelo ideal da alfabetização de um povo inteiro, ou pelo menos de uma parcela dele, é que me tenho esforçado e vou me esforçando (COSTA, 1927, p. 110).

A partir dessa premissa, a vocação docente ganha elementos divinos que lhe conferem um sentido maior para seguir a carreira desejada. O ofício é traduzido como um verdadeiro ministério santo, tarefa designada por pessoas específicas que

entendessem o valor e o verdadeiro significado de ser docente. Na narrativa percebe-se que a aluna não fala sozinha, mas sob o crivo do seu professor (a) que orienta a fala das normalistas na direção de assumir a responsabilidade de executar a tarefa difícil, árdua, porém divina: “lutar pelo ideal da alfabetização”.

Tal discurso foi reiterado por Anísio Teixeira no relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, que tinha como objetivo apresentar o progresso da educação na capital baiana no combate ao analfabetismo através das reformas do ensino implementadas e homologadas em 1925 pelo governador Góes Calmon, como trazer aspectos díspares aos governos anteriores. Assim, o referido Diretor de Instrução da Bahia traz, em sua descrição, várias informações quadrienais a partir do número de matrículas e frequência que evidenciam os avanços do ensino primário da Bahia, como mostra as duas tabelas a seguir.

Quadro 4 - Distribuição da Matrícula pelos Graus Escolares em 1926

| Frequência em cada ano do curso primário | | | | | | Porcentagem por ano, calculada em relação à frequência | | | |
|--|--------|--------|-------|-------|--------|--|-------|-------|-------|
| Circum-scrições | Anno | | | | | Anno | | | |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | Total | 1º | 2º | 3º | 4º |
| CAPITAL | | | | | | | | | |
| 1ª | 4.740 | 1.781 | 915 | 363 | 7.799 | 60,78 | 22,83 | 11,73 | 4,66 |
| 2ª | 5.482 | 1.825 | 1.164 | 584 | 9.055 | 60,54 | 20,15 | 12,86 | 6,45 |
| 3ª | 1.732 | 492 | 225 | 108 | 2.557 | 67,73 | 19,25 | 8,80 | 4,22 |
| 4ª | 2.748 | 861 | 470 | 224 | 4.303 | 63,86 | 20,01 | 10,92 | 5,21 |
| 5ª | 3.534 | 1.146 | 581 | 306 | 5.567 | 63,48 | 20,58 | 10,44 | 5,50 |
| 6ª | 930 | 486 | 313 | 185 | 1.914 | 48,59 | 25,39 | 16,35 | 9,67 |
| 7ª | 958 | 304 | 144 | 32 | 1.438 | 66,62 | 21,14 | 10,01 | 2,23 |
| 8ª | 1.022 | 349 | 240 | 153 | 1.764 | 57,93 | 19,79 | 13,61 | 8,67 |
| 9ª | 1.058 | 328 | 160 | 82 | 1.628 | 64,99 | 20,15 | 9,82 | 5,04 |
| 10ª | 1.191 | 490 | 287 | 118 | 2.086 | 67,09 | 23,49 | 13,76 | 5,66 |
| 11ª | 1.878 | 774 | 511 | 248 | 3.411 | 55,06 | 22,69 | 14,98 | 7,27 |
| 12ª | 1.199 | 524 | 251 | 91 | 2.065 | 58,06 | 25,38 | 12,15 | 4,40 |
| Total | 3.733 | 1.510 | 803 | 455 | 6.501 | 57,42 | 23,23 | 12,35 | 7,00 |
| | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| | 30.205 | 10.870 | 6.064 | 2.949 | 50.088 | 60,30 | 21,70 | 12,11 | 5,89 |

Fonte: Teixeira (1928, n.p.)

Quadro 5 - Distribuição da Matrícula e Frequência pelos Graus Escolares em 1927

DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA E FREQUÊNCIA PELOS GRÃOS ESCOLARES, EM 1927

| Circum- scrições | Matrícula em cada ano do curso primário | | | | | Frequência em cada ano do curso primário | | | | |
|-------------------------------------|---|--------|--------|-------|--------|--|--------|-------|-------|--------|
| | Anno | | | | | Anno | | | | |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | Somma | 1º | 2º | 3º | 4º | Somma |
| CAPITAL | 5.991 | 4.220 | 2.020 | 630 | 12.861 | 4.040 | 2.930 | 1.483 | 590 | 9.043 |
| 1ª | 10.556 | 3.016 | 1.529 | 543 | 15.644 | 7.772 | 2.132 | 1.120 | 435 | 11.459 |
| 2ª | 1.968 | 742 | 369 | 245 | 3.324 | 1.166 | 678 | 305 | 182 | 2.331 |
| 3ª | 3.124 | 1.235 | 1.272 | 289 | 5.920 | 2.423 | 941 | 674 | 183 | 4.221 |
| 4ª | 4.028 | 2.027 | 944 | 527 | 7.526 | 3.230 | 1.145 | 672 | 234 | 5.281 |
| 5ª | 1.817 | 875 | 509 | 243 | 3.444 | 1.426 | 795 | 374 | 206 | 2.801 |
| 6ª | 1.467 | 756 | 349 | 113 | 2.685 | 1.107 | 639 | 225 | 96 | 2.067 |
| 7ª | 1.688 | 917 | 439 | 247 | 3.291 | 1.224 | 806 | 304 | 192 | 2.526 |
| 8ª | 1.826 | 724 | 348 | 140 | 3.038 | 1.125 | 625 | 274 | 103 | 2.127 |
| 9ª | 2.278 | 1.307 | 487 | 324 | 4.396 | 1.605 | 932 | 328 | 272 | 3.137 |
| 10ª | 2.456 | 1.547 | 701 | 495 | 5.199 | 1.792 | 1.132 | 614 | 402 | 3.940 |
| 11ª | 1.657 | 917 | 436 | 195 | 3.205 | 1.218 | 754 | 343 | 149 | 2.464 |
| 12ª | 4.419 | 2.935 | 1.248 | 749 | 9.351 | 3.455 | 2.009 | 975 | 634 | 7.073 |
| Total | 43.275 | 21.218 | 10.651 | 4.740 | 79.884 | 31.583 | 15.518 | 7.691 | 3.678 | 58.470 |
| Porcentagem em relação ao total ... | 53% | 27% | 14% | 6% | | 54% | 26% | 13% | 7% | |

Fonte: Teixeira (1928, n.p.)

Os Quadros 4 e 5 registram a matrícula e frequência dos alunos distribuídos em cada ano do curso primário em 1926 e 1927, anos posteriores às medidas educacionais implementadas pelo governo de Góes Calmon para o progresso do ensino na Bahia. Nota-se um número de frequência dos alunos nos dois primeiros anos do curso primário maior em relação aos anos seguintes revelando um tímido aumento na frequência dos alunos matriculados em comparação aos dois anos citados.

Porém, mesmo com as reformas educacionais propostas em torno da erradicação do analfabetismo e na formação de professores, os dados apresentados

demonstram um problema presente na Bahia na década de 1920 referente à ineficiência na criação de políticas de manutenção dos alunos no curso primário. Percebe-se que o aumento singular dos alunos dos dois primeiros anos do ensino primário revela o interesse da população na aquisição dos instrumentos essenciais da cultura – ler, escrever e contar, habilidades essenciais para o mundo do trabalho.

No entanto, apesar das propostas educacionais de investimento no ensino primário, as barreiras a serem transpostas eram gigantes para proporcionar uma mudança na conjuntura educacional na Bahia. Na mensagem do governador da Bahia na Assembleia Geral Legislativa (1927), o referido gestor descreve uma das barreiras no sistema educacional baiano de políticas que investissem na permanência dos alunos no ambiente escolar.

Na minha primeira mensagem apontava que um dos maiores problemas da escola baiana consistia em reter o aluno na classe pelo tempo mínimo que lhe fixava a lei. Efetivamente, o tempo de escolaridade baiana oscilava entre um e dois anos (CALMON, 1927, p. 44).

Os obstáculos a serem transpostos reportavam-se às promoções e aos exames finais realizados pelos alunos, pois o percurso escolar iniciava com uma quantidade significativa de alunos matriculados que, ao longo do processo, poucos eram promovidos em consideração à grande maioria que era reprovada nos exames finais. Nesse sentido, as disparidades permaneciam no ambiente escolar, privilegiando alguns e dando ênfase “no diploma final do quarto ano fazendo do número de alunos prontos a medida única da eficiência do professor” (TEIXEIRA, 1928, n.p.).

Sendo assim, o professor público preocupava-se mais com um grupo pequeno de alunos, que, na maioria das vezes, possuíam melhores condições de concluir o curso primário, em relação à maioria que recebia uma atenção secundária, ficando a cargo dos adjuntos, enquanto os catedráticos se limitavam à preparação do grupo selecionado, conduzindo-os até o quarto ano.

Anteriormente, a promoção que é o grande índice de rendimento escolar, em vista do abandono em que caíra o serviço, era preocupação secundária da regente. A professora se estimulava e trabalhava com alguns alunos melhores, que procurava dar prontos, no fim do ano, para efeitos de merecimento e notas nas diretorias do serviço, e se descuidava das promoções da maioria de alunos (CALMON, 1927, p. 45).

Segundo Bourdieu (1996), a escola passa a ser um espaço restrito, mas de ascensão social para a pequena burguesia, constituindo-se em um prestígio cultural. Nesse contexto, a expectativa das camadas sociais no interior da escola tem relação com o capital cultural e o *ethos* que define as condutas sociais desses estudantes e constituem como fator de eliminação para as diferentes classes sociais. Esse processo seletivo faz com que as camadas populares não consigam ter êxito durante o seu processo de escolarização, ficando aquém da realidade desses sujeitos.

Para Teixeira (1928), tais disparidades do número de promovidos em todos os graus do curso primário acentuam-se mais nos governos anteriores. Um dos problemas debatidos pelo diretor de instrução, que apresentava uma singela mudança do número de promoções e diplomados na gestão Góes Calmon, como mostra o Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Resumo

| ANO | MATRICULA | PROMOÇÕES | EXAMES FINAIS |
|------------|------------------|------------------|----------------------|
| 1924 | 47.589 | 4.312 | 793 |
| 1925 | 50.722 | 4.954 | 1.101 |
| 1926 | 66.657 | 14.094 | 1.481 |
| 1927 | 79.884 | 19.049 | 2.383 |

Fonte: Dados extraídos de Teixeira (1928, n.p.)

Nos dados apresentados, o referido diretor faz uma crítica ao processo de condução da educação pelos governos anteriores, da gestão anterior do Governador Antônio Moniz, que, em sua opinião, pode ser traduzido pela ineficiência de apresentar os mesmos problemas encontrados na gestão do governo J. J. Seabra, na qual o sistema educacional apresentava grande número de reprovados e de poucos diplomados.

Os quadros acima evidenciam que há uma crescente modificação, mas muito distante ainda de ser satisfatória.

O que se dava, em 1924?

Dava-se o seguinte: um sistema escolar com 47.589 alunos, depois de um ano de trabalho, apresentava 4.312 crianças que haviam aprendido e 43.277 que deviam ter sido reprovadas (TEIXEIRA, 1928, n.p.).

Portanto, a análise do referido diretor de instrução revelava um problema antigo na conjuntura educacional que acompanhou outras gestões na Bahia, mas que estava

aos poucos sendo resolvido no governo de Góes Calmon, dentre as quais a formação de professores era considerada essencial para o alcance das respostas desejadas. O governador em sua mensagem à Assembleia Geral Legislativa, traz a quantidade de matrículas na ENC no seu primeiro ano de reabertura:

Funcionou essa escola o ano findo com toda regularidade, registrando-se a matrícula de 13 alunos no primeiro ano normal e vinte três nos dois anos do curso fundamental. Desses, 11 foram aprovados nos exames do 1º ano normal, 10 no primeiro ano fundamental e 5 no segundo ano fundamental. As escolas anexas tiveram 92 alunos de matrícula, o Jardim da Infantil 31 e a escola noturna 41 (CALMON, 1928, p. 83).

Diante dessa premissa, a reabertura da ENC não contou com um número significativo de matriculados em sua reabertura, mas isso não foi um problema para a gestão de Calmon que vislumbrava o aumento gradativo no número de matriculados da instituição.

Dir-se-á que a matrícula é muito reduzida.
Convimos que poderá ser maior, ponderando, entretanto, que não poderá passar de 50 por ano.
[...]
Nada teremos a perder com pequenas matrículas. Só assim se garantirá o verdadeiro espírito da escola, espírito de formação de mestres, selecionados pela cultura e pela educação profissional (CALMON, 1928, p. 84).

Portanto, a esperança na ENC era a formação de professores que compreendessem “a vocação do magistério”, pois “a educação não lhes é fornecida senão, quando se acham vinculados ao serviço que deles, mais tarde, vai exigir o estado” (CALMON, 1928, p. 84). Seguindo os dados apresentados pelo governador, em 1928 o diretor da REENC publica, no noticiário pedagógico, o aumento das matrículas e frequência nas escolas reunidas em Caetité resultado do aparelhamento de livros didáticos enviados pelo diretor de instrução (REENC, 1927).

O referido suporte apresenta os dados publicados no relatório, para mostrar como a revista serviu de instrumento para dar visibilidade às reformas do ensino implementadas pelo governo, com a revelação dos resultados alcançados. Por isso, a fala da aluna segundanista Myrthes Costa segue na direção de uma instrução normativa de padrões e valores a serem obedecidos na trajetória docente.

Nessa busca constante da revista em dar visibilidade às reformas implementadas pelo governo, a aluna em sua narrativa traz a principal finalidade de seguir a vocação tão sonhada para “bem servir a coletividade”, na defesa por uma

conduta que pudesse servir a todos os alunos sem estabelecer nenhum tipo de privilégios. Entretanto, nas linhas da narrativa da estudante a mesma discorre sobre a razão de extinguir o vilão da educação, para que todos fossem “servidos nas diferentes classes em que se pode dividir” ou seja para que “todos” pudessem ter acessos aos diferentes setores. Logo, percebe-se a concepção de educação aos olhos dos educandos como ferramenta que promove o condicionamento dos sujeitos ao mundo do trabalho, preparando-os a determinados campos da produção econômica. Portanto, a construção do currículo da ENC tinha o trabalho como uma ferramenta importante para o desenvolvimento social da capital baiana, não deixando de lado a relação da educação com o mundo do trabalho.

Em outra publicação da aluna segundanista Brasília Trindade Cardoso, a discente também publica sua aprendizagem da aula de História do Brasil, descrevendo a Fundação da Cidade de Salvador. Em sua narrativa, percebe-se a linearidade na descrição dos fatos históricos na formação da cidade, como a visão estereotipada construída pela historiografia na concepção da comunidade indígena:

Thomé de Souza, nomeado governador do Brasil, chegou a Bahia em 1549, aportando a Vila Velha.

Trouxe o encargo especial de dar começo a fundação de uma cidade, que servisse de capital da colônia.

Esteve em dúvida na escolha de local. Resolveu, porém, lançar os fundamentos da cidade entre a península de Itapagipe e a Vila Velha, no alto da montanha, porque além de ficar nas proximidades da aguda para os navios, havia mais facilidade de defesa.

[..]

Com o auxílio dos **selvagens** (grifo meu) foram levantados os primeiros edifícios públicos: Casa do governador, da câmara, alfandega, tesouraria etc. (CARDOSO, 1927, p. 64).

A historiografia oficial por muito tempo foi regida por uma história eurocêntrica dos acontecimentos e sob uma visão positivista, marginalizando e “renegando” qualquer abordagem de outras culturas ou povos que não fossem do continente europeu, reduzindo-os como povos sem história. Nesse contexto, as noções sobre o “diferente” ou o “outro” dependem na forma como esses termos foram incorporados nos discursos dos diferentes atores históricos, revelando os seus significados ocultos e a intencionalidade dos seus agentes.

A visão eurocêntrica logo traria a noção do “diferente” como ser sem cultura, sem civilização, isso já delineando o colonizador como ser superior cultural e intelectualmente. Tais concepções implicam na ideia que o colonizador possuía em

torno desse “outro” desconhecido e “estranho”, revelando um discurso eurocêntrico em relação a todos que não fossem da civilização europeia e dos seus costumes, a ponto de serem rotulados como o selvagem, o primitivo, portanto, o estranho.

A descrição da aluna Brasília Cardoso revela um ensino unidimensional dos fatos históricos e o privilégio de determinados saberes que pertenciam à cultura dominante como importantes na construção de uma identidade nacional ligada aos valores europeus. A partir dessa premissa, a escrita da aluna está atrelada às observações realizadas por Anísio Teixeira juntamente com o Conselho Superior de Ensino, no programa do Ensino da Escola Elementar Urbana, que traz a seguinte mensagem para os professores:

Ensinará que os nossos antepassados trabalharam para nós e que temos o dever de trabalhar para os porvindouros. Salientará o esforço dos portugueses povoando e alargando o território do Brasil, entregando-o ao governo imperial tão grande quanto o é hoje (TEIXEIRA, 1925, n.p.).

E, na parte das explicações, o professor tinha como orientação pedagógica trabalhar os seguintes conteúdos:

Pequenas explicações sobre os **selvagens**. Nenhuma cidade havia no Brasil; só as tribos dos índios no meio das extensas matas virgens. Armas dos índios, guerras, **ferocidade**. Alimentação. Cultura da mandioca algumas tribos (TEIXEIRA, 1925, s.p., *grifo nosso*).

Nesse trecho, o programa traz os conteúdos da disciplina de História do Brasil e a metodologia que os professores deveriam utilizar ao ministrarem as aulas do primeiro e segundo anos. O que se percebe através do conteúdo e da metodologia é uma abordagem de ensino etnocêntrico que fomentava uma visão estereotipada das populações étnicas que se encontravam no Brasil, cujo encaminhamento epistemológico se volta para uma história apenas vista de cima, conduzido por “grandes” personagens e heróis que orientam a construção de uma historiografia baseada na narrativa do colonizador, do opressor e, ao mesmo tempo, de heróis da nação.

Assim, as imagens reproduzidas de índios na REENC que assumiam aspectos de livro didático foram contadas a partir do olhar cerceador do paradigma tradicional positivista, a partir de estereótipos permeados de várias tensões e embates religiosos. Essas tensões orientadas pela sociedade oficial promoveram desdobramentos

estratégicos do colonizador sob o colonizado, como políticas genocidas, catequização, políticas de embranquecimento e outros. Logo, o livro didático torna-se um importante instrumento político no contexto escolar onde circulam ideologias dominantes que tentam reproduzir os seus valores e a sua cultura aos colonizados.

Na narrativa da aluna, o termo ferocidade é ligado ao comportamento indígena, reafirmando os estereótipos construídos em torno da concepção de selvagens. Por isso, “as portas da cidade, eram guarnecidas, devido as constantes invasões dos selvagens ainda não catequizados” (CARDOSO, 1927, p. 64). Nesse sentido, no que diz respeito à comunidade indígena, além de os índios serem denotados como seres ferozes, são assim porque não foram catequizados, implicando na concepção de uma conversão cristã que mudava os comportamentos hostis e adestrava os hábitos volúveis. Mais uma vez a educação se torna uma ferramenta importante no combate aos comportamentos impróprios e possibilita o condicionamento e normatização das ações para o convívio social.

A aluna segue sua abordagem descrevendo o crescimento da cidade de Salvador com a presença dos portugueses, como do tráfico negreiro na capital.

Para que a cidade tivesse rápido desenvolvimento mandou o rei de Portugal uma armada a Bahia, como carregamento do necessário e auxílio ao governador Thomé de Souza. Veio depois outra frota trazendo portugueses casados, moças saídas do mosteiro dos órfãos de Lisboa e alguns sentenciados.

Levas de escravos foram traficados da costa da Guiné, para prestar auxílio na edificação da cidade, que cresceu rapidamente (CARDOSO, 1927, p. 64).

No referido trecho, percebe-se a construção de uma história linear dos acontecimentos históricos como de um ensino que tinha como principal objetivo a seleção e difusão dos saberes que pertenciam à classe dominante como na narração de uma história unívoca e homogênea. A partir dessa premissa, o desenvolvimento social da capital baiana está ligado a vários fatores, segundo a descrição de Brasília Cardoso. Primeiro, na ajuda do rei de Portugal para armar a Bahia, referindo-se às tropas portuguesas que se instalariam na capital a fim de proporcionar a segurança e proteção na nova cidade brasileira. Segundo, na chegada das famílias portuguesas como, de “moças saídas dos mosteiros e sentenciados”, como exemplo de uma nova população para povoar e civilizar os habitantes que viviam na recente capital do Brasil. E, terceiro, das levas de escravos, o que, no relato de Cardoso, serviu para “prestar auxílio na edificação da cidade”.

Desse modo, a descrição da aluna sobre o referido conteúdo revela uma abordagem historiográfica sem problematizações nem tensões, como se todos os encontros referidos ocorressem de forma pacífica e sem embates políticos, ideológicos e sociais, traduzindo uma realidade sem hostilidades, em que o herói colonizador é o pacificador de Deus que tem como único objetivo civilizar e catequizar para proporcionar o desenvolvimento nacional.

Na mesma edição da revista com uma outra temática, a aluna Bellaniza Lima publica na REENC um exercício realizado por ela na aula de Geografia, o qual tem como título *Uma viagem à Europa sem sair de Caetité*:

Dentre os exercícios de geografia que tivemos o ano passado, o que mais me agradou foi a descrição de uma viagem à Europa. Eis como fiz a minha viagem com o auxílio do meu *croqui* e de um lápis (LIMA, 1927, p. 68).

O desenho utilizado como atividade nas aulas de Geografia do curso normal era componente curricular para a turma do segundo ano e era trabalhado de forma interdisciplinar por outras disciplinas, como orienta o diretor de instrução pública na formação dos professores primários. “O professor que sentir facilidade deve fazer o desenho e os trabalhos manuais penetrarem as outras disciplinas do curso, que assim ganharão em elasticidade, fugindo das estéreis fórmulas convencionais.” (TEIXEIRA, 1925, n.p.).

Por isso, Lima traz em sua narrativa o seu croqui na aula de Geografia para reiterar a importância do desenho no trabalho com as diferentes disciplinas, como sua utilidade no ensino da composição de rotas geográficas delineadas a partir de algumas capitais do Brasil e da Europa.

Parti da cidade do Salvador no paquete Gelria; depois de dois dias o liner aportou em Recife, onde demorou-se dois dias por se ter dado um desarranjo nas máquinas. Era então boa oportunidade para conhecer a bela capital do vizinho estado. Recife está localizada em um magnífico local na confluência dos rios Beberibe e Capiberibe (LIMA, 1927, p. 68).

Lima segue em sua abordagem traçando em seu papel a composição geográfica do estado do Recife, reportando-se à hidrografia na confluência dos rios, na formação social e econômica da cidade e finaliza considerando o referido estado a “Veneza brasileira” (LIMA, 1927, p. 68). No decurso da sua narração menciona os

seus monumentos uma terra dos grandes personagens heroicos, como na glória de suas ações.

[...]Aportamos a Lisboa capital de Portugal. E edificada em forma de anfiteatro, e o seu porto é um dos mais belos da Europa. É uma cidade muito industriosa e o seu movimento comercial é intenso.

[...] A parte reedificada, porém, apresenta o aspecto das mais belas capitais da Europa. São notáveis em Lisboa os edifícios históricos e a grande quantidade de monumentos comemorativos de feitos brilhantes (LIMA, 1927, p. 69).

A cartografia realizada pela aluna segue na preservação de uma história vista a partir do olhar do colonizador, dos seus grandes feitos e da iniciativa desses povos para o progresso social. A exaltação nas qualidades da cidade não é apresentada de forma ingênua, mas revela a preservação da cultura dominante como superior e espelho das demais culturas vizinhas. Por fim, a aluna termina a descrição do seu croqui onde “tracei as cartas do Brasil, da África, e da península Ibérica que fiz esta rápida viagem sem ter saído de Caetitê” (LIMA, 1927, p. 69).

Em outra edição da revista, no mês de fevereiro de 1928, a aluna Evangelina Lobão escreve sua aprendizagem sobre “A água no seio da terra” em uma palestra agrícola. A discente transcreve em sua publicação uma aula sobre a importância da água para a terra e as estratégias utilizadas para o tratamento e fertilidade do solo:

Quando a água se acumula no subsolo, a pequena profundidade, é necessário fazer baixar o seu nível, seja perfurando a rocha impermeável sobre que ela repousa, seja provocando a formação de fontes por meio de drenos apropriados. O excesso de água na terra impede a circulação do ar e conseqüentemente a vida dos seres microscópicos responsáveis pela fertilidade, bem como impede o desenvolvimento das raízes, que acabam por apodrecer, se mergulham acidentalmente no lençol subterrâneo (LOBÃO, 1928, p. 262).

A aula ministrada por Lobão consiste na difusão de orientação prática, tanto sobre os cuidados na preservação do solo quanto sobre a utilização dos meios necessários para a preparação do solo para a agricultura. A metodologia usada pela discente busca passar informações para o público de leitores relacionadas ao conhecimento da cultura agrícola, chamando a atenção para os perigos do acúmulo de água no subsolo e fazendo recomendações dos melhores procedimentos que devem ser usados para evitar que haja apodrecimento das raízes, a fim de conservar e preparar o mesmo para o plantio. O conteúdo da aula pretende ser lido ou

interpretado como um guia de orientação para os trabalhadores agrícolas do local. Nesse sentido, é possível perceber que a instrução está sendo usada como importante instrumento para a formação de mão de obra qualificada para suprir as demandas da região.

A normalista prossegue seu texto alertando seus leitores acerca da necessidade de cuidar da terra para torná-la fértil para o plantio, uma condição importante para angariar boa colheita, assim como deve-se ficar atento (a) a todas as etapas que devem ser executadas para o estabelecimento de um solo produtivo:

Entretanto é indispensável que as plantas encontrem no solo certa quantidade de água, sem as quais os sais nutritivos não são dissolvidos nem veiculados. Assim é necessário, muitas vezes, facilitar a penetração das águas telúricas, na terra, para o que se faz mister conservar a estrutura granulosa da camada superficial; afofá-la; impedir o rápido escoamento, etc. Em terrenos declivosos costuma-se abrir pequenos poços ou cisternas, onde as águas da chuva se juntam e de onde vai penetrando, aos poucos, no solo. Ainda se consegue aproximadamente o mesmo resultado construindo diques transversais e até terraplanos ou socalcos, se não plantando especiais vegetais capazes de desenvolvimento satisfatório, dispostas em fileiras cerradas, a maneira de sebes transversais (LOBÃO, 1928, p. 262).

A importância da utilização da água para o solo nos sertões na Bahia implica em saber empregá-la de forma correta, administrando o seu uso na preparação de um terreno fértil que resulte em uma boa vegetação. Lobão (1928, p. 262) segue orientando os futuros trabalhadores sobre as estratégias utilizadas em diferentes terrenos para a conservação de um solo produtivo, pois “não basta que a água penetre no solo é preciso que ela seja conservada... para manter a vegetação, durante os períodos de estiagem”.

Nesse contexto, percebe-se que a abordagem é direcionada para aqueles trabalhadores que lidam diretamente com a terra na construção de diques, poços, cisternas, enfim obras ligadas à produção e manutenção de fontes de abastecimento d'água indispensáveis para incentivar a produção agrícola da terra. A produção do conteúdo com recomendações sobre a terra e os processos técnicos de aquisição de água significa que a revista teve um papel importante não somente de publicar as aprendizagens das normalistas, mas formar leitores da responsabilidade do seu papel local e orientar o seu trabalho no desenvolvimento da cultura agrícola.

Desse modo, a escola cumpre sua responsabilidade na preparação de discípulas que ensinariam aos futuros trabalhadores os cuidados necessários com a terra e as formas de garantir a conservação dos meios de produção. Nesse ponto, o

espaço escolar segue uma lógica capitalista agro comercial difundida pela república, articulada aos interesses do estado. A transmissão do saber caracterizaria como um processo de formação de competências relacionadas ao desempenho e à eficiência e não à emancipação dos sujeitos.

Lobão segue, em sua palestra, trazendo em sua ministração aspectos específicos da cultura agrícola e a teoria da tensão superficial que inicia sua descrição a partir de uma explicação técnica; depois, aproxima a teoria das questões práticas a fim de o leitor compreender melhor sua abordagem. Ao finalizar sua palestra, a aluna traz novamente para os futuros trabalhadores a responsabilidade de evitar as ações nocivas do sol sobre a terra, orientando-os acerca das reformas imediatas a serem realizadas para se preservar a fertilidade do solo. Por isso, “para neutralizar a ação nociva do calor sobre as reservas de água do solo ainda se empregam os palhiços, que cobrem ou sobreiam a terra” (LOBÃO, 1928, p. 262).

As publicações das alunas na REENC implicam na centralização de um ensino unidimensional e linear que tinha como objetivo a reprodução dos conteúdos estudados em classe, como na formação de professores obedientes em atender ao projeto político da instituição. Nesse ponto, a autonomia pedagógica das alunas na revista estava ligada ao condicionamento do projeto curricular que resultava na normatização da prática e transmissão de determinados saberes.

Portanto, as escritas das alunas revelam culturas escolares de saberes e fazeres, de valores, hábitos e normas que não estão longe dos embates políticos, educacionais, sociais e culturais, implicando na formação e organização de um currículo homogêneo e seletivo. Então, a participação de algumas normalistas na REENC era uma forma de propagar a escola, de registrar a história da instituição e visibilizar para o público leitor que as atividades desenvolvidas na instituição estavam ligadas às medidas educacionais propostas pelo diretor de Instrução Pública da Bahia.

A seleção das alunas-autoras da revista seguia alguns critérios como: ser boa nas redações, disciplinada em suas tarefas escolares e obediente ao ofício tão desejado, por isso a maior parte das temáticas redigidas por elas estava dentro do projeto curricular da instituição e se aproximava dos saberes selecionados transmitidos como superiores no ambiente escolar. Logo, as alunas citadas nesse texto escreviam conteúdos específicos de distintas disciplinas, mas seguindo a mesma lógica de uma educação pragmática e bem delineada que condicionava seus

futuros discípulos ao mundo do trabalho e apreensão dos valores morais, éticos e cívicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho até aqui percorrido por este trabalho seguiu por dois vieses metodológicos a fim de compreender os entrelaces políticos-educacionais na criação das Escolas Normais da Bahia, como no processo de organização curricular através da seleção dos saberes considerados importantes na formação dos professores primários. Tais tensões e relações de conflitos foram importantes para perceber que os impressos, longe de serem apenas um veículo de comunicação, são um instrumento político que imprime concepções, valores, normas, costumes e hábitos.

No final do século XIX, a cidade de Caetité era permeada pelo poder e domínio coronelista de grupos que exerciam o controle político da região, bem como fomentaram e organizaram os principais espaços culturais, dando ênfase a uma cultura letrada que esboçava saberes, como uma das formas de manter seu poder local ditando nos impressos as concepções de moral e de valores que deveriam ser tomadas como normas pelos cidadãos que habitavam o município de Caetité.

Sendo assim, o processo de produção, organização e difusão dos saberes escolares na REENC revela um projeto político-educacional na seleção e reorganização dos saberes escolares no currículo, considerados importantes na formação de professores. Assim, a revista como um suporte cultural não apenas transmite os conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores, mas imprime a intencionalidade de determinados grupos sociais na orientação e difusão de valores essenciais de grupos letrados situados em torno do poder político como forma de apontar para a sociedade de Caetité suas referências morais, éticas e políticas tendo em vista influenciar na formação no comportamento dos discentes. Por isso, mais que palavras, a publicação dos professores e alunas na revista revelam normas, hábitos e práticas que deveriam ser seguidas porque eram apresentadas por aquelas professoras que almejavam ser obedecidas para assegurar sua autoridade.

O levantamento e a leitura cuidadosa das revistas revelaram que uma das finalidades do referido suporte se pautava na publicação de conteúdos que eram ensinados na ENC por professores de diferentes áreas. Dessa maneira, a organização e seleção dos saberes transmitidos nas aulas da instituição mostram que ainda caminhamos por uma isonomia curricular na formação de sujeitos únicos, prontos e condicionados. Isso significa que a formação de professores da ENC seguia para a mesma direção, na transmissão de valores éticos, morais e cívicos que refletissem

nas práticas e nos comportamentos daqueles que ansiavam exercer o tão sonhado ofício docente.

Mais que um sonho, tal carreira se constituía como um verdadeiro sacerdócio que deveria ser valorizado, obedecido e seguido por aqueles que verdadeiramente se comprometessem com sua missão divina. Tal premissa revela uma produção de significados que atribuíam o caráter de sagrado ao ofício docente, já que o exercício da docência deveria passar ao campo das virtudes que regulavam as ações voltadas à preservação do bom comportamento.

A transmissão do saber irá se constituir como um processo de formação de competências articulado ao desempenho e à eficiência e não à emancipação dos sujeitos, na medida em que a instrução como ferramenta do processo de modernização imprimia a ideia de civilização, ou seja, era necessário construir cidadãos civis comprometidos a cuidar da nação e atuar nas novas demandas sociais, buscando o controle do modo de vida das camadas populares e das condutas individuais.

Nesse sentido, as publicações dos professores da REENC revelam a concepção de educação na década de 1920, articuladas ao projeto civilizador que tem na escola um espaço de inculcação de normas, valores e hábitos representados pela cultura dominante que condiciona a aprendizagem dos sujeitos. Sendo assim, os conteúdos presentes no currículo oficial implicam na representação de determinados grupos sociais que regem o processo de seleção, inclusão e exclusão dos saberes considerados importantes na formação dos mestres. Assim, tal transposição didática revela o domínio sobre o ensino, como o controle do processo de aprendizagem, por isso a necessidade de ensinar a ensinar aos formandos, para que tais valores não se perdessem no caminho e estivessem dentro das propostas do programa escolar.

Portanto, os conteúdos, longe de serem neutros em sua seleção, imprimem significados na difusão dos saberes a serem transmitidos pelos docentes. Pois, tais valores são constitutivos de uma cultura dominante que tem na instrução uma importante ferramenta de condicionamento do comportamento.

Nesse caso, as alunas selecionadas para escrever seus artigos na revista possivelmente eram discentes que tinham um bom comportamento disciplinar, além de algumas serem membros das famílias abastadas da região de Caetité. A maioria delas, em seus escritos, seguem a mesma lógica de obediência a um ensino centrado no professor, que tem na vocação um exímio respeito, zelo e obediência à missão tão

sonhada; pois ser professor era ter competência para com o ofício pretendido, como responsabilidade com a aprendizagem dos formandos. Por isso, as publicações das alunas coadunam com as propostas educacionais implementadas na Bahia em 1925, que idealizavam a figura do professor como espelhos que evocavam o progresso e as mudanças sociais.

A composição e a organização curriculares tinham como finalidade legitimar e cristalizar determinados saberes na apreensão dos valores necessários ao estabelecimento da ordem, como na difusão de um ensino unidimensional que tem na instrução sua principal ferramenta de controle de corpos e mentes. Nesse ponto, por meio da análise dos conteúdos publicados pela revista no campo das disciplinas escolares, percebe-se a confluência das matérias ensinadas nos propósitos estabelecidos pela comissão superior de ensino que tem na transformação da prática do professor a chave para a mudança e para o desenvolvimento social.

Dessa maneira, são várias as publicações na REENC do diretor de Instrução Pública Anísio Teixeira que se referem ao novo momento evocado na década de 1920, pregadas pelos arautos da educação na defesa de mudanças e reformas do sistema educacional. Tais reformas implementadas na Bahia por Góes Calmon juntamente com Anísio Teixeira trazem a defesa de mudanças no Ensino Primário e no Ensino Normal, como importantes no combate ao analfabetismo e na proposta de novos métodos de ensino na aplicação das formas de ensinar pelos professores.

Assim, a formação de professores ganha nesse novo cenário uma relevância, como retratos de uma nova política educacional da Bahia que deveriam ser espelhos de uma história diferente das gestões anteriores, tendo em sua marca a criação das escolas normais do interior e a organização curricular dos saberes necessários na formação de professores.

REFERÊNCIAS E FONTES

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (Org.) **Leitura, história e história de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Os anos 1920 e os novos caminhos da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 19, p. 111-116, set. 2005.

AGUIAR, Lielva Azevedo. A Fina Flor: Elite e Poder em Caetité (1920-1940). **IV ANPUH-BA**, Vitória da Conquista, 2008.

AGUIAR, Tereza Guanais. **Escola Normal de Caetité**: menina dos olhos de Anísio Teixeira. Anísio - O Centenário. Caetité, 12 jul. 2000. p. 11.

ALMEIDA, Cybele. Crossetti de. O magistério feminino laico no século XIX. *In*: **Teoria e Educação**. Rio Grande do Sul: Ed. Pannonica Editora Ltda., 1991.

AMARAL, Giana Lange do. **Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais**. História da Educação/ASPHE. Pelotas: Editora UFPel, n. 11, pp. 91-129, 2002.

ANJOS, Tiane Melo dos. **A Escola Normal e a feminização do magistério primário da Bahia entre 1842 e 1889**. Salvador, 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/02/TIANE-MELO-DOS-ANJOS.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ARAGÃO, Egas Moniz Barreto de. **Problemas de Educação Nacional e de Instrução Pública**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1921.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**, Tradução de: Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar**: A aventura da Modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRITO, Gilmário Moreira e VINAGRE, Shirley M. Alves. Discussões sobre a implantação da obrigatoriedade da educação escolar na Bahia nos jornais O Correio da Bahia e O Monitor de 1876 A 1881. **Revista Brasileira de História da Educação, 2018**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e029> e-ISSN: 2238-0094.

BRITO, Gilmário Moreira; OLIVEIRA, Jaqueline Maria de Santana. Lutas de professores e alfabetização de adultos no interior da Bahia no contexto dos anos 1980 narrados no folheto vida do professor de Ana Maria de Santana. *In*: SOUZA, Sueli

Ribeiro Mota.; SANTOS, Luciano Costa (org.). **Entre-linhas:** educação, fenomenologia e insurgência popular. Local: Salvador: EDUFBA, 2019.

BRITO, Gilmário Moreira. **Pau de Colher na letra e na voz.** São Paulo: EDUC, 1999.

BRITO, Gilmário Moreira. **Culturas e linguagens em folhetos religiosos do Nordeste:** inter-relações escritura, oralidade, gestualidade, visualidade. São Paulo: Annablume, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** Sobre a Teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus. 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAETITÉ. Prefeitura. **Acervo.** Acervo Público de Caetité. [200-]. Disponível em: <http://www.arquivocaetite.ba.gov.br/conteudo/acervo/>. Acesso em: 28 ago. 2019.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação Educação. **Revista do Centro de Educação,** Santa Maria, RS, v. 30, n. 2, p. 87-104, jul./dez., 2005.

CASPARD, Pierre. **La presse d'éducation et d'enseignement, XVIIIe siècle – 1940:** répertoire analytique, Paris: INRP: Éd. du CNRS, 1981-1991, v. 4. Disponível em: <https://translate.google.com/translate?hl=ptBR&sl=fr&u=https://journals.openedition.org/rfp/1210&prev=search>. Acesso em: 28 ago. 2019.

CASTRO, Maria Aparecida Dias. **Literatura Fragmentada e o Ideário Modernizador no Alto Sertão** (Caetité- BA, 1920 a 1950). Caetité, BA: UESB, 2013.

CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. **15ª Reunião Anual da ANPED,** Caxambu, Minas Gerais, 1992.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. Textos, Impressos, Leituras. *In:* HUNT, L. (org.). **A Nova História Cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação,** n. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, André. *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche.* *In:* **Histoire de l'éducation,** n. 38, 1988. pp. 59-119. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/hedu_02216280_1988_num_38_1_1593. Acesso em: 14 nov. 2019.

COSTA, Myrthes de Uzeda. A minha vocação. **Revista de Educação da Escola Normal de Caetité,** Caetité-BA, 1927. p. 110.

ENQUITA, Mariano Fernández. **A ambiguidade da docência: entre a profissionalização e a proletarização**. In: Teoria e Educação. Pannomica Editora Ltda, 1991. pp. 41-61.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria e Educação**, n. 6, p. 49-28, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edição Loyola, 1996.

FRAGO, Antonio Viñao. *Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez., 1995. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pselativo/docs/FRAGO.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FRAGO, Antonio Viñao.; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GALVÃO, Ana Maria Oliveira.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **História das Disciplinas Escolares e História da Educação: Algumas reflexões**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade**. Tradução de: Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. da S. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós Modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HOBBSAWM, Eric J.; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JULIA, Dominique. "La culture scolaire comme objet historique", Paedagogica Historica. International journal of the history of education. Tradução: Gizele de Souza. In: NÓVOA, M. D.; JOHANNINGMEIER, E. V. (coord.). **Suppl. Series**, v. I, pp. 353-382, 1995.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: MAZZOTTI, A. J. *et al.* **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira.; GALVÃO, Ana Maria Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUZ, José Augusto Ramos da. **Um olhar sobre a educação na Bahia: A salvação pelo ensino primário (1924-1928)**. 2009. 174 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**.Cortez/UNESCO: São Paulo/Brasília, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, António Sampaio da. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991. p. 9-32.

NUNES, Antonietta de Aguiar. A formação oficial de professores na Bahia imperial. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 2, 1998. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2905>. Acesso em: 28 ago 2019.

PAULILO, André Luiz. **Uma Historiografia da Modernidade Educacional**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862010000100002. Acesso em: 28 ago. 2019.

PINTO, Neuza Bertoni. **História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014.

RAMOS, Eliene Rodrigues; BRITO, Gilmário Moreira. A expansão da alfabetização de adultos na Bahia na administração de Anísio Teixeira (1946 a 1949). *In*: DICK, Sara Martha; CARRERA, Gilca Oliveira; VENAS; Ronaldo Figueiredo. **A Bahia na História da Educação**. Salvador: EDUFBA, 2018.

REIS, Joseni Pereira Meira. **Letramentos em uma instância religiosa: O caso do centro psychico de Caetité, Bahia (1905-1930)**. Belo Horizonte, 2018.

REIS, Joseni Pereira. Circulação de Cultura Letrada e a Comunidade de Leitores em Caetité-BA (1897-1930). **VII CBHE**, Cuiabá-MT, 2013.

REIS, Joseni Pereira Meira. A Escola Normal de Caetité- BA na Memória de Professoras Guanambienses. **Revista Consciência**, 2007.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. A Escola Normal na Província da Bahia. *In*: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (org.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 47-59.

ROCHA, Adriana de Oliveira. Anísio Teixeira e a Escola Normal de Caetité/BA: Um Projeto de Formação de Professores Primários (1926-1941). *In*: SOUSA, Ione

Celeste Jesus de; CRUZ, Antônio Roberto Seixas da. **Escolas Normais da Bahia**. Feira de Santana: UEFS, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. Campinas: SP: Autores Associados, 2008. Disponível em: https://gepelufs1.files.wordpress.com/2011/05/pedagogia-histc3b3rico_critica.pdf. Acesso em: 28 ago 2019.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAMPAIO, Consuelo Novais. **Os Partidos Políticos da Bahia na Primeira República**. Salvador: Edufba, 1998.

SANTANA, Elizabete Conceição (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.; MENESES, Jaci Maria Ferraz de. Interiorização da Formação de Professores na Bahia Republicana. *In*: FIALHO, N. H.; RAMALHO, B. L. **Formação de professores, gestão e inovação pedagógica**: desafios e experiências no Brasil e em Portugal. Salvador: Eduneb, 2015, p. 183-204 (no prelo)

SANTANA, Elizabete Conceição *et al.* (org.). O ensino primário no município de Salvador 1896 -1929. *In*: SANTANA, E. C. **A Construção da Escola Primária na Bahia**. Salvador: EDUFBA. 2013. v. III.

SANTOS, Paulo Henrique Duque. **Légua Tirana**: Sociedade e Economia no Alto Sertão da Bahia. Caetité, 1890-1930. USP, 2014, p. 318.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Vivian Batista da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, 2007.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de. **Garotas tricolores, deusas fardadas**: as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945. São Paulo: EDUC, 2001.

SOUZA, Christiane Maria Cruz de. A constituição de uma rede de assistência à saúde na Bahia, Brasil, voltada para o combate das epidemias. **Dynamis**, Granada, v. 31, n. 1, pp. 85-105, 2011. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S021195362011000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28 ago 2019.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio.; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e Saberes. Escolares: Ambiguidades, Dúvidas e Conflitos. **Pro-Posições**. Campinas, v. 22, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2000.

VEIGA, Cynthia Greive.; FONSECA, Thais Nívia de Lima e. (orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VICENTE, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, 2001.

WOOD, T. D. Educação da saúde. **Revista de Educação da Escola Normal de Caetité**, Caetité-BA, 1927. p. 76- 77.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

JORNAIS

A Penna (1929)
Diário de Notícias (1911)

REVISTAS

ARAÚJO, Dulce. Linguagem. **Revista de Educação da Escola Normal de Caetité**, Caetité-BA, 1927. p. 49-51.

BAHIA. Presidente (1841-1844) Joaquim Jose Pinheiro de Vasconcellos. **Falla que recitou o presidente da provincia da Bahia o Conselheiro Joaquim Jose Pinheiro de Vasconcellos, n'abertura da Assembléa Legislativa da mesma provincia, em 2 de fevereiro de 1842**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/220540>. Acesso em: 28 ago 2019.

BASTOS, Irma Pimenta. Educação Física. **Revista de Educação da Escola Normal de Caetité**, Caetité-BA, 1927. p. 63-64.

CALMON, Góes. **Mensagem apresentada pelo exmo. Sr. Dr. Francisco Góes Calmon governador do Estado da Bahia a Assembleia Geral Legislativa por ocasião da primeira reunião ordinária da 19° legislativa em 7 de abril de 1927**. Bahia: Imprensa oficial do Estado, 1927.

CALMON, Francisco Marques de Góes. In. **Candidatura, eleição e proclamação do Dr. Francisco Marques de Góes Calmon para governador do Estado da Bahia no quadriennio de 1924 a 1928**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1924.

CARDOSO, Brasília. Trindade. A fundação da cidade de Salvador. **Revista de Educação da Escola Normal de Caetité**, Caetité-BA, 1927. p. 64.

FRANCA, Alípio. **Memória histórica: 1836-1936**. Escola Normal da Bahia. Bahia: Imprensa Oficial do Estado. 1936.

GUMES, Eponita. Porque desejo ser professora. **Revista de Educação da Escola Normal de Caetité**, Caetité-BA, 1927. p. 98.

GUMES, João. A escola normal de Caetité. **Revista de Educação da Escola Normal de Caetité**, Caetité-BA, 1927. p. 27-30.

LIMA, Bellaniza. Uma viagem a Europa sem sair de Caetité. **Revista de Educação da Escola Normal de Caetité**, Caetité-BA, 1927. p. 68- 69.

LOBÃO, Evangelina. A água no seio da terra. **Revista de Educação da Escola Normal de Caetité**, Caetité-BA, 1927. p. 262.

PITANGUEIRA, E. Frederico Froebel. **Revista de Educação da Escola Normal de Caetité**, Caetité-BA, 1927. p. 85-87.

REVISTA DE EDUCAÇÃO “ÓRGÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ-BAHIA: typographia d’a Penna - Gumes & filhos” janeiro de 1927. p. 1- 40

REVISTA DE EDUCAÇÃO “ÓRGÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ-BAHIA: typographia d’a Penna - Gumes & filhos” março de 1927. p. 41-80

REVISTA DE EDUCAÇÃO “ÓRGÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ-BAHIA: typographia d’a Penna - Gumes & filhos” junho de 1927. p. 81-120

REVISTA DE EDUCAÇÃO “ÓRGÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ-BAHIA: typographia d’a Penna - Gumes & filhos” agosto de 1927. p. 121- 160

REVISTA DE EDUCAÇÃO “ÓRGÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ-BAHIA: typographia d’a Penna - Gumes & filhos” outubro de 1927. p. 161- 200

REVISTA DE EDUCAÇÃO “ÓRGÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ-BAHIA: typographia d’a Penna - Gumes & filhos” dezembro de 1927. p. 201- 240

REVISTA DE EDUCAÇÃO “ÓRGÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ-BAHIA: typographia d’a Penna - Gumes & filhos” fevereiro de 1928. p. 241- 280

REVISTA DE EDUCAÇÃO “ÓRGÃO DA ESCOLA NORMAL DE CAETITÉ-BAHIA: typographia d’a Penna - Gumes & filhos” abril e junho de 1928. p. 281-316

SILVA, Maria José da. História Natural - Sua divisão - Flor. **Revista de Educação da Escola Normal de Caetité**, Caetité-BA, 1927. p. 56-58.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia**. Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/summario.html>. Acesso em: 28 ago 2019.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Programa do ensino da escola elementar urbana do Estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado da Bahia, 1925.

TEIXEIRA, Jayme Spínola Spinola. O ensino das matemáticas elementares. **Revista de Educação da Escola Normal de Caetité**, Caetité-BA, 1927. p. 15-16.