



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em História

José Augusto Ramos da Luz

**UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO NA BAHIA: A SALVAÇÃO
PELO ENSINO PRIMÁRIO (1924-1928)**

Salvador

2009



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em História

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO NA BAHIA



A SALVAÇÃO PELO ENSINO PRIMÁRIO (1924-1928)

José Augusto Ramos da Luz

Salvador

2009



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em História

José Augusto Ramos da Luz

**UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO NA BAHIA: A SALVAÇÃO
PELO ENSINO PRIMÁRIO (1924-1928)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal da Bahia sob orientação da professora Dra. Maria Cecília Velasco e Cruz, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em História Social.

Salvador

2009

Luz, José Augusto Ramos da
L979 Um olhar sobre a educação na Bahia: a salvação pelo ensino primário (1924-1928)
/ José Augusto Ramos da Luz. -- Salvador, 2009.
173 f : il.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Velasco e Cruz
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e
Ciências Humanas, 2009.

1. Educação – História – Bahia – 1924-1928. 2. Crise econômica e política.
3. Ensino primário. 4. Método intuitivo. 5. Escola. I. Cruz, Maria Cecília Velasco e. II.
Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. II-
I. Título.

CDD – 370.98142



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em História

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE
JOSÉ AUGUSTO RAMOS DA LUZ,
REALIZADA NO DIA 28 DE DEZEMBRO DE 2009**

Às nove e trinta horas do vigésimo oitavo dia do mês de dezembro do ano de dois mil e nove, nas dependências da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi instalada a sessão pública para julgamento da tese final elaborada pelo doutorando do Programa de Pós-graduação em História Social, matriculado sob o número 200415464, **José Augusto Ramos da Luz**, cuja tese intitula-se **Um olhar sobre a educação na Bahia: a salvação pelo ensino primário (1924-1928)**. Após a abertura da sessão, a professora Maria Cecília Velasco e Cruz, orientadora e presidente da banca julgadora, deu seguimento aos trabalhos apresentando os(as) demais examinadores(as), os(as) professoras(as) doutoras(as) Andréa da Rocha Rodrigues (UEFS), Jaci Maria Ferraz de Meneses (UNEB), José Carlos de Araújo Silva (UNEB) e Rinaldo César Nascimento Leite (UEFS). Foi dada a palavra ao autor, que expôs seu trabalho e, em seguida, coube-se a leitura dos respectivos pareceres dos integrantes da banca. Terminada a leitura, procedeu-se à arguição e respostas do aluno. Ao final, a banca, reunida em separado, resolveu APROVAR o doutorando. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata, que será assinada por quem de direito. Salvador, 28 de dezembro de 2009.


Prof. Dr. Maria Cecília Velasco e Cruz


Prof. Dr. Andréa da Rocha Rodrigues


Prof. Dr. Jaci Maria Ferraz de Meneses


Prof. Dr. José Carlos de Araújo Silva


Prof. Dr. Rinaldo César Nascimento Leite


José Augusto Ramos da Luz



Aos meus eternos amores, Pedro Augusto, João Augusto, Fernando Mariano, Ana Beatriz e João Gabriel.

AGRADECIMENTOS

Uma tese pode ser uma boa maneira de se compreender o passado, não apenas pelo que está nela posto, analisado, compreendido e indicado, mas acima de tudo pelo que não está ali presente, pelo que deixou de ser dito ou pelas vicissitudes e idiossincrasias que marcaram a vida do(a) autor(a). É uma caminhada de enfrentamentos, descobertas, novas percepções e que só se torna mais tranqüila quando percebemos que não estamos sós. Nesses caminhos muitas foram as pessoas que tornaram minha jornada suportável: meus filhos amando-me incondicionalmente, alimentando o meu desejo de viver e Carol amando-me através das pequenas e grandes coisas que fazem uma relação ser possível e ainda lendo e corrigindo os primeiros escritos; os amigos que sempre deram apoio, Marco Barzano, irmão em todos os momentos; Kátia Aguiar, amiga que aprendi a amar; Andrea, amiga que me acompanha desde a graduação e que leu grande parte da tese e deu sugestões valiosas; Simone; Luciene (Lu); Zé, parceiro de projetos e de confidências; Carlos; Jamile, amiga de longas caminhadas; minha mãe Maria de Lourdes, pela garra que sempre demonstra para viver; meu pai Antonio, que dizia que “um homem tem que ser homem” não importa quanto tempo leve, tem que cumprir sua palavra.

Os colegas do Departamento de Educação da UEFS, através da compreensão e sensibilidade, criaram um ambiente de trabalho favorável para que eu continuasse a trabalhar e produzir. O professor Rinaldo sempre solícito me estimulou, através de suas críticas e indicações, a continuar.

Cecília Velasco e Lígia Bellini fizeram com que o Doutorado pudesse realmente se concretizar. A professora Cecília Velasco acreditou, apesar de minhas ausências, que ainda era possível. Sua orientação, corrigindo os textos de forma precisa e sugerindo leituras e modificações, foi fundamental para terminar a tese. Lígia Bellini foi mais que um anjo da guarda, sem o seu empenho e dedicação à frente da coordenação do Programa de Pós-Graduação, especificamente na resolução de meus problemas, o seu “último problema”, a defesa não seria possível.

A todas essas amigas e amigos, muito obrigado!

RESUMO

A presente tese analisa o papel do ensino primário na década de 1920, especificamente entre 1924 e 1928, mostrando inicialmente como a educação foi vista pelos governadores em suas mensagens e de que maneira as crises econômicas e transformações sociais e políticas que antecederam o governo de Góes Calmon (1924-1928) se refletiram na prática e nos embates políticos dos docentes. Ademais, mostra como os discursos após a greve dos professores de 1918 e a Revolta Sertaneja de 1919 fizeram o sertão entrar na pauta dos discursos políticos e educacionais. E como o mandato de Góes Calmon foi inovador ao dar prioridade ao ensino primário e o chamar Anísio Teixeira para a Diretoria Geral da Instrução. Nesse período, começou a se consolidar na educação baiana a utilização do método intuitivo e uma nova concepção de escola e de educação que deveriam valorizar o meio e a cultura em que a criança vivia especialmente no interior do Estado. E concomitantemente a essas mudanças, novas práticas foram exigidas dos professores mediante o domínio de novos métodos de ensino.

Palavras-chaves: educação; crise econômica e política; ensino primário; método intuitivo; escola

ABSTRACT

This thesis examines the role of primary education in the 1920s, specifically between 1924 and 1928, initially showing how education was seen by governors in their posts and how the economic crises and social and political transformations that preceded the government Goes Calmon (1924-1928) were reflected in practice and in political clashes of teachers. Moreover, it shows how the speeches after the teachers' strike of 1918 and Revolt of 1919 Folk made the hinterland into the agenda of political discourse and education. And as the mandate Goes Calmon was innovative in giving priority to primary education and call Anísio Teixeira to the General Department of Education. During this period, begins to strengthen education in Bahia the use of intuitive reasoning and a new conception of school and education which should enhance the environment and the culture in which the child lived especially in the countryside. And concurrently with these changes, new practices are required of teachers by mastering the new teaching methods.

Keywords: education; economic and political crisis; primary education; intuitive method; school

SUMÁRIO

Dedicatória	5
Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract	8
Considerações iniciais	10
Capítulo 1- A Bahia a caminho dos anos 20: política, economia e crise educacio- nal	21
Embates políticos numa sociedade em mudança.....	26
Modernização sem modernidade.....	31
A desestruturação econômica durante a Grande Guerra (1914-1918).....	38
Novos embates políticos: a crise da educação e as greves de 1918 e 1919.....	42
Capítulo 2- A Bahia na década de 1920: a salvação pelo ensino primário	74
Rupturas dentro da ordem.....	77
Anísio Teixeira e a educação na Bahia: caminhos em formação.....	84
Uma nova Reforma da educação: a lei 1.846 de 14 de agosto de 1925.....	99
Capítulo 3- Ensinar a ensinar: problemas da educação nacional	118
Educação e Instrução.....	131
Em busca de novos métodos de ensino para a prática docente.....	133
Uma nova escola para o mundo do trabalho.....	147
Considerações finais	154

Considerações iniciais

As transformações vivenciadas pelo mundo, desde o final do século XVIII até inícios do século XX, foram marcadas pela necessidade de instituir e consolidar um conjunto de grandes transformações nas estruturas sociais ocidentais, “a partir de um processo longo de racionalização da vida” que se convencionou chamar de modernidade.¹ Esse processo de racionalização esteve associado ao Iluminismo que, em fins do século XVIII, realizou uma ruptura na forma de pensar e justificar o mundo, valorizando a razão, e conseqüentemente a Ciência, em detrimento do pensamento religioso, e promovendo a emancipação do homem que deveria se libertar dos mitos e das explicações religiosas da realidade. A partir de então, passou-se a valorizar mais a técnica e o método científico, que se tornaram a base dos sistemas produtivos e do desenvolvimento social. Iniciou-se uma busca obsessiva pela criação de um novo homem e pela construção de uma nova sociedade mais justa e igualitária, através de concepções ideológicas que influenciaram o pensamento de diversos intelectuais e ações políticas ao longo do século XIX e início do século XX. No entanto, nem sempre tais influências contribuíam para a realização desses objetivos, pelo contrário, criavam novos mitos e estimulavam, muitas vezes, preconceitos e exclusões que afastavam os intelectuais e políticos da consolidação dos ideais iluministas na modernidade.

Um dos principais mitos criados pela modernidade foi o mito do desenvolvimento social através da educação.² Em especial no último quartel do século XIX e início do

¹ SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006, p.297. Demarco esse período pela presença das idéias iluministas e sua influência no surgimento de um modelo de educação laica baseado na ciência, sem descuidar o fato de que a discussão em torno da modernidade antecede o século XVIII, ultrapassando fronteiras temporais e espaciais. Para Berman a modernidade teve início no século XVI a partir do Renascimento até o Iluminismo, passou por mais duas fases, a que vai da Revolução Francesa e suas conseqüências e a que se desenvolve no século XX quando a modernidade se expande mundialmente (BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p.17).

² Na época contemporânea afirmou-se e cresceu o ‘mito da educação’. Em razão justamente de sua centralidade política e social, a educação foi vista como o fator-chave do desenvolvimento social, como o fulcro da evolução da sociedade no seu conjunto, como o ‘lugar’ em que se vem estabelecer, práticas coercitivas, mas também o intercâmbio social. A educação colocou-se como substituta da política, como via para operar a construção do homem moderno (indivíduo e cidadão ao mesmo tempo, autônomo e socializado)... No século XIX, delinearam-se grandes opções desse mito: a democrática (à maneira de Dewey), que vê a educação como o baricentro de toda a vida social e a mola de seu desenvolvimento; a socialista (à maneira de Marx), que sublinha a politicidade da educação e a sua dependência das classes em ascensão, mantendo assim uma função chave na renovação social; a totalitária (à maneira de Hegel ou de Comte), que põe a

século XX a educação assumiu um papel prioritário como a principal base para a organização das nações, em meio a um processo de modernizações que tentou instituir o novo ou pelo menos demarcar o obsoleto e a conseqüente necessidade de modificá-lo. O conjunto dessas mudanças esteve profundamente associado a discursos fundamentados na ideologia do progresso. O conceito de progresso, eminentemente ocidental, permaneceu restrito, a partir do final século XVIII, à Europa e aos Estados Unidos ³ e ao longo do século XIX se difundiu na América Latina, particularmente no Brasil.

Apesar de se caracterizar pela evolução contínua, pela crença de que as sociedades passam de estágios inferiores para superiores e que existem leis naturais que condicionam o desenvolvimento social, dois eventos simbolizaram o triunfo do Progresso: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Tanto uma quanto outra demarcaram rupturas em relação ao passado ao tentar instituir civilidades, hábitos e valores, seja através dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, seja através do desenvolvimento científico e do surgimento da fábrica.

...o século XIX foi o grande século da idéia de progresso, na linha dos dados adquiridos e das idéias da Revolução Francesa. Como sempre, o que mantém esta concepção e a faz desenvolver são os progressos científicos e técnicos, os sucessos da revolução industrial, a melhoria, pelo menos para as elites ocidentais, do conforto, do bem-estar e da segurança, mas também os progressos do liberalismo, da alfabetização, da instrução e da democracia.⁴

Todavia, foi a Revolução Industrial que impulsionou as mais vertiginosas mudanças, principalmente na educação, pois essa sociedade industrial necessitava de indivíduos produtivos e que internalizassem uma moral voltada para o mundo do trabalho. Percebeu-se que a alfabetização das classes populares possibilitaria um desenvolvimento

educação como socialização integral que deve ocorrer de maneira conformista e adaptativa, destinada à integração dos indivíduos e à funcionalidade da sociedade. No século XX, enfim, esses diversos modelos encarnaram-se historicamente, dando lugar a uma dialética complexa que levou, porém, a um gradual enfraquecimento do 'mito da educação', revelando seus conteúdos mistificadores e autoritários. Mistificadores, porque existem limites para a ação educativa, objetivos e subjetivos; ela, portanto, 'não pode tudo'. Autoritários, porque tal centralidade da educação implica a valorização da convergência e da massificação. Entretanto, o mito foi constante e poderoso, alimentou reflexões teóricas e soluções práticas, invadiu diversas ideologias e deu ênfase à educação como estrutura e tarefa central da vida social, da ação histórica e política.(CAMBI, Franco. História da Pedagogia; tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999, pp. 390-391.)

³ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996, p.233-4.

⁴ Ibidem, p.256.

social e econômico mais amplo e eficaz. Em virtude disso estabeleceram-se novas formas de controle para a educação, orientadas por métodos científicos. A escola tornou-se um espaço de tratamento onde a cultura popular passou a ser considerada como vício, e onde o ensino que valorizava a liberdade e autonomia do indivíduo ocorria numa sociedade que perpetuava o *status quo*, mantendo uma estrutura social fortemente desigual⁵.

É nessa sociedade, influenciada por um ideário progressista, que a educação se tornou a chave para a compreensão da modernização. No final do século XIX e ao longo da República Velha no Brasil se acreditou que a educação deveria criar um cidadão apto a servir ao país, e propenso a se adaptar às novas demandas sociais. O grande desafio era conseguir que o discurso escolar se legitimasse diante da população. Que a escola se fizesse necessária e que não fosse vista como uma instituição estranha aos interesses sociais e ao mesmo tempo pudesse promover o controle social principalmente das populações urbanas, difundindo através do ensino um conhecimento científico que apontasse caminhos para o desenvolvimento social, e possibilitasse a construção de sistemas explicativos que dessem conta da realidade nacional. Em virtude disso, desde a mais tenra idade indivíduos internalizariam hábitos, valores e comportamentos que refletissem os interesses do Estado, rompendo com práticas comuns em que normas e condutas eram legadas de uma geração a outra pela tradição e oralidade e não pelos saberes apreendidos na escola.

A força da tradição e da oralidade foram os principais obstáculos para a consolidação de uma cultura escolar através da escolarização das crianças que estivesse fundamentada em métodos científicos. Especialmente no final do século XIX e início do século XX, a ciência se consolidou como referencial explicativo da sociedade e começou a promover intervenções, tentando redefinir e reorientar valores e condutas das classes populares, oferecendo soluções para os mais diversos problemas sociais.

O discurso científico longe de ser uma retórica vazia determinou mudanças que alteraram a forma de se ver o mundo e de se comportar nele. Esse discurso era forte em diversos setores da sociedade, provocando um misto de deslumbramento e indignação. Cada vez mais se tornou fácil ou até mesmo natural atribuir explicações para o incompreensível, usando sempre a ciência. Por mais que parecesse espantoso deveria haver

⁵ Ver LUZ, José Augusto R. da. **Educação e disciplina**: propostas para a infância. Bahia (1924-1928). Salvador, 2000 (Dissertação de Mestrado).

uma explicação científica para o que se desconhecia. A prática de utilizar a ciência como único referencial explicativo para dar conta dos problemas sociais ficou conhecida como cientificismo⁶.

O cientificismo afirmava-se através de uma hegemonia cultural burguesa que influenciava todas as esferas da sociedade. Passou a explicar a liberdade, a igualdade e a justiça tão importantes para o Iluminismo e a fundamentar a necessidade de uma sociedade industrial na qual o trabalho contribuísse para o progresso. Nas grandes cidades, o cientificismo foi sentido ainda nos programas de higienização veiculados pelas reformas urbanas e na disciplinarização⁷ das pessoas promovida pela escola, pois o processo de constituição de uma nova cultura escolar foi fortemente influenciado pelos métodos científicos. Em virtude disso, muitas reformas urbanas e educacionais que ocorreram desde o último quartel do século XIX foram vistas com reservas, pois as remodelações, a obrigatoriedade da escolarização, a assunção de hábitos higiênicos, a assimilação de valores ordenados pela ciência eram impostos e promoviam uma clara exclusão e marginalização dos que não se adequavam a essas transformações.

Em nenhum outro período da história da sociedade brasileira a crença no progresso foi tão significativa quanto na República Velha. Era uma crença embasada na ciência, ou melhor, no cientificismo que já há muito havia se tornado o referencial explicativo da sociedade e de seus principais problemas. Faoro lembrava que o Progresso

[...]era tudo, os direitos dos cidadãos não existiam, inclinando, tais empresas, as classes altas para o evolucionismo de Spencer, apto a abrigar as teorias racistas que, ao justificarem-nas, davam-lhe uma base biológica. [...] houve a modernização médica, com a vacina obrigatória...a modernização urbanística...que expulsou moradores e proprietários pobres de suas casas sem que se lhes permitisse o acesso ao juiz. [...] O povo...não participava da mudança: ele a padecia. Foi o que

⁶ Todorov adverte que “O cientificismo repousa sobre a existência da ciência, mas, em si mesmo, não é científico. O postulado de que ele parte, a transparência integral do real, não pode ser provado; e o mesmo ocorre com o seu ponto de chegada, a fabricação dos fins últimos pelo próprio processo de conhecimento. Tanto na base quanto no topo, o cientificismo exige um ato de fé (‘a fé na razão’, dizia Renan); é por esse motivo que ele pertence não à família das ciências, mas à das religiões. [...]o cientificismo não é uma ciência, é antes uma concepção do mundo que cresceu como excrescência sobre o corpo da ciência” (TODOROV, Tzvetan. **Memória do mal, tentação do bem**. São Paulo: Arx, 2002, p.33-34).

⁷ “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são os que podemos chamar de ‘disciplinas’” (FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997, p. 129).

quis dizer Euclides da Cunha, ao notar que estávamos 'condenados à civilização'.⁸

Era uma modernização imposta sem participação popular; no entanto, a necessidade de trabalhar rumo ao progresso foi um discurso recorrente ao longo da Primeira República brasileira. Apesar de se saber o que era necessário para progredir, nem sempre se sabia por que progredíamos. Anísio Teixeira, em um boletim da Associação Baiana de Educação, em 1930, indagava a esse respeito.

O "progresso" tomou conta da cidade e fez dela o que ela é hoje. Mas, que é "progresso"? Na imaginação popular é nele que se resume o caráter da civilização de nosso tempo. E em "progresso" ela vê mais que tudo a transformação material do mundo. São as casas maiores e mais confortáveis. É o transporte mais rápido e mais barato. São as ruas mais bonitas. É a diversão mais interessante e mais acessível. É a luz e água mais fáceis e melhores. São os jornais e as publicações mais numerosos e mais bem feitos.

Mas é isso, tudo que faz o nosso tempo tão diferente do tempo dos nossos antepassados de 1840? É isso e mais alguma coisa. Porque progredimos?

Que foi que se deu no mundo para que pudéssemos, em tão pouco tempo, mudar tanto que um romano teria menor surpresa em se encontrar na corte de Luiz XV, do que teria um contemporâneo de Pedro I que surgisse hoje no Rio?⁹

Ao pensar a mudança decorrente do progresso Anísio tentava mostrar que essas transformações não eram apenas materiais, mas mudanças de mentalidade provocadas pela educação, pela escola e pela utilização da ciência. O grande desafio era instituir o novo e mudar uma realidade pautada no atraso e no sofrimento que ainda convivia com muitas permanências e exclusões. O maior problema era a alfabetização. "O problema, cuja solução mais nos preocupa atualmente, é sem dúvida o de difundir a instrução, desalfabetizar todos os nossos patrícios, torná-los dignos de serem filhos de uma nação

⁸ FAORO, Raymundo. **A República inacabada**; org. e pref. Fábio Konder Comparato. São Paulo: Globo, 2007, p.131.

⁹ TEIXEIRA, Anísio. Porque "Escola Nova"?. **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n.1, 1930, p.20. **Todas as citações, do presente trabalho, tiveram sua grafia atualizada.**

civilizada”.¹⁰ A alfabetização foi um dos grandes desafios do pensamento republicano desde a Revolução Francesa e no Brasil não foi diferente. A presença do analfabeto sempre foi vista como causa do atraso do país. A alfabetização era o caminho natural para o progresso.

O progresso de uma região reside, por força de múltiplas circunstâncias, no princípio educacional de seus habitantes. E esta educação, cujas primícias têm a sua origem nas bancas escolares, se arraiga e se intensifica no cérebro de cada um, saturando-o de soberbas concepções, á medida que fatores imponderáveis impelem-nos para lugares outros, onde a iniciativa e o progresso já se tornaram evidentes.¹¹

Todavia, a alfabetização não seria garantia de mudança, pois Nestor Duarte lembrava que por si só ela não garantiria a constituição de um povo político e participativo. Embora fosse

[...] condição para o exercício de importantes direitos políticos nas organizações estatais modernas, eminentemente racionalizadas, não é a porta por onde um povo adquiriu ontem e possa adquirir hoje o sentimento e o espírito políticos.

Um povo político é, antes de tudo, um produto histórico. Terá vivido certos acontecimentos e precisará, além disso, atingir a certa idade social e estado de organização que o predisponham à forma política ou que já a exijam como condição de sua coexistência e sobrevivência.

A inexistência ou não de um povo político no Brasil terá que ser deduzida desses vários fatores, mas sobretudo da forma de organização social que a sua população viveu ontem e continua a viver hoje.¹²

Nestor Duarte sintetizava, assim, o que seria a bandeira de luta da educação defendida por Anísio Teixeira, na década de 1920. A alfabetização não poderia ensinar apenas a ler, escrever e contar. Tinha de ser o início de um longo processo formativo que deveria preparar a criança para a vida e para o mundo do trabalho. No entanto, para muitos, incluir grande parte população nos caminhos da civilização e do progresso, através da alfabetização, era possibilitar a constituição de uma classe laboriosa que atendesse as

¹⁰ COSTA, Walkiria. O grande problema. **Revista de Educação**. “Orgam da Escola Normal de Caetitê-Bahia:Typographia d’ A PENNA – Gumes & Filhos. março de 1927. p.107.

¹¹ *O SERTÃO*, 31 de março de 1929, p. 6.

¹² DUARTE, Nestor. **A ordem privada e a organização nacional**: contribuição à sociologia política brasileira. Biblioteca Pedagógica Brasileira; Companhia Editora Nacional, 1939, p.173.

demandas da industrialização. A educação deveria reproduzir uma estrutura social dual, formando uma elite intelectual nos cursos secundários e superiores e preparando as classes populares para se tornarem mão-de-obra dócil e disciplinada. É o que se depreende de Carneiro Leão¹³ quando afirmava que o Brasil era composto por duas espécies de criaturas:

... de um lado a maioria, oitenta por cento do povo, analfabeta, ignorante e incapaz de trazer o mínimo desenvolvimento, a mínima vantagem ao progresso nacional, de outro, uma gente mais ou menos instruída e culta, candidata perpetua ao funcionalismo e á burocracia. Classes produtoras, industriais, que trabalhem a riqueza da pátria, que engrandeam o nosso território, quase não temos.¹⁴

Era preciso, segundo esse autor, que a escola fosse a “oficina da nacionalidade” onde se forjasse “a tempera de aço dos povos que conduzem a civilização”.¹⁵ Era fundamental uma educação que tornasse os indivíduos aptos ao trabalho. Esse seria o “único remédio capaz de engrandecer o Brasil”.¹⁶ Mas, para ele, isso deveria ser feito a partir de nossa própria realidade, mantendo as nossas especificidades.

[...] [sem] procurarmos copiar integralmente a civilização americana ou inglesa, ou qualquer outra, mas aprende[ndo] a fazê-la, como eles aprenderam e, sem buscarmos alterar a nossa índole (cousa, alias, absolutamente impossível) conservando, ao contrario, o nosso espírito e o sentimento grandiosos de nossa alma, [para] chegarmos a ser fortes, explorando as nossas próprias riquezas, exercitando as nossas próprias forças.¹⁷

Esse discurso de Carneiro Leão parecia prenunciar o que na década de 20 ficou conhecido como nacionalismo verde-amarelo. A busca do verdadeiro Brasil que estava perdido ou negligenciado pelo descaso das elites, descontraído pelos erros de um republicanismo liberal ineficiente que teve início a partir de 1889 e não conseguia dar conta

¹³ Em Conferência proferida na Escola Normal de São Paulo, em 24 de agosto de 1916.

¹⁴ LEÃO, Carneiro. **O Brasil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Typ. Do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1917, p.22-23.

¹⁵ Ibidem, p.24.

¹⁶ Ibidem, p.27.

¹⁷ Ibidem.

das mazelas do país. A idéia de analisar objetivamente a realidade brasileira, de encontrar soluções nacionais para os problemas nacionais foi a principal bandeira dos críticos às idéias liberais. Oliveira Viana foi um dos primeiros, seguindo os passos de Alberto Torres, a denunciar o que chama de “erro grosseiro da ‘importação das idéias e instituições políticas’ e, [a apregoar] a necessidade de aplicar uma ‘solução’ específica para o caso brasileiro”.¹⁸

Tais idéias estavam envoltas na construção de um novo modelo de Estado, de sociedade e principalmente de povo necessários à construção de uma identidade nacional que se forjaria através da educação. Ainda era o grande projeto liberal-iluminista de emancipação do homem presente em grande parte do mundo ocidental, principalmente ao longo do século XIX e início do século XX. Projeto esse que na sociedade brasileira se adaptou, inicialmente, às especificidades de uma sociedade escravista e predominantemente rural, onde o poder se concentrava nas mãos de grupos oligárquicos que mantinham a maioria da população analfabeta e distante da vida política do país. E posteriormente adaptou-se a uma sociedade republicana livre, ainda elitista e excludente, que mantinha ranços políticos, econômicos e sociais advindos do Império.

Apesar dos recorrentes e veementes discursos que defendiam a construção da nação brasileira através da educação, a escolarização ainda era um projeto ainda a ser realizado. Na Bahia, e no restante do país, não era diferente, havia poucas escolas em boas condições, poucos professores, ausência de métodos de ensino na prática docente, má formação dos professores e embates com o Estado em torno do pagamento de salários. Tudo isso se tornava um grande obstáculo para o progresso de qualquer sociedade. O desafio era promover essa mudança.

A década de 1920 no Brasil foi e ainda é comumente caracterizada como um período de grandes transformações na sociedade brasileira. Uma série de eventos caracterizou esses novos tempos que apontaram para grandes mudanças no país: o levante do forte de Copacabana e a Semana de Arte Moderna de 1922; a criação do partido comunista (1922); o movimento tenentista (1924), as reformas urbanas e educacionais. O desafio republicano ainda era consolidar práticas culturais através de discursos e reformas

¹⁸ BRESCIANI, Stella. Forjar a identidade brasileira nos anos 1920-1940 In HARDMAN, Francisco Foot (org.) **Morte e Progresso: cultura brasileira como apagamento de rastros**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, 28-29.

econômicas, políticas e educacionais que deveriam instaurar uma cultura do progresso, uma nova racionalidade que transformasse o país. O que estava em jogo era a consolidação de uma República que poucos conheciam e que precisava se afirmar plenamente a partir de outras reconfigurações de poder, através da educação e da escola, caracterizando um novo Brasil nas intenções, nos discursos, nos projetos.

O período de Góes Calmon (1924-1928) à frente do governo do Estado da Bahia foi um desses momentos de consolidação de anseios republicanos, pelo menos em relação ao papel que deveria ser desempenhado pela educação. Seu governo foi antecedido por uma grande crise econômica, por greve de trabalhadores, e uma sucessão de conflitos sociais e políticos. Apesar disso, conseguiu, através de Anísio Teixeira, seu Diretor Geral da Instrução, empreender inovações e mudanças, principalmente educacionais. Seu mandato teve início com a afirmação, por parte do próprio Góes Calmon, de que a solução para os problemas que afligiam o Estado estava na difusão da educação primária. Até então nenhum governador havia afirmado e/ou se detido nessa questão, tampouco pensado a escola primária para as necessidades do interior, do sertão.

Apesar da importância do período e das transformações e inovações educacionais trazidas, o período de Góes Calmon nunca foi devidamente analisado pela historiografia da educação na Bahia. Sobre o seu governo (1924-1928) há apenas referências esparsas, e que atribuem a Reforma Educacional de 1925 ao contato de Anísio Teixeira com as idéias de John Dewey, o que tentamos mostrar que não foi bem o que ocorreu. A maioria dos trabalhos sobre a vida e obra educacional de Anísio Teixeira¹⁹ não leva em consideração o fato de que esse período foi o momento de sua formação, e no qual ele estava ainda muito mais influenciado por uma mentalidade educacional associada ao método intuitivo, já difundida na sociedade baiana, do que pelas idéias educacionais norte-

¹⁹ Ver FONTES, Sólton Santana. **Anísio Teixeira, um educador iluminista: premissas da modernidade no Brasil**. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2008, em especial capítulos 2 e 3; PAGNI, Pedro Ângelo. **Anísio Teixeira, experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio e GONDRA, José Gonçalves (orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007; FÁVERO, Maria de Lourdes de A. e BRITTO, Jader de Medeiros. (Orgs.) **Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Mec – Inep, 1999; SCHAEFFER, Maria Lúcia G. **Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações**. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1988; LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: estadista da educação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1978; ABREU, Jayme. **Anísio Teixeira e a Educação na Bahia** In **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Por um grupo de professores e educadores brasileiros. Rio de Janeiro. Editora civilização brasileira, 1960;

americanas²⁰. Esse foi um período de ações e observações, no qual ele consolidou idéias e conceitos sobre educação que irão estar presente em sua fase da maturidade, à frente da Universidade do Distrito Federal, Universidade de Brasília, criação da Escola Parque, dentre outros momentos. De igual modo, a bibliografia especializada sobre o assunto também não examina a relação entre a educação primária, a formação dos professores e os métodos de ensino existentes na época, tampouco estuda a correlação entre a escola e a estrutura política e econômica do mundo onde estava inserida²¹.

Em decorrência disto, entender como a educação foi vista no governo de Góes Calmon e as demandas dos professores foram atendidas; perceber de que maneira a reforma da educação de 1925 atendeu aos anseios de mudança; discutir qual o lugar de Anísio Teixeira nesse processo, bem como caracterizar o papel que a educação e a escola desempenharam nessas transformações, tornaram-se os principais objetivos do presente trabalho. Ademais, já que as questões educacionais foram fortemente influenciadas por decisões políticas e econômicas, a compreensão desse cenário de articulações, de influências e embates, nesse período, se tornou fundamental para entender esses tempos de mudança que antecederam a década de 1920 e que se consolidaram nela.

Nesse sentido, a tese em sua feição está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo, “A Bahia a caminho dos anos 20: política, economia e crise educacional”, busca compreender os principais embates que antecederam o governo de Góes Calmon e as relações entre política, economia e educação. A intenção é pontuar os conflitos políticos e a desestruturação econômica do estado; mostrar como concomitantemente a eles uma crise educacional se delineava em função desses eventos. Nesse capítulo aponto como os projetos de reformas educacionais eram condicionados pela falta de dinheiro e incúria administrativa, e como isso se refletiu nas condições de trabalho dos professores. De igual modo, indico a maneira como os governadores tratavam a educação em suas mensagens à Assembléia Legislativa Estadual; discuto as estratégias utilizadas para enfrentar

²⁰ O único trabalho que relativiza a influência da educação norte-americana na formação e nas ações de Anísio à frente da Diretoria Geral da Instrução (1924-1928) é: NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Rio de Janeiro: PUC, 1991. Ela afirma que o livro de Omer Buyse. Aspectos americanos de Educação, não foi suficiente para abalar as convicções ideológicas de Anísio.

²¹ O trabalho de SILVA, Maria Conceição B. da Costa e. **O ensino Primário na Bahia: 1889-1930**. Salvador: UFBA, 1997. (Tese de Doutorado), foi o primeiro trabalho a analisar o ensino primário na Primeira República e ainda é referência obrigatória para quem estuda o período. Nele diversas referências são feitas ao período de Góes Calmon, mas sem o enfoque na formação de professores e nos métodos de ensino.

a mobilização dos professores na greve de 1918 e mostro como os discursos sobre a educação modificaram-se após os embates daquela conjuntura, incorporando novas estratégias seja após a greve dos professores, que fez com que o Estado começasse a se preocupar com a formação dos professores e passasse a atribuir grande parte da crise educacional à má qualificação docente, seja após a Revolta Sertaneja, que fez o sertão entrar na pauta dos discursos políticos e nas preocupações educacionais.

No segundo capítulo, “A Bahia na década de 1920: a salvação pelo ensino primário” mostro como apesar do pretense momento de inovação administrativa à frente do governo do Estado, a presença de Góes Calmon caracterizou apenas uma recomposição de poder através do surgimento de outra estrutura oligárquica. De igual modo enfatizo que após o início do seu mandato alguns problemas, como o dos pagamentos de salários dos professores municipais, causa maior da greve de 1918, ainda não haviam sido solucionados. Apesar disso, é possível dizer que Calmon inovou ao dar prioridade ao ensino primário e ao chamar Anísio Teixeira para a Diretoria Geral de Instrução. A partir de então analiso o que significou a presença de Anísio Teixeira à frente da Educação na Bahia; o que de fato havia de novo na forma como ele pensou a escola, o ensino e a educação, e como a Reforma da Instrução de 1925 procurou transformar o ensino primário no Estado, consolidando uma preocupação com a formação dos professores e com a forma como deveriam ensinar.

No terceiro e último capítulo aponto que um dos graves problemas da educação nacional é que a maioria dos professores não dominava métodos de ensino, não sabia ensinar. Faço a distinção entre educação e instrução, mostrando que o que é novo no período é o surgimento de uma preocupação com a formação dos professores, com a utilização de métodos de ensino adequados e com a construção de escolas que se preocupem com a formação para a vida e para o mundo do trabalho.

Por fim, nas considerações finais, mostro como pude perceber que um novo discurso passou a atribuir as causas da crise educacional à má formação dos professores; que as reformas educacionais, de uma maneira geral, não levavam em consideração as questões salariais e as condições de trabalho docente e que a modernização da educação baiana não pode ser atribuída à ação milagrosa de Anísio à frente do ensino.

Capítulo 1

A Bahia a caminho dos anos 20: política, economia e crise educacional.

Em 1912, Sílio Boccanera Júnior (1863-1928), teatrólogo, biógrafo, ensaísta, diretor do Teatro São João e membro da Academia Baiana de Letras, publicou uma peça teatral intitulada: “Como se fabrica um Deputado”, na qual satirizou a política e a sociedade baiana da época. A peça, que ainda guarda uma assombrosa atualidade, poderia ser inserida na longa tradição do “Teatro Didático”, no qual, a crítica social contundente poderia ser vista como um alerta e ao mesmo tempo como forte denúncia dos problemas sociais. Ela articulava em seu enredo vários personagens, dentre eles, o que representava o patronato, o político da neutralidade, o político avulso e o Zé-povinho. Dentre os vários problemas que denunciava dois se destacavam pela gravidade: os desmandos da política baiana e o desprestígio atribuído à profissão docente. Em meio ao seu enredo, dois momentos enfatizaram essa preocupação.

Numa das primeiras cenas, o personagem que representava o patronato propunha ao político da neutralidade, confessamente empobrecido, o financiamento da sua campanha para deputado. Em troca, quando este assumisse o mandato, deveria junto com seus futuros colegas adotar práticas espúrias como prorrogar as sessões, deixar a Lei do orçamento para ser discutida no final, faltar a sessões, mas acima de tudo, asseverava o representante do patronato: “...hipotecar seu voto na Assembléia, todas as vezes que eu exigir; nada mais do que isso. Ora que grande condição, realmente, em troca de tão rendoso emprego!”. Quando o político da neutralidade retrucou, afirmando que tal prática possibilitaria que fosse insultado no recinto por algum colega, o representante do patronato respondeu: “... é prudente você andar devidamente armado; e pode matar á vontade,

que lhe não acontece nada, porque você gosará das imunidades do seu alto emprego...”²²

Noutra cena, Boccanera Júnior, não descurou em satirizar o fato de que em sua época ninguém queria ser professor. Quando o “político avulso” perguntou a “Zé-povinho”, outro personagem, se era professor este respondeu: “Não, graças a Deus; nem empregado municipal!... (benzendo-se)... não estou disposto a morrer de fome...”²³

Esse sarcasmo expressava, no primeiro caso, os desmandos decorrentes não só da certeza da impunidade, mas da ausência de um governo atuante; expunham tanto a fragilidade da justiça como a inércia do governante. A Bahia ainda era uma terra de oligarquias e a consolidação de determinada facção política se fazia em torno das alianças com os chefes políticos do interior. Portanto, a jocosa advertência “... pode matar á vontade, que lhe não acontece nada...”, não era destituída de razão, pois na Bahia, os embates políticos foram constantes, violentos e fizeram prevalecer uma longa tradição de desmandos nas decisões políticas.

No segundo caso, a zombaria expressava o sintoma de uma grande crise econômica, educacional e o desprestígio em ser empregado municipal, especialmente professor municipal, em Salvador. Ademais, denotava um duplo preconceito, o de atribuir a alcunha de Zé-povinho ao povo, o que por si só atribuía um menosprezo às classes populares, vistas como inferiores e incapazes e o de considerar a profissão de professor sem importância até mesmo para essas classes. O primeiro preconceito está associado à escolha do autor ao traçar o perfil do personagem. Porque chamar o representante das classes populares de Zé-povinho? Já o segundo está relacionado à forma como a sociedade baiana via a profissão docente e nesse sentido é uma denúncia do autor ao descaso com que a profissão era vista.

Os professores, em quase toda a Primeira República, representavam quase a metade do total dos funcionários municipais.²⁴ Era comum que os cortes no orçamento municipal e os atrasos nos pagamentos incidissem mais sobre essa categoria que era numero-

²² BOCCANERA JR., Sílio. Como se fabrica um Deputado. **Revista crítico-política** em 2 actos precedida de prólogo e do programa político de um candidato a Deputado. Bahia: Typographia Z. Costa & C. 1912, p. 18-19.

²³ Idem. *Ibidem*, p. 39.

²⁴ SANTOS, Mário Augusto da Silva. **A República do povo: sobrevivência e tensão** – Salvador (1890-1930). Salvador: EDUFBA, 2001, p.34.

sa. Por essa razão, ser empregado do município nesse período de crise econômica e política não era visto como uma boa escolha.

Além disso, não havia na Bahia uma coesão partidária e os problemas, quer fossem econômicos ou políticos, permaneciam insolúveis em função das lutas pelo poder. Essa fragmentação política atestava a fragilidade dos governos diante dos legisladores, que não asseguravam a aprovação de leis, e ao mesmo tempo diante dos chefes políticos do interior, que constituíam um poder paralelo ao do governo do Estado. Na Assembléia Legislativa, os legisladores muitas vezes criavam resistência às ações do governo. Isso fazia com que uma série de reformas e políticas públicas fossem obstaculizadas, em sua execução ou consolidação, por conta de interesses oligárquicos. De igual modo, essa falta de coesão explicava o fracionamento da economia regional, pois cada centro econômico tinha um núcleo de produção, sustentado por estruturas oligárquicas que possuíam seus representantes políticos na Assembléia Legislativa.²⁵

Para que o chefe político não perca o prestígio no seu município, é necessário que obras públicas, como escolas, estradas, pontes, etc., sejam realizadas, ou pelo menos projetadas, e apontadas às populações locais como benefícios que lhe são concedidos. Neste caso, também, é o legislador – na maioria das vezes o deputado estadual ou federal – quem funciona como intermediário entre a elite política municipal e o Executivo²⁶.

O Recôncavo concentrava a “aristocracia do açúcar” e forneceu, ao longo da Primeira República, os principais políticos e governadores baianos, a exemplo de Araújo Pinho, Octávio Mangabeira, Antonio Moniz e Góes Calmon. A multiplicidade desses núcleos internamente desarticulados e dependentes da intermediação externa não possibilitou o surgimento de uma “oligarquia hegemônica”. Só em dois momentos houve uma

²⁵ Cid Teixeira distinguiu cinco tipos de estruturas coronelísticas: o coronel do Nordeste da Bahia, mais diplomático e afeito a alianças, cujo maior exemplo foi a figura de João Sá, pretendia obter o poder estadual; o da Chapada Diamantina, cuja figura emblemática foi Horácio de Matos, distanciou-se e construiu um poder paralelo ao Estado; o coronel do cacau, associou-se muito mais ao lucro e a objetivos empresariais do que políticos; o coronel do São Francisco, um misto de características do coronel da Chapada e do coronel do cacau e o coronel do Recôncavo, representado pela figura de Frederico Costa, que manipulou a política do Estado da Bahia durante toda a República Velha (TEIXEIRA, Cid. *As Oligarquias na política baiana* In LINS, Wilson ET alli. **Coronéis e Oligarquias**. Salvador:UFBA, Ianamá, 1988, p.37-40).

²⁶ SAMPAIO, Consuelo Novais. **Os partidos políticos da Bahia na Primeira República**: uma política de acomodação. Salvador: Centro Editorial e didático da UFBA, 1975, p.165.

coesão política a ponto de se poder falar em hegemonia de poder político. O primeiro foi em 1910, com a fundação, por J. J. Seabra e Antonio Moniz, dentre outros, do Partido Republicano Democrata – PRD, que exerceu liderança política na Bahia de 1912 a 1924, garantindo o poder do seabrismo ao longo desse período, apesar das dificuldades em lidar com os coronéis no interior. O segundo, em 1923, com a fundação da confederação Republicana da Bahia – CRB, tendo à frente Miguel Calmon e Octávio Mangabeira. Entrementes, mesmo nesses momentos, a debilidade e instabilidade das instituições políticas permitiam que os conflitos políticos fossem conturbados e violentos.²⁷

Esses interesses políticos condicionaram uma série de ações governamentais nas quais os problemas sociais eram preteridos em função dos interesses oligárquicos que definiam onde os recursos do erário público seriam investidos, não pelo interesse público, mas pelos dissabores partidários. Isso talvez explique, em parte, porque numa sociedade na qual a maioria da população era analfabeta pouco tenha sido feito em relação à educação, à construção de prédios escolares, compra de mobiliário e ao pagamento de professores. Em razão disso, o estado da educação baiana era lastimável e a situação das poucas escolas existentes atestava tal fato.

Não foi por outro motivo que, em 21 de outubro de 1912, *A Tarde* deu início a uma campanha pela remodelação das escolas. Os jornalistas visitaram uma escola municipal, na rua do Saldanha, n. 18, que possuía 113 alunos em uma sala de 7 metros quadrados. O material, como o das outras escolas, há mais de cinquenta anos não era reformado. O mobiliário escolar “é completado com caixas, onde se tem marcas diversas: ‘Devocs oil’ (caixões de gás, luz esteárica, caixões de velas) e o que mais seja, fornecidos por preços...pelo vendeiro mais próximo! Que tristeza!”²⁸. O Dr. Luis Pinto de Carvalho, Diretor Geral de Saúde Pública na Bahia, afirmou, em 1912, que fiscalizar as escolas na Bahia era algo difícil, que a situação das escolas era o que havia de mais absurdo e menos higiênico.

Ainda nas escolas particulares temos conseguido melhorar muito as condições gerais, fazendo-as dotar de aparelhos sanitários, verificando e corrigindo a lotação de dormitórios, etc. As escolas públicas, entretanto, são o que pode haver de mais absurdo no gênero.

²⁷ SAMPAIO, Consuelo Novais. **O poder legislativo da Bahia: primeira república (1889-1930)**. Salvador: Assembléia Legislativa; UFBA, 1985, p. 49.

²⁸ *A Tarde*, 21 de outubro de 1912, f.1.

Já não me referirei ás questões mais finas e delicadas de Higiene escolar, como sejam – a direção da luz, o mobiliário, a posição dos alunos, etc., etc.; em tudo mais as escolas publicas primam entre nós pelo absurdo e pela inconveniência. Há escolas estabelecidas em casas sem ar e sem luz; outras em prédio que ameaçam ruína, já tendo acontecido que uma dessas desabou no dia seguinte ao em que a respectiva professora se resolveu a fazer a indispensável mudança. Há escolas em palhoças e até casas de educação sem mobiliário de espécie alguma! Realmente, é uma vergonha.²⁹



Foto 1 - Escola pública do município de Salvador
FONTE: Diário de Notícias, 29 de outubro de 1925

Ora, e essa realidade precária se estendeu ao longo de décadas, e era compartilhada pela maioria das escolas, tanto na capital quanto no interior, onde a crise era mais grave. Ainda na década de 1920 os espaços escolares continuavam inadequados para as crianças. A foto acima é um exemplo de uma sala de aula de uma escola municipal de Salvador. Existiam escolas em piores condições, mas nessa se vê duas professoras acudadas no canto de uma sala pequena e que não dispunha de espaço para o grande número de alunos ou para que as professoras circulassem entre eles. Além disso, o mobiliário escolar, sem encosto para as crianças, era incompatível para as necessidades do ensino.

²⁹ Carvalho, Luiz Pinto de. **Relatório apresentado ao governo relativo ao ano de 1912**. Bahia: Typographia Bahiana, 1913, p.132.

Apesar dos recorrentes discursos que apontavam a educação e a instrução como possibilidades para se obter o progresso, a modernização do país e o desenvolvimento do Estado, a realidade mostrava que ainda se vivia numa velha Bahia atrasada e excludente, na qual os embates políticos e a crise econômica atingiam fortemente o sistema educacional, condicionando a sua expansão, marcada há muito tempo pela falta de recursos para o aparelhamento de escolas, para construção de prédios escolares e para o pagamento de professores. Não havia muitas esperanças de que os problemas políticos, econômicos e sociais fossem passageiros e os embates que se intensificavam, na Bahia, a partir de 1912, confirmavam o temor.

Embates políticos numa sociedade em mudança

O bombardeio de Salvador, em 10 de março de 1912, pelo Forte do Mar, para garantir a posse de José Joaquim Seabra, no governo do Estado ficou durante muitos anos na memória dos soteropolitanos. No ataque, vários prédios foram atingidos: a metade do Palácio Rio Branco e em frente a ele a Biblioteca Pública, localizada embaixo, do lado do mar, considerada, por José de Sá, uma das mais importantes da América Latina; estragos no edifício do Paço Municipal; no prédio do Grêmio Literário à rua Chile; balas no Palácio do Arcebispo e no telhado do “Matadouro de Porcos”, vindas do Forte do Barbalho; estragos no quartel do Esquadrão da Cavalaria promovidos pelo forte de São Pedro.³⁰ Isso tudo fez com que a cidade parecesse ainda mais estar imersa no caos.

A Bahia, na atualidade, afigura-se um sitio em ruínas. Quem olha para o lado não vê senão destroços; quem fita o outro lado, não divisa mais que escombros. Por toda a parte, é flagrante a imagem da destruição. Dir-se-ia que passou por Ella um grande furacão de desgraça, ou que um terremoto lhe produziu a tremenda derrocada. É bem de ver que essa ruínia se ostenta no domínio moral e jurídico, que é a base da vida das sociedades.³¹

³⁰ Sá, José de. **O Bombardeio da Bahia e seus efeitos. Registro político e histórico.** Bahia: Oficinas do Diário da Bahia, 1918, p. 83-84.

³¹ *Diário da Bahia*, 10 de março de 1912, f.3.

A população presenciou atônita aos ataques sem entender adequadamente o sentido da reprimenda. Os efeitos do ataque foram tão marcantes que sete anos depois, na chamada “Revolta Sertaneja”, ele seria lembrado como uma das causas do levante dos sertões, como será visto adiante.

O ataque foi resultado da primeira intervenção federal no Estado. A segunda ocorreu em 23 de fevereiro de 1920, para por fim à Revolta Sertaneja e aos conflitos decorrentes das eleições de 1919, nas quais J. J. Seabra era candidato de Antonio Moniz e o juiz federal Paulo Fontes era candidato das oposições lideradas por Rui Barbosa. E a terceira em 19 de março de 1924, para decretar o estado de sítio por 30 dias na Bahia, a fim de garantir a posse de Góes Calmon, que ocorreu em 29 de março de 1924.³²

Três intervenções que se fundamentaram no artigo 6º. da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891³³, e que feriram muitas vezes a autonomia política dos Estados definida na República, pois variavam em função do poder econômico, da capacidade das forças armadas e da organização político-administrativa de cada Estado. A fraqueza econômica da Bahia, o seu pequeno contingente militar e sua fraca estrutura administrativa possibilitaram essas três intervenções durante a Primeira República. As duas primeiras capitaneadas por Seabra em função do apoio político do governo federal e a última pelas oposições quando o seabrismo tinha entrado em crise e perdido o apoio da União.³⁴ A sucessão desses embates denunciava instáveis arranjos políticos que se precipitavam em função dos interesses em jogo, mas também apontavam para uma questão: que Bahia era essa de mandos e desmandos?

A política baiana mantinha as mesmas estruturas que fundamentavam a luta pelo poder político no restante do país. Sílio Boccanera estava certo ao desnudar os meandros da política baiana. A escolha dos candidatos, bem como o exercício dos mandatos era influenciada, na República: 1) por uma longa mentalidade que associava a utilização da coisa pública ao benefício privado; 2) por uma rede de apadrinhados que se beneficiava

³² SAMPAIO, Consuelo Novais. **O poder legislativo da Bahia: primeira república (1889-1930)**. Salvador: Assembléia Legislativa; UFBA, 1985, p. 47-48.

³³ O artigo definia que: o Governo federal não poderá intervir em negócios peculiares aos Estados, salvo: 1º) para repelir invasão estrangeira, ou de um Estado em outro; 2º) para manter a forma republicana federativa; 3º) para restabelecer a ordem e a tranqüilidade nos Estados, à requisição dos respectivos Governos; 4º) para assegurar a execução das leis e sentenças federais.

³⁴ SAMPAIO, Consuelo Novais. Repensando Canudos: o jogo das Oligarquias. **Luso-Brazilian Review**, Volume 30, Number 2, Winter 1993, p. 97-113.

das benesses do poder e alimentava uma estrutura política na qual os projetos de governo, quando existiam, eram objeto de acirradas disputas políticas; 3) pelo apoio dos coronéis do interior que viviam em simbiose com os governos estaduais e estes com a União e 4) por financiamentos que alimentavam a campanha e a eleição de políticos para atender interesses particulares, prática ainda comum no país.

Desde o início da República, passando por Virgílio Clímaco Damásio (1889), Luis Viana (1896-1900), Severino Vieira (1900-1904), José Marcelino de Souza (1904-1908), João F. de Araújo Pinho (1908-1911), por J. J. Seabra (1912-1916; 1920-1924), Antonio Moniz (1916-1920), Góes Calmon (1924-1928) e Vital Soares (1928-1930), essa lógica prevaleceu. Pode-se mesmo afirmar que durante esse período duas grandes rivalidades foram marcantes: vianistas x severinistas e seabristas x calmonistas. As duas últimas frentes oligárquicas, representadas por Seabra e Góes Calmon, encenaram alguns dos maiores conflitos da incipiente República Baiana.

Contudo, foi Seabra que representou a primeira ruptura na velha tradição oligárquica baiana que se mantinha no poder, dando início a um novo modelo de governo tão elitista quanto os anteriores, mas de forte apelo popular. Para Teixeira, ele era um “corpo estranho dentro daquilo que estava programado na sociedade baiana para chegar ao poder, não pertencia a nenhuma dessas estruturas tradicionais que vinham do Império...”³⁵. No entanto, discordamos de que sua presença fosse tão estranha assim, pois já era muito conhecido na política baiana. Vinha de uma longa trajetória política que se iniciou no final do século XIX.

No governo de Rodrigues Alves ocupou o Ministério da Justiça (1902-1906) e foi nesse período que conseguiu junto ao Presidente, verbas para a realização das obras do Porto da Bahia que se iniciaram, em 1906. Interinamente, ocupou o Ministério das Relações Exteriores (de 15 de novembro a 3 de dezembro de 1902). Foi Ministro da Viação e Obras Públicas (1910-1912), cargo obtido por ter apoiado a eleição de Hermes da Fonseca à presidência e que consolidou seu espaço político na Bahia. Fundou e se tornou presidente do Partido Republicano Democrata, que teve como secretário Antonio Moniz e como membros de destaque Otávio Mangabeira e Simões Filho. Ainda em 1922, Seabra foi candidato a vice-presidente na chapa dissidente do movimento

³⁵ TEIXEIRA, Cid. As Oligarquias na política baiana In LINS, Wilson et alii. **Coronéis e oligarquias**. Salvador: Universidade Federal da Bahia: Ianamá, 1988, p.43.

denominado "Reação Republicana", encabeçada por Nilo Peçanha, e apoiada pelas oligarquias situacionistas da Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Rio Grande do Sul, derrotada pelo candidato oficial Artur Bernardes.

Foi no primeiro governo de Seabra (1912-1916) que ocorreu um dos grandes surtos de urbanização e remodelação da capital, apesar de Salvador ter vivenciado essas transformações em outros períodos. Em 1906 ocorreu um “impulso de transformação urbana” com o início das obras do porto. Em 1910, foi realizado o calçamento de ruas e saneamento do bairro comercial. Em 1924, a construção do bairro das Nações, “em áreas conquistadas ao mar, na Cidade Baixa”³⁶. Essas transformações refletiam o desejo de promover a substituição de uma memória, associada à colônia e ao império, inscrita no traçado urbano das cidades, caracterizadas por suas ruas estreitas, de pouca luminosidade e insalubres. E ao mesmo tempo o desejo das cidades deixarem de ser vistas como espaços de desordem e expressão do atraso nacional diante da modernidade das metrópoles internacionais³⁷. Atendiam às necessidades comerciais de um país que se industrializava de forma ainda incipiente em meio a uma economia fortemente agrário-exportadora. E ao desejo das elites em criar simbologias na arquitetura e na imagem das cidades a partir de modelos estéticos europeus que afastavam as classes populares para outros espaços determinados de convívio.

Salvador, nos principais centros, era formada por ruas tortuosas e estreitas e os poucos prédios modernos, que eram raros, conviviam de forma desordenada com os antigos. A remodelação deveria dar uma nova feição moderna à cidade, demarcando uma ruptura e afirmando o início de novos tempos. Em virtude disso, a obra mais expressiva do governo de J. J. Seabra foi a criação da Avenida Sete de Setembro, dentre outras que se sucederam a exemplo, da restauração da Igreja do Rosário; da criação da Imprensa Oficial, inaugurada em 7 de setembro de 1915; dos prédios escolares de Cachoeira e Feira de Santana, sendo que neste último o prédio serviu de Escola Normal. As obras foram realizadas com recursos de empréstimos externos contraídos sem ajuda do gover-

³⁶ LEITE, Rinaldo Cesar Nascimento. **E a Bahia civiliza-se. Idéias de civilização e cenas de anti-civilidade em um contexto de remodelação urbana**. Salvador:UFBA, 1996, p. 52-53.

³⁷ RIBEIRO, Luiz Cesar de Q e CARDOSO, Adauto Lúcio. Da cidade à nação: gênese e evolução do urbanismo no Brasil In RIBEIRO, Luiz Cesar de Q. e PECHMAN, Robert (orgs.) **Cidade, povo e nação: gênese do urbanismo moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p. 59.

no federal. Braz do Amaral³⁸ atribuiu esse descaso do governo federal em parte à representação parlamentar do Estado, dividida em partidarismos que não permitiam a união em prol dos interesses baianos, questão agravada pelo inconveniente, de muitos deputados federais da Bahia morarem no Rio de Janeiro e se tornarem, alguns, estranhos aos problemas do Estado.

As reformas urbanas foram as mais expressivas e tiveram maior atenção do governo. Apesar disso, a remodelação da cidade se arrastou por anos, devido à dificuldade orçamentária. Elas fizeram parte de um conjunto de reformas, sanitárias, administrativas, econômicas, educacionais, que começavam a surgir por todo o país, com o intuito de promover mudanças sociais. Reformas que foram, em muitos momentos, o resultado da luta e reivindicação dos trabalhadores, a exemplo da reforma da educação na Bahia em 1925, mas também impostas pelas classes dirigentes para atender a interesses políticos e econômicos muitas vezes estranhos aos interesses populares. Essas reformas consolidaram, especialmente nas capitais, um lento processo de modernização. Uma “modernização conservadora” na qual, muitas vezes, as elites agrárias, representadas pelos coronéis no interior, influenciavam políticos e obrigavam uma burguesia em ascensão a assumir compromissos que o subordinavam aos seus interesses e liderança.

Tal modernização conservadora não impedia que ocorressem mudanças, uma vez que surgiram novos grupos que não aceitavam a manipulação e que se articulavam em torno de novas recomposições do poder. Em função disso, novas hegemonias políticas eram estabelecidas em meio à diversidade de interesses, como será visto no próximo capítulo, no qual se analisará o governo Góes Calmon. O certo é que esse processo não era uma característica singular desse período. Ele iniciou-se no final do século XIX e se consolidou ao longo da República Velha. Estava associado a uma política de mudança que começou a ser fortemente implantada no Brasil com a República. Mobilizações e reformas que tentavam instituir novos contornos e feições para a sociedade e o povo brasileiro precisavam ter uma justificativa ideológica, e esta seria dada pela educação. O combate ao analfabetismo e a ampliação da escolarização deveriam, mediante novos

³⁸ AMARAL, Braz do apud BARROS, F. Borges de. **Dr. J. J. Seabra**: sua vida, sua obra na República. 2^a.ed. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1931, p. 247-250. Seabra fundamentado na Lei n.894, de 19 de junho de 1912 tinha resolvido contrair no país ou no estrangeiro um empréstimo de noventa milhões de francos para realização de melhoramentos na capital e no interior, instalação do serviço agrônomo, construção de estradas de ferro e rodagens, proteger e estimular a atividade econômica do Estado, dentre outros objetivos.

métodos de ensino, criar uma cultura escolar que corroborasse essas mudanças. Porém, ainda na década de 1920, era raro que as reformas, inclusive as educacionais, conseguissem se estender para além da capital.

Modernização sem modernidade

Em Salvador, esse processo de modernização foi visto por muitos com desconfiança, pois representava mudança apenas para os mais abastados. A demolição de casas habitacionais para a construção de prédios comerciais aumentava a crise habitacional da população carente. E a habitação para o operariado continuava a ser um dos graves problemas presentes no governo de Seabra.

[...] rasga avenidas, consome milhares de contos de reis nas obras de uma remodelação faustosa e inoportuna, enquanto descuida da solução de casas para o operariado.

[...]

O operariado continua a morar nas lojas infectas dos bairros do Pilar, Gasômetro, Sodré, etc., numa promiscuidade triste e desoladora.

A “Saúde Pública interdita as casas, mas para onde se mudarão esses desafortunados com os pingues ordenados em atraso de 8 meses?”³⁹

Essas transformações estavam associadas a uma série de mudanças que se intensificavam com a República. Faziam parte de um “tempo republicano”, como disse Sevcenko, mais rápido e estimulado por novos, “potenciais energéticos e tecnológicos [...] [que] suscit[aram] a hegemonia de discursos técnicos, confiantes em representar a vitória inelutável do progresso e por isso disposto a fazer valer a modernização ‘a qualquer custo’”.⁴⁰ Contudo, esse novo tempo nem sempre se apresentou com a mesma intensidade, nem promoveu, na sociedade brasileira, transformações homogêneas.

Na Bahia, a falta de uma significativa industrialização e a crise econômica, bem como os ranços culturais presente na sociedade baiana, constituíram-se como entraves para o processo de mudança. Alguns autores mostraram que em diversos setores da soci-

³⁹ *A Tarde*, 19 de fevereiro de 1915, f.1.

⁴⁰ SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso In SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil**, v.3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.27.

idade os surtos de modernização não conseguiam fazer com que se consolidasse um espírito de modernidade que promovesse reais transformações. Uzeda, analisando a saúde pública baiana na República Velha afirmou que já existia uma política de saúde gestada desde o império e que a passagem da Monarquia para a República pouco alterou a qualidade de vida na cidade do Salvador. Nem mesmo com Seabra “que iniciou o serviço de remodelação da cidade do Salvador, na esperança de chegar ao modelo da cidade ideal em matéria de higiene”⁴¹, a situação se modificou. Segundo Uzeda, a falta de um serviço regular de água e esgoto marcaria todo o período republicano. A “condição de habitação se agravou e a ‘cidade de palha’ foi substituída por palafitas e pela proliferação de milhares de casas nos morros e encostas de Salvador [...] O Estado foi e é completamente incapaz de dar solução a estes problemas de ordem estrutural”.⁴² Contudo, ao apontar essas permanências o autor desconsiderou a natureza dessas modernizações que muitas vezes não tinham compromisso com uma mudança estrutural da sociedade, mas que expressavam sim uma modernidade heterogênea. De igual modo, apresentou uma visão de Estado fatalista que insere a sua função social num determinismo atemporal.

Ferreira Filho, por sua vez, mostrou que a Bahia tinha como maior inimigo do seu projeto de higienização e modernização a persistência do passado. Ao se referir ao trabalho feminino, às mulheres que geriam a sobrevivência familiar, mostrava que suas ações não diluíam a força dos valores masculinos dentro do grupo. Os meninos trabalhavam na rua e as meninas em atividades domésticas, o que acabava fazendo com que reproduzissem as relações de gênero dominantes.⁴³ Eram sociedades matrifocais, onde a mulher era o centro da família, mas patriarcais em sua mentalidade, fato que reforçava a desigualdade entre homens e mulheres. A sociedade baiana era feminina em sua expressão, mas masculina em seus propósitos. Para ele, “os ímpetos de modernização republicana não [vão] alterar substancialmente a vida da população baiana”.⁴⁴

Leite, por sua vez, mostra que as idéias de modernização, no Brasil, eram reconhecidas desde o final do século XIX. O processo de modernização no país não se restringiu às principais capitais, mas também atingiu cidades que eram importantes regionalmente, como Santos, em São Paulo. A urbanização das cidades estabeleceu um forte

⁴¹ UZEDA, Jorge Almeida. **A morte vigiada**. Salvador: UFBA, 1997, p. 121(Dissertação de Mestrado).

⁴² Idem.Ibidem, p.150-151.

⁴³ FERREIRA FILHO, Alberto Heráclito. **Salvador das mulheres: condição feminina e cotidiano popular na Belle Époque Imperfeita**. Salvador: UFBA, 1994, p.26-27.

⁴⁴ Idem.Ibidem,p. 199.

vínculo com a higienização. Urbanizar e higienizar se associou a uma série de ações que de uma forma abrangente poderiam ser sintetizadas no desejo de ter uma sociedade civilizada. A idéia de civilização estava associada à idéia de urbanidade que comporta em si dois sentidos: o da afabilidade e civilidade como características individuais e o do que é próprio do urbano, do cidadão. Alguns autores a entenderam como um fenômeno que esteve associado à cultura urbana⁴⁵, outros que a sua existência não pressupunha a existência de cidades⁴⁶. As aspirações das elites, sinteticamente, buscavam promover, “atitudes racionalizadas, moralizadas e cultas dos indivíduos”; a “adoção de padrões culturais europeus” e reformas que permitissem a implantação de uma nova estética e a introdução de modernas tecnologias, tais como a abertura de avenidas e o alargamento de ruas, criação de áreas verdes e de lazer, novas edificações (inclusive aquelas destinadas a objetivos culturais) e embelezamento da cidade⁴⁷. O trabalho de Leite se restringiu ao primeiro governo de Seabra (1912-1916) e tentou ver como se deu o processo de modernização que “não chegou a atender plenamente as expectativas suscitadas”⁴⁸. Mostra como a modernização “das cidades brasileiras deveria abrir os braços para outras direções” e como ela assumiu uma feição higienizadora que buscava o controle do modo de vida das classes populares, interferia na família e na conduta das pessoas.⁴⁹

Essa feição higienizadora da modernização voltou-se para amplos setores da sociedade. A existência da educação e do povo passou a ser vista como um problema de saúde pública. A cultura escolar deveria moldar hábitos, valores e comportamentos das classes populares encarados como vícios que deveriam ser tratados na escola, dando forma a uma população vista pelas elites como amorfa, doentia. O discurso médico se referia à sociedade como “corpo social” à espera de intervenção, e à sala de aula como espaço para diagnosticar os alunos através de testes que medissem a sua capacidade cognitiva. Por isso era necessário sanear o Brasil e desfazer a idéia de que “o Brasil é um grande hospital”.⁵⁰ A partir de 1916 o movimento de saúde pública intensificou-se. O Instituto Oswaldo Cruz publicou os cadernos de viagens, dos médicos Belisário Penna e

⁴⁵ Ver CHILDE, Gordon. **A evolução cultural do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

⁴⁶ Ver TOYNBEE, Arnold. **Um estudo da história**. Brasília/São Paulo: UnB/ Martins Fontes, 1987.

⁴⁷ LEITE, Rinaldo Cesar Nascimento. Op. cit. p. 8-13.

⁴⁸ Idem. Ibidem, p. 52.

⁴⁹ Idem. Ibidem, p. 110.

⁵⁰ Afirmação de Miguel Pereira (1871-1918), médico da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ). Em 10 de outubro de 1916 e, a convite de seus alunos da cadeira de clínica médica pronunciou discurso de recepção a Aloysio de Castro, então diretor daquela faculdade, recém-chegado da Argentina. A expressão rapidamente se difundiu entre os intelectuais brasileiros.

Arthur Neiva, realizadas em 1912, para Goiás e vários Estados do Nordeste, que denunciavam as péssimas condições de vida do interior do país, dando início ao movimento de “saneamento dos sertões”.⁵¹

Nosso atraso, diziam, devia-se à doença, não ao determinismo biológico. A construção da nacionalidade exigia que as elites desviassem os olhos, sempre postos na Europa, para o interior do Brasil, para as grandes endemias dos sertões. A (re)integração dos sertões à civilização do litoral representava o grande desafio para o fortalecimento da nacionalidade, pois população doente = raça fraca = nação sem futuro.⁵²

Tal política sanitária também exigia, cada vez mais, uma política intervencionista do governo federal. Esse intervencionismo intensificou-se nos anos 20 com a criação do novo código sanitário (1920) que deu amplos poderes ao governo federal para intervir nos Estados e possibilitou a instalação de postos de profilaxia pelo país.⁵³ O que estava em jogo era a tentativa de promover o saneamento das instituições e o tratamento da sociedade supostamente composta por um povo amorfo e doentio. Essa preocupação esteve presente nos currículos escolares, através da disciplina higiene, bem como na proposta, voltada para a educação das classes populares, que via a escola como espaço de tratamento dos chamados vícios da cultura popular⁵⁴ e na importante função atribuída à ação propedêutica dos professores.

Sem a instrução e sem a educação não há higiene, e podemos dizer que o professor bem orientado é o braço direito do higienista. Este age no próprio foco da infecção; aquele tem o papel de preparar o terreno para que a moléstia não se alastre, transformando, pela educação, cada indivíduo em uma barreira que impeça o desenvolvimento do mal.

O professor não deve contentar-se com a instrução de seus alunos, mas deve procurar inculcar-lhes tão profundamente essas idéias de profilaxia,

⁵¹ SANTOS, Luis Antonio de Castro. **O pensamento Social no Brasil:** pequenos estudos. Campinas: Edicamp, 2003, p.222.

⁵² Ibidem, p.232-233.

⁵³ Segundo Santos no mesmo ano é instalado um posto de profilaxia na periferia de Salvador.

⁵⁴ A esse respeito pude mostrar de forma localizada como o colégio Abrigo dos Filhos do Povo, criado em 1918 e ainda funcionando no bairro da Liberdade, como escola do município de Salvador, foi visto com um espaço de tratamento dos supostos vícios da cultura popular (LUZ, J. A. R. **Educação e disciplina:** propostas para a infância. Bahia (1924-1928). Salvador-BA: UFBA, 2000, p. 48-53(Dissertação de Mestrado).

que os transforme em propagandistas de seus princípios no seio da família.

Se a obra do professor for perseverante, como sempre o é, em algumas dezenas de anos aqueles que aprenderam a higiene nas escolas se transformarão em chefes de família que se tornarão, por sua vez, os baluartes da profilaxia, conseguindo assim a Higiene alcançar o seu fim.⁵⁵

Um dos objetivos era a promoção da higienização das pessoas e da subordinação dos atos pedagógicos à racionalidade médica.⁵⁶ O próprio Belisário Penna, afirmava em 1927, na I Conferência Nacional de Educação, que a missão da educação moderna é mais biopsicossocial do que literária, como se pode ver no trecho citado abaixo:

O movimento protagonizado por médicos e higienistas em favor da reforma dos serviços de saúde tem inúmeros pontos de contato com o promovido por amplos setores da intelectualidade em favor da 'causa educacional', nos anos 20. Não apenas porque ambos tinham como objetivos comuns a reforma dos serviços públicos, a modernização do país e a ampliação de possibilidades de participação política e atuação profissional; mas, principalmente, porque saúde e educação se apresentavam, para seus agentes, como questões indissociáveis. No campo da saúde, firma-se, nos anos 20, a convicção de que medidas de política sanitária seriam ineficazes se não abrangessem a introjeção, nos sujeitos sociais, de hábitos higiênicos, por meio da educação. No movimento educacional da mesma década, a saúde é um dos pilares da grande campanha de regeneração nacional pela educação.⁵⁷

O progresso material produzido pela modernização e as várias feições que esta assumiu na sociedade não trouxeram como conseqüência uma maior liberdade e emancipação humana, elementos fundamentais do projeto iluminista de modernidade. Não houve na década de 1910 e 1920, nem no Brasil nem na Bahia, uma ruptura política e sociocultural real em relação aos períodos anteriores, ou um abandono da tradição em função do novo que atestassem novos tempos. Por isto falar-se numa modernização sem

⁵⁵ FILHO, Alvaro Guimarães. Educação e Higiene Mental. In COSTA, Maria José F. F. da, SHENA, Denilson Roberto e SCHMIDT, Maria Auxiliadora(orgs.) **I Conferência Nacional de Educação, 1927**. Brasília: INEP, 1997, p.469.

⁵⁶ Ver GONDRA, José G. 'Modificar com brandura e prevenir com cautela'. Racionalidade médica e higienização da infância In FREITAS, Marcos Cezar de e KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

⁵⁷ CARVALHO, Marta Maria C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas In FREITAS, Marcos Cezar de (org.) **História Social da Infância no Brasil**. 2ª. ed São Paulo: Cortez Editora; USF-IFAN, 1999, p.283.

modernidade, principalmente quando se entende, como nos mostrou Faoro, que a modernização faz parte de uma política global de mudança imposta à sociedade.

[...] a modernidade compromete, no seu processo, toda a sociedade, ampliando o raio de expansão de todas as classes, revitalizando e removendo seus papéis sociais, enquanto que a modernização, pelo seu toque voluntário, se não voluntarista, chega à sociedade por meio de um grupo condutor, que, privilegiando-se, privilegia os setores dominantes. Na modernização não se segue o trilho da 'lei natural', mas se procura moldar, sobre o país, pela ideologia ou pela coação, uma certa política de mudança⁵⁸.

Desta forma, não se pode acreditar que o passado foi obstáculo à modernização como afirmou anteriormente Ferreira Filho. Longe de ser obstáculo, o passado foi e é o objeto das transformações do presente. O projeto modernizador sempre se realizou em meio a permanências e rupturas, à revelia da sociedade. Apesar de a modernidade ter sido oposta à tradição e o passado ser fundamental nas sociedades tradicionais, não se pode pensar a modernidade sem a tradição⁵⁹. Ortiz, analisando as décadas de 1940 a 1960, vai mostrar como as idéias e os projetos de modernização e modernidade irão se impor como tradição⁶⁰, posteriormente. Tal perspectiva não era nova. Octavio Paz, ao analisar a tradição moderna da poesia em seu livro *Os Filhos do Barro*, já mostrava como a modernidade era uma tradição:

[...] A modernidade é uma tradição polêmica e que desaloja a tradição imperante, qualquer que seja esta; porém desaloja-a para, um instante após, ceder lugar a outra tradição, que, por sua vez, é outra manifestação momentânea da atualidade. A modernidade nunca é ela mesma: é sempre outra. O moderno não é caracterizado unicamente por sua no-

⁵⁸ FAORO, Raimundo. A questão nacional: a modernização. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 6, n. 14, 1992, p.7-22 e recentemente FAORO, Raimundo. **A República inacabada**; org. e pref. Fábio Konder Comparato. São Paulo: Globo, 2007, p. 125.

⁵⁹ “A modernidade destrói a tradição. Entretanto, (e isto é muito importante) uma colaboração entre modernidade e tradição foi crucial às primeiras fases do desenvolvimento social moderno – período em que o risco era calculável em relação às influências externas” (GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional In BECK, Ulrich e SCOTT, Lash. **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997, p. 113).

⁶⁰ ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural**. 4ª. reimpr. da 5ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

vidade, mas por sua heterogeneidade. Tradição heterogênea ou do heterogêneo, a modernidade está condenada à pluralidade⁶¹.

Pensar a modernidade como heterogênea e plural possibilita relativizar o seu conceito e percebê-la em meio a um persistente passado que se corporificou em tradições ou em meio a rupturas que instituem o novo. Ao mesmo tempo possibilita compreender a modernização como um fenômeno diversificado na sua abrangência, mas secionado pela imposição política que não contempla as inter-relações sociais. Se a modernização simples pode ser vista como “a reincorporação das formas sociais tradicionais pelas formas sociais industriais”⁶² é preciso perceber que no afã de atender às demandas de uma sociedade que se industrializava privilegiou-se determinados setores em detrimento do restante da sociedade.

Contudo, não se pode imaginar que o processo de urbanização foi impulsionado pela industrialização ou pelo capital industrial. Ao contrário, o Brasil era, em sua essência, um país rural e nas cidades prevalecia a lógica mercantil do capital comercial. Como consequência, os problemas urbanos e sociais não se encontravam com as políticas adotadas⁶³. As transformações urbanas não ocorriam concomitantemente à construção de casas populares, à construção de escolas, à valorização do funcionalismo público e aumento salarial dos trabalhadores. Os problemas não eram pensados de forma sistêmica, tampouco as soluções.

As modernizações urbanas apesar de terem sido mais privilegiadas no país, foram realizadas em meio a uma sociedade fortemente conservadora, elitista e desigual. Esse fato teve graves consequências. Na Bahia, o alto custo das reformas e o descaso em relação aos problemas sociais e econômicos do Estado agravaram a carestia que convulsionava a sociedade. As queixas e as manifestações contra a carestia foram comuns desde a década de 1910. Em 19 de outubro de 1911, Cosme de Farias (1875-1972)⁶⁴ estava

⁶¹ PAZ, Octavio. **Os Filhos do Barro**: do romantismo à vanguarda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 18.

⁶² BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva In GIDDENS, Anthony, BECK, Ulrich e SCOTT, Lash. **Modernização Reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997, p. 12.

⁶³ PECHMAN, Robert Moses. O urbano fora do lugar? Transferências e traduções das idéias urbanísticas nos anos 20 In RIBEIRO, Luiz Cesar de Q. e PECHMAN, Robert (orgs.) **Cidade, povo e nação**: gênese do urbanismo moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p. 336.

⁶⁴ Nasceu em Salvador no subúrbio de São Tomé de Paripe. Iniciou suas atividades profissionais como repórter do *Jornal de Notícias*, foi funcionário e colaborou vários periódicos como *Diário de Notícias*,

à frente de uma passeata e de um comício. Posteriormente, entregou ao intendente da capital um pedido de soluções para a crise econômica que elevava os preços dos alimentos. Em 1913, de 1º. de março a 25 de abril, o movimento se tornou mais organizado, tendo a adesão de parlamentares.

A luta que era pela baixa dos preços dos gêneros alimentícios ampliou-se, sendo que as queixas se referiam também aos preços dos aluguéis residenciais e das passagens de bonde. Como consequência deste movimento surgiu o *Comitê Popular contra a Carestia da Vida*, presidido por Cosme de Farias, que se reunia no Centro Operário da Bahia e na Sociedade Montepio dos Artistas. Em 20 de abril Cosme de Farias leu um Manifesto que narrava as ações do Comitê Popular, bem como suas esperanças e desilusões diante do descumprimento das promessas feitas pelo governo⁶⁵. Por toda a República Velha essas manifestações continuaram em momentos de crise aguda e poderiam representar uma acerbada crítica ao aumento de preços e aos baixos salários ou o combate a todas as formas de opressão das classes dominadas. Elas foram vistas, por Santos, como ruidosas, inócuas na maioria das vezes e conseguiam congregiar grandes aglomerações que se deslocavam por toda a cidade, diferentes das greves que parecem não ter criado comoções, mas que obtinham êxito, como as de junho de 1919⁶⁶. Entretanto, a despeito dessa visão, as greves também poderiam ser vistas como o amadurecimento político das manifestações.

A desestruturação econômica durante a Grande Guerra (1914-1918)

O certo é que a população continuou a vivenciar uma grande crise de subsistência em virtude dos altos preços dos gêneros de primeira necessidade. O preço da carne verde

Diário da Bahia, Gazeta do Povo, A Bahia, Diário da Tarde, A Hora, O Jornal, A Noite, O Democrata, A Tarde e O Imparcial. Transformou-se num rábula e militou por causas sociais, como a luta contra a carestia e contra o analfabetismo, fundando em 1915 a “*Liga Baiana contra o Analfabetismo*”. Foi vereador e deputado estadual e fundou a Associação Baiana de Imprensa (ABI) nos anos 1930.

⁶⁵ Ver CASTELLUCCI, Aldrin A. S. **Industriais e operários baianos numa conjuntura de crise (1914-1921)**. Salvador: Fieb, 2004.

⁶⁶ SANTOS, Mário Augusto da Silva. **A República do povo: sobrevivência e tensão – Salvador (1890-1930)**. Salvador: EDUFBA, 2001, p. 179.

era um dos mais elevados e o argumento para isso era a falta de carne nos mercados do interior. O charque e o bacalhau que eram gêneros de consumo básico também tiveram seus preços elevados, principalmente durante a Primeira Guerra. Desde o início de seu mandato, o intendente Júlio Brandão⁶⁷ era instado a intervir para remediar a crise, conciliando os interesses ou não, mas moderando “a ganância dos retalhistas, insaciáveis em sua sede de lucros”⁶⁸. Porém, o caos econômico vivido na Bahia fazia com que as críticas à modernização da cidade se tornassem mais freqüentes, principalmente após as denúncias de malversação do dinheiro público que levaram Júlio Brandão ao Tribunal por crime de peculato e a exonerar-se em setembro de 1914⁶⁹.

A Bahia, apesar de sua característica econômica agrária, não possuía capacidade para se auto-abastecer e até 1913, grande parte do abastecimento interno era estrangeiro: arroz, batata, feijão e bacalhau vinham da Europa; feijão de Portugal e o arroz de Bremen, Hamburgo e Amsterdã; o charque dos países platinos e do Rio Grande do Sul. A Grande Guerra (1914-1918) promoveu muitas transformações no cenário econômico mundial, brasileiro e baiano. Ao final do conflito a hegemonia econômica que era da Europa, concentrada na Grã-Bretanha, no Império Alemão, na República Francesa, nos países baixos e nos Escandinavos, deslocou-se para os Estados Unidos da América. Os países começaram a repensar os seus sistemas produtivos. No Brasil as dificuldades de importação de produtos industrializados decorrentes da guerra favoreceram a um processo de industrialização que ficou conhecido como substituição das importações⁷⁰.

Apesar da tese não ser consensual⁷¹, durante a guerra foi possível notar um surto de industrialização em algumas capitais do país, caracterizado pelo aumento do número de fábricas, de mão-de-obra e de investimentos no setor industrial. Na Bahia esse surto industrial foi restringido em função dos impedimentos impostos pela Grã-Bretanha às exportações do Brasil para a Áustria e Alemanha, pois a maior parte dos produtos baianos era colocada no mercado europeu por firmas alemãs que ainda forneciam a maior

⁶⁷ Exerceu o mandato de 27 de fevereiro de 1912 até 31 de dezembro do mesmo ano. E de junho de 1913 a setembro de 1914.

⁶⁸ *A Tarde*, 11 de dezembro de 1912, f.1.

⁶⁹ RUY, Afonso. **História política e administrativa da cidade do Salvador**. Salvador: Prefeitura Municipal do Salvador, 1949, p. 640.

⁷⁰ PRADO JR., Caio. **História Econômica do Brasil**. 41ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.261; SOBRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1967, p. 311.

⁷¹ Ver CARDOSO F. H. Condições sociais da industrialização: o caso de São Paulo. **Revista Brasiliense**, (28), março/abril, 1960, p.32 e DEAN, W. **A industrialização de São Paulo**. São Paulo, DIFEL/EDUSP, 1971, p.104-108.

parte dos produtos importados e financiavam a produção e comercialização dos principais produtos baianos⁷². No auge das exportações sua indústria ficou impossibilitada de competir com o sul pelo próprio mercado local.⁷³ Tudo isso gerou um grande desequilíbrio econômico nas finanças do Estado.

Em 1914 já não se suportava a fome e a falta de pagamentos do funcionalismo público. Com isso, a remodelação de Seabra começou a ser fortemente criticada, agora não mais por suas interrupções. *A Tarde*⁷⁴ noticiava que o que se via, na secretaria do governo das 13 às 16 horas, era uma romaria de fome às portas do palácio Rio Branco.

“Uma multidão de operários necessitados vai pedir o pagamento dos seus salários com lágrimas nos olhos; crianças, que suplicam para os seus pais, mulheres que pedem para os seus maridos doentes, velhinhos alquebrados de cabeça e barba completamente alvas, que solicitam para suas famílias, ao desamparo, o favor de se lhes mandar pagar aquilo que lhes é devido.”⁷⁵

Já se percebia que o projeto civilizador de remodelação da cidade, realizado à custa de empréstimos, não era para o povo, apesar de deslumbrá-lo, dentre outras coisas, com a criação de jardins, a ampliação de avenidas, a utilização de asfalto, a projeção de monumentos, pois esbarrava não só diante da carestia, mas da incapacidade do governo em cumprir com suas obrigações.

Em 25 de janeiro de 1915 J. J. Seabra recebeu no palácio Rio Branco uma comissão de professores que foi pedir ao governador o pagamento dos salários do professorado atrasado há meses. O jornal *A Tarde* noticiou o encontro como: “O protesto da fome, dos preceptores baianos. O sr. Governador irrita-se porque ouve duas verdades”. O orador da comissão o professor Hugo Balthazar⁷⁶ passou a fazer a exposição do que queria e durante seu discurso era interrompido por outros membros da comissão que faziam

⁷² SAMPAIO, Consuelo Novais. *O poder legislativo da Bahia: primeira república (1889-1930)*. Salvador: Assembléia Legislativa; UFBA, 1985, p.39.

⁷³ SANTOS, Mário Augusto da Silva. *A República do povo: sobrevivência e tensão – Salvador (1890-1930)*. Salvador: EDUFBA, 2001, p.42 e 71-72

⁷⁴ *A Tarde* foi um dos principais jornais opositores ao governo de Seabra. Apesar das críticas terem fundamento é importante não desconsiderar esse fato na análise das matérias.

⁷⁵ *A Tarde*, 8 de outubro de 1914, f.1.

⁷⁶ O mesmo que estaria à frente do movimento grevista dos professores de 1918 e que fundaria, junto a outros professores, em julho do mesmo ano, o Centro de Defesa do Professorado Baiano.

várias críticas às ações do governo, sobretudo ao fato de privilegiarem alguns professores que já haviam recebido seus salários até dezembro de 1914. As críticas irritaram Seabra que retrucou dizendo que seu governo era justo, equânime e que o Tesouro não tinha dinheiro e que tudo era consequência da “crise mundial”. Contudo, ficava patente que a modernização da cidade era realizada em detrimento das questões sociais e do pagamento dos trabalhadores. Por isso a matéria enfatizava que

Os professores não foram intimar ao governador que se fizesse moedeiro falso para pagá-los; o que eles solicitavam é que, ao em vez de esbanjá-lo ou aplicá-lo em obras inoportunas e adiáveis, o Sr. Seabra, primeiramente, honrasse o compromisso do Estado para com eles.⁷⁷

Os problemas da Bahia eram muitos (fomes endêmicas, secas inclementes, banditismo, êxodo, trabalho semi-escravo, exploração do trabalho operário, falta de escolas) e afligiam o Estado, principalmente no interior. “As condições dos prédios escolares não são, na sua quase totalidade, boas, nem mesmo sofríveis, isso devido ao fato, que conheceis, de não terem nenhuma adaptação ao fim que se lhes dá...”.⁷⁸ Não havia investimentos significativos na construção e remodelação de Escolas, tampouco na melhoria dos salários e das condições de trabalho dos professores.

Tudo isso vai eclodir no mandato de Antonio Ferrão Moniz de Aragão (1916-1920), candidato eleito com apoio de Seabra para sucedê-lo e manter vivo o seabrismo. Moniz era advogado e foi professor de Direito Administrativo na Escola Politécnica de Salvador. Fundou o partido Democrata com Seabra em 1910. No seu governo, uma série de problemas se intensificaram na capital, principalmente em função do aumento do custo de vida nos três últimos anos da Primeira Guerra Mundial (1916-1918). Theophilo Falcão, Diretor de rendas do Estado, havia deixado claro que a situação era de expectativa e que sequer sabia que providências o governo tomaria. Nada podia ser previsto e dependia “...das circunstâncias extraordinárias que possam ainda ocorrer...”⁷⁹. A crise era generalizada e atingia principalmente os trabalhadores. A guerra foi utilizada para justificá-la, mas muito do seu agravamento estava ligado à especulação, à malversação

⁷⁷ *A Tarde*, 26 de janeiro de 1915, f.1.

⁷⁸ *A tarde*, 20 de abril de 1915, f.1.

⁷⁹ *A Tarde*, 9 de janeiro de 1915, f.1.

do dinheiro público, aos gastos suntuosos com a remodelação da cidade, à corrupção e uso indevido do Erário Público.

É sabido que a causa principal da carestia de vida, ou melhor, da alta de certos gêneros, é a guerra que ensangüenta o Velho Mundo, ameaçando e derruindo os seus tronos, talando e arrasando os seus campos fecundos, mas não se ignora também que, em nome da guerra, só tem feito e se faz ainda agora muita exploração que poderá ser evitada, banida mesmo, em benefício da coletividade, especialmente com os gêneros de produção nacional, cujos stocks não estão diminuindo, antes, ocultos para a justificativa do aumento do preço!⁸⁰.

Tudo isso fazia com que não se aceitasse a justificativa da falta de dinheiro para o pagamento dos salários atrasados. Nos dois governos de Seabra e no de Antonio Moniz a questão foi fortemente denunciada pela imprensa.

Em meio a esses eventos uma sucessão de greves eclode no Brasil, especialmente a partir de 1917 até 1920. Não apenas de trabalhadores qualificados e sindicalizados, mas principalmente operários têxteis⁸¹. Tanto na Bahia quanto no restante do país, um conjunto enorme de trabalhadores se envolveu nas lutas contra a carestia, os baixos salários, ou os atrasos de pagamento e o excesso de horas trabalhadas.

Novos embates políticos: a crise da educação e as greves de 1918 e 1919.

O posicionamento dos trabalhadores muitas vezes beirava a humilhação e o desatinado. Em 6 de fevereiro de 1916, o professor Aloysio Coelho ao saber que o Intendente determinara ao Tesouro o pagamento de vários professores, esperou o contínuo descer as escadas da Intendência e dirigir-se ao tesouro para interpelá-lo e verificar se na lista para a ordem de pagamento estava o seu nome. Ao verificar que não estava, ficou possesso,

⁸⁰ *Diário de Notícias*, 19 de agosto de 1918, f.1.

⁸¹ HAHNER, June. E. **Pobreza e política: os pobres urbanos no Brasil. 1870-1920.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1993, p. 306.

rasgou o documento e afirmou que pegaria o Intendente com os oficiais, pois ia esperá-lo na saída do gabinete. Pacheco Mendes⁸², o Intendente, comunicado sobre o fato, pediu garantias à polícia, que intimou o professor a comparecer à Secretaria de Segurança para afastá-lo da Praça Rio Branco.⁸³ Só após a intimação do professor o Intendente pode sair sem problema. Em 17 de agosto de 1916, uma professora pública com 18 anos de profissão, de uma escola do sexo masculino do Bom Gosto da Calçada afirmava que nem quando lecionava no interior foi tão mal servida. Perguntava o que podia fazer, pois “Há 11 meses que não recebo meus vencimentos. Ninguém quer alugar casa a professor do município. Desta, por exemplo, já devo 5 meses de locação”.⁸⁴

Episódios como esses tornaram-se freqüentes ao longo desse período, bem como a prática, encetada por alguns professores, de impetrar mandado de segurança para impedir que fossem exonerados se assumissem outro emprego ou de pedir a um chefe político que fosse receber seus vencimentos.

O procurador coronel Manoel Dionísio, aqui, na capital, incumb[iu]-se de receber os vencimentos de vários professores do interior do Estado. Há dias, reclamando ao senhor governador que muitos dos seus procurados não haviam recebido nem 1913, o Sr. Seabra, num gesto largo de Tribuno, disse-lhe: faça uma relação e m'a apresente. Mandarei pagar imediatamente!

O coronel Dionísio teve o seu trabalho, fez a relação numa importância de quase uma centena de contos e depois o Sr. Seabra guardou-a no bolso do frack.⁸⁵

Os professores não estavam congregados numa organização sindical e as questões eram resolvidas através de advogados, apelando-se para a *justiça* ou através de políticos e autoridades influentes que também eram mobilizadas pelos trabalhadores sindicalizados em momentos de greve. Essa era uma prática usual entre os trabalhadores.

O certo é que faltava aos professores todos os meios e garantias para realizar a sua função. Faltavam garantias para a saúde, para os meios de subsistência, para recursos que aperfeiçoassem sua cultura e faltava alegria para produzir.⁸⁶ Esse desprestígio eco-

⁸² Exerceu o mandato de dezembro de 1915 até abril de 1917.

⁸³ *A Tarde*, 7 de fevereiro de 1916, f.1.

⁸⁴ *A Tarde*, 17 agosto de 1916, f. 1.

⁸⁵ *A Tarde*, 5 de janeiro de 1915, f.1.

⁸⁶ LEAL, Mario. **Revista de Ensino**, volume I, anno I, n. 1. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, setembro de 1924, p.12.

nômico encerrava um problema que era muito mais profundo. Estava relacionado ao longo descaso que a sociedade tinha diante da educação e dos professores. Belfort Sarai-va, em seu livro *Educação popular no Brasil*, publicado em 1926, na Bahia, se lembra de dois episódios que refletiam essa mentalidade. O primeiro ocorreu quando estava de viagem aos Estados Unidos. Seus amigos, diante de suas aspirações a ser professor afirmaram que “era loucura a [...] aspiração a uma carreira tão insignificante”. E o outro quando voltava de Santo Amaro para Salvador com um amigo “bem conhecido nos círculos intelectuais dessa cidade” que lhe disse que a educação e os preparos que tinha não possuíam nenhum valor no Brasil e que deveria ser médico ou advogado.⁸⁷

Os baixos salários pagos ao professorado, bem como o descaso em relação ao pagamento dos mesmos pela Intendência foi o principal desestímulo para – principalmente em relação aos homens – a procura pela Escola Normal, que formava professores para o ensino primário. Por essa razão, Egas Moniz, em 1923, denunciava a crise do ensino baiano, mostrando que programas e reformas não nos tinham faltado e que os próprios governantes reconheciam a decadência da Pedagogia. Dentre eles cita Seabra que na sua penúltima Mensagem à Assembléia Legislativa, lamentava o fracasso de todas as reformas de ensino.

Os professores primários na Bahia constituem, de fato, uma classe digna de misericórdia e amparo.

Ganhando muito menos do que um pedreiro, carpinteiro, estivador ou mestre de obras, constitui essa classe de funcionários públicos legítimo proletariado, especialmente no interior do Estado onde vivem no mais completo isolamento, sem meios até de subsistência, quando lhe demoram os poucos vencimentos.

Raríssimos são os jovens que se atrevem a cursar a Escola Normal, porquanto absurdo seria certamente abraçar uma carreira sem futuro, quando qualquer caixeiro de balcão ou escriturário de repartições públicas logra receber melhor ordenado.

Apenas o sexo feminino, representa esmagadora maioria na lista das matriculas, na Escola Normal oficial, sendo que nas equiparadas nenhum rapaz se pode matricular, por serem as mesmas mantidas e dirigidas por congregações religiosas femininas.

A profissão de professor primário, de há muito abriu falência entre nós. Desceu até onde podia descer

⁸⁷ SARAIVA-MAGALHÃES, E. Belfort de São Luiz. **A educação popular no Brasil**: ligeiras considerações. Bahia: Liv. E Typ. Do Commercio, 1926, p. XXV.

E aqueles que ainda se sujeitam a exercê-la constituem verdadeiros heróis e mártires do dever cívico.⁸⁸

A mensagem se por um lado mostrava a dura realidade do ensino e dos professores primários e poderia ser vista como uma denúncia, também revelava um discurso incoerente com uma prática conservadora de alguém que esteve à frente de várias reformas da educação e sempre denunciou a crise do ensino primário, como veremos adiante, mas pouco fez para superá-la.

A educação baiana sempre vivenciou uma longa crise que era denunciada desde o início da República. No discurso político, nas mensagens dos governadores apresentadas à Assembléia Geral Legislativa, a educação sempre foi vista como um importante problema a ser solucionado e o ensino primário e a construção de escolas sempre foram colocados como uma prioridade. No entanto, é possível se perceber que, pouco tinha de eficácia prática, o discurso político veiculado nas mensagens governamentais que atestavam a falta de dinheiro, de vontade política para mudar ou de percepção da realidade baiana como fatores da crise educacional. Quase sempre a abertura de escolas, sua construção ou fechamento, nomeação e pagamento de professores variavam em função dos conchavos políticos e das prioridades econômicas.

Severino Vieira, em seu governo (1900-1904), reconhecia que uma reforma ampla do ensino primário esbarrava na falta de dinheiro, o que impedia que se acompanhassem os progressos da pedagogia moderna. Conseqüentemente, era necessário aproveitar o pouco que se tinha mesmo em estado de quase completa desorganização, ampliando o magistério primário estadual. Para ele, manter a situação dos professores primários, degradados em cada município, sem esperança de uma colocação maior seria alimentar a depressão no ensino primário e sua desorganização.⁸⁹

Mesmo assim, essa compreensão da crise do ensino não o impediu de, através de decreto n. 215 de 29/12/1903, suprimir a Escola Normal de Barra e de Caetité, ignorando a importância que essas Escolas poderiam ter na formação de professores da região. Os motivos para o fechamento seriam segundo Severino Vieira: 1) a desigualdade de

⁸⁸ SEABRA, J. J. apud MONIZ, Egas. A evolução pedagógica In **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Edição comemorativa ao centenário da Independência da Bahia, 1923, p.53.

⁸⁹ VIEIRA, Severino. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa**. Bahia: Oficinas do 'Diário da Bahia', 1903, p. 27.

organização “... pela qual às alunas- mestras, nelas diplomadas, são exigidas habilitações inferiores às dos alunos preparados no Instituto Normal da Bahia” E todas as Escolas Normais deviam ser organizadas como o Instituto Normal da Bahia ; 2) o número de alunos mestres formados no Instituto em Salvador seriam mais que suficientes para atender as necessidades de provimento das escolas públicas de ensino primário; 3) A falta de recursos financeiros do Estado não justificaria despende anualmente 93:230\$000 (noventa e três contos e duzentos e trinta mil réis) com Escolas que não contribuem para a difusão do ensino por possuírem uma baixa matrícula.

Barra entre 1898 e 1901 tinha 31 matrículas e Caetité entre 1898 e 1902 tinha 51 matrículas. O depauperamento do Estado, bem como o ônus para o Erário manter uma Escola com baixas matrículas e diplomações não justificaria a medida, já que esses problemas enfrentados pela Escola Normal de Caetité e de Barra eram vivenciados pela Escola Normal da Bahia, principalmente na Primeira República. Desde a segunda metade do século XIX, entre 1860 e 1870⁹⁰, que o número de diplomados da Escola Normal, segundo Magalhães foi muito pequeno, foram 53, dos quais 16 no internato de homens e 37 no de mulheres, o que acarretava um grande ônus ao Tesouro, cerca de 18:000\$000 (dezoito contos de réis) o curso de cada um⁹¹. Na verdade, este foi um dos problemas constantes não só ao longo de toda a segunda metade do século XIX, mas também de toda a Primeira República. Alípio Franca, em 1936, mostrava como a grande maioria dos que se matriculavam no curso Normal entre 1900 e 1935 não terminava o curso, como se pode ver no quadro abaixo.

Registro de matrículas e diplomações da Escola Normal

ANO	ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS DIPLOMADOS
1900/1905	1096	241
1906/1911	899	251
1912/1917	1681	349
1918/1923	1923	419
1924/1929	2177	500
1930/1935	3851	785

Fonte: FRANCA, Alípio. *Memória Histórica. 1836 a 1936. Escola Normal da Bahia*. Bahia: Imprensa Oficial do Estado. 1936.

⁹⁰ Período de vigência do Regulamento Orgânico, Lei apresentada pelo Presidente da província Joaquim Antão Fernandes Leão.

⁹¹ MAGALHÃES, Alfredo Ferreira. A Escola Normal. In **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Edição comemorativa ao centenário da Independência da Bahia, 1923, p. 209-214.

Apesar dos problemas comuns, a Escola de Caetité e de Barra foram fechadas e em relação à primeira, acreditamos, muito mais em decorrência das brigas políticas entre Severino Vieira e Luiz Viana que havia instalado a Escola Normal de Caetité em 1898 e tinha na região um forte colégio eleitoral. Ela só seria reinaugurada no governo de Góes Calmon em 1926, como uma das suas principais iniciativas de valorização do sertão e da cultura sertaneja.

J. J. Seabra (1912-1916) em sua primeira mensagem de 1912 afirmou que pouco a Bahia tinha se “adiantado no desenvolvimento da instrução primária”, tanto na capital quanto no interior. O Intendente Júlio Brandão também tinha opinião semelhante. Acreditava que a solução da educação dependia de quatro necessidades essenciais:

1^a. professorado com o preparo necessário ao desempenho da honrosa missão para que são investidos; 2^a. escolha de métodos de ensino racionais e práticos e de acordo com a índole e o meio em que devem ser aplicados; 3^a. propriedade dos prédios escolares, onde – sem as grandezas desnecessárias de luxuosos edifícios – encontre o professorar, luz e perfeita higiene escolar, de que é corolário a proporcionalidade das dimensões das salas com o numero de freqüência dos alunos; 4^a. finalmente, apropriado material técnico escolar, isso completo e cabalmente desenvolvido, com extremo cuidado em todas as suas minúcias⁹².

O município, segundo ele, só possuía um professorado competente. Porém não possuía um método de ensino definido; não possuía prédios escolares e tampouco material adequado para o ensino. Para Seabra o que agravava o caos era que a fiscalização do ensino primário não existia e essa seria a grande meta do seu governo, “a assídua vigilância do melhor patriotismo”.⁹³ Porém, um ano depois de ter afirmado isso, declarava que essa situação não tinha sofrido mudanças, que o ensino primário continuava defeituoso que “em vez de reforma na lei, pede organização, para que o professor ensine, o aluno aprenda e os seus fiscais o fiscalizem”.

⁹² *A Tarde*, 10 de dezembro de 1912, f. 1.

⁹³ SEABRA, J. J. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Official do Estado, 1912, p. 23 e 25.

E o grande passo para essa mudança seria o estabelecimento da fiscalização, assegurando o exercício dessa atividade com independência, aliada à criação de um Museu-Escola, que já estava sendo edificado, para que o professor conhecesse “as mais aperfeiçoadas normas da sua nobre arte de educar e instruir”.⁹⁴ No ano seguinte (1914), Seabra apontou uma diferença em relação ao ano anterior, a “reforma de 6 de setembro que votastes e estou executando”. Era a Lei n. 1.006, de 6 de setembro de 1913 que reformou o ensino do Estado, definindo, dentre outras coisas, que a escola infantil era de dois anos e seguiria o plano froebeliano.⁹⁵ Porém, lamentava que a estatística do ensino primário fosse quase sempre a mesma,

128 escolas na capital para uma população de 310 mil pessoas; 696 no interior, das quais são do Estado 584 e dos Municípios 112, para um total de cerca de 2.200.000 habitantes; matriculas que não atingiram nunca, excluía a Capital, a 30 mil; freqüência, de tais matriculas, sempre menor de 20 mil; exames raros, não indo além, para tal freqüência, de uma centena, dividida entre o merecimento e o favor. Foram 83 em 1910, 90 em 1911, 94 em 1912, 97 em 1913.

É doloroso isto: uma escola, em média, no interior do Estado, por cada 3.161 habitantes.⁹⁶

Após o decreto n. 1.354 de 20 de janeiro de 1914 que regulamentou a instrução pública primária, definiu a organização do museu-escola e instituiu a fiscalização escolar, Seabra afirmava que o plano vitorioso das reformas estava sintetizado em três pontos: 1) ensino primário modificado a partir de uma combinação mais simples, de uma orientação pedagógica mais completa e uma fiscalização mais independente; 2) ensino ginásial que preparasse para a vida prática, mas também para as escolas superiores, trazendo como benefícios, a melhor seriação dos estudos, o alargamento da língua vernácula; um novo rumo para o estudo da geografia; uma melhor situação dada ao ensino do latim para melhor compreensão da língua portuguesa; a aprendizagens de línguas vivas; 3) ensino Normal com vínculos mais estreitos com o ensino primário, imprimindo

⁹⁴ SEABRA, J. J. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1913, p.38-39.

⁹⁵ Friedrich Fröbel (1782-1852) foi considerado o pedagogo do romantismo, tendo sido fortemente influenciado pelo idealismo presente em Pestalozzi. Sua principal contribuição para a pedagogia foi a criação dos jardins-de-infância, locais de recolhimento das crianças em espaços para o jogo e trabalho infantis, onde a ‘intuição das coisas’ era colocada no centro das atividades e o jogo predominava (CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 426).

⁹⁶ SEABRA, J. J. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1914, p. 60-61.

“ao ensino dos métodos, finalmente, com o cultivo das vocações nas escolas praticas anexas, nova orientação a disciplina das especialidades”.⁹⁷

Como Seabra afirmava na mensagem de 1914, referindo-se ao ano anterior: a estatística do ensino primário era quase sempre a mesma. Em virtude disso, repete em 1914 os dados de 1913 e na mensagem de 1915, torna a repetir os dados já citados de 1913 para a mesma população de 2.200.000 habitantes, mas por incúria, expõe números diferentes, como pode-se ver no quadro abaixo.

Matrícula e freqüência nas escolas primárias do Estado em 1913

Localização	N. de Escolas	N. de matrículas	N. de freqüência
Estado	582	27.037	20.713
Municípios da Capital	127	9.022	6.233
Municípios do Interior	112	5.600	5.040
Total	821	41.659	31.986

Fonte: SEABRA, J. J. Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1915.

Afirmava que as matrículas não atingiam a 2% da população total do Estado e a freqüência escolar ficava abaixo de 1,5%, “sobre os 2.200.000 habitantes da Bahia!”⁹⁸. Os dados ainda que imprecisos, pela dificuldade de informações, eram realmente alarmantes, principalmente ao se considerar os dados de 1891, nos quais pouco mais de 4% da população escolar estava matriculada nas escolas. No entanto além das imprecisões, o manejo dos dados era equivocado, pois não levava em consideração a população escolar do período, e sim a população geral do Estado. O que é um erro primário. E que demonstrava total desinteresse com a exposição e veracidade dos dados, pois se a população escolar fosse, hipoteticamente, de 300.000 pessoas, número não muito distante do de 1891, com a freqüência citada 31.986 pessoas o percentual da freqüência escolar seria de 10,6%.

⁹⁷ BARROS, F. Borges de. **Dr. J. J. Seabra**: sua vida, sua obra na República. 2ª.ed. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1931, 274-275.

⁹⁸ SEABRA, J. J. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1915, p.77.

O erro, a despeito das imprecisões estatísticas, demonstrava descaso com a própria matéria que era exposta. E denunciava uma contradição. Até 1915 as estatísticas ainda eram ruins e as fiscalizações do ensino não se realizavam. Entretanto, Seabra já havia realizado duas reformas da instrução, desconsiderando o que havia dito na mensagem de 1913: “antes disso [fiscalização administrativa e pedagógica], qualquer que seja a reforma, não teremos ensino”. Naquela época, considerava portanto que o primeiro passo deveria ser o estabelecimento da fiscalização. No entanto, ele nada fez nesse sentido e na sua última mensagem, abandonando inteiramente a questão da fiscalização, afirmou que em relação à Instrução, “nenhuma tentativa de progresso podia ser conseguida antes da reforma de suas leis e respectivos regulamentos”. Agora era necessário justificar as reformas feitas e como as mudanças não surtiram efeito no seu mandato, terminou o discurso sobre a instrução dizendo que esperava das novas leis, “que ainda estão no seu período de ensaio, os maiores bens, pela disseminação do ensino, para os grandes interesses da Bahia”.⁹⁹ Era a crença idealista de que leis e reformas poderiam mudar o curso do desenvolvimento social. Os seus dois mandatos comprovaram que isso não era possível.

Com Moniz a situação também não se alterou. Em cada ano do seu mandato afirmou nas suas mensagens que o ensino primário, tanto municipal quanto estadual, deixava muito a desejar. Durante o seu governo, o único elemento novo que orientou as questões educacionais foi a idéia da valorização do ensino científico e do ensino superior.

Não nos esqueçamos, porém, que o trabalho mais eficaz e proveitoso é o orientado pela ciência cuja evolução constante e rápida, assombra pelos prodígios de sua fecundidade, e nos incita á conquista de novas maravilhas. Por conseqüência, incessante deve ser a nossa preocupação com o ensino superior, fator básico de todo o progresso econômico, industrial, moral e, portanto, de toda evolução social. O ensino primário e secundário não satisfazem. Um povo que apenas possui essa instrução é um povo, senão condenado a uma eterna apatia, pelo menos, manietna nas mais brilhantes expansões do seu progresso.¹⁰⁰

⁹⁹ SEABRA, J. J. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1916, p.20 e 24.

¹⁰⁰ ARAGÃO, Antonio Ferrão Moniz de. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1916, p. 10.

Em relação ao ensino primário afirmava que o que existia na Bahia não satisfazia, que os municípios, com poucas exceções, não tratam a instrução “com o afeto por ela requerido”.

Preocupam-se muito com a criação de cadeiras, fitando, porem, o seu provimento, sem cogitar das habilitações do professor, da sua assiduidade, da sua vocação para o ensino. A nobre e elevada função confiada ao magistério primário passou a ser uma simples sinecura burocrática, exercida até por analfabetos. [...] É necessário fazer o professor ensinar; para isso torna-se indispensável, além do estabelecimento de uma fiscalização seria e capaz, levar ao espírito de todos a convicção de que a política partidária nada tem que se imiscuir no que diz respeito á instrução.¹⁰¹

Apesar da denúncia, durante o seu governo a educação continuou a ser tratada com descaso, os dados estatísticos informados de maneira imprecisa, a demanda pela educação formal permaneceu baixa, os professores continuaram desprestigiados e com os pagamentos em atraso. A política partidária continuou a interferir na Educação. E os problemas se intensificaram.

Os professores já vinham de uma longa trajetória de negociações e luta pelo pagamento dos salários atrasados e pela melhoria da educação. Receber o pagamento em atraso não era uma novidade. Desde o primeiro governo de Seabra a situação já era crítica. Logo que assumiu em 1912, o Intendente Júlio Brandão¹⁰², contraiu empréstimos para saldar dívidas com os professores. Com Pacheco Mendes a situação não foi diferente. De 1910 a 1918, em todas as categorias do setor público e privado se observou uma “compressão salarial”.¹⁰³

Ao longo da Primeira República até 1922, um professor do município recebia líquido em torno de duzentos mil réis (200\$000) mensais; o que trabalhasse em instituições como a Casa Pia dos Órfãos de São Joaquim, cento e cinquenta mil réis (150\$000).¹⁰⁴ Eram mais de duas décadas sem aumento salarial, fato agravado pelos atrasos recorrentes. No final de 1917 os professores decidiram não mais retornar às suas cadeiras e com esse objetivo reuniram-se muitas vezes para avaliar a estratégia de luta.

¹⁰¹ Idem. Ibidem, p. 12-13.

¹⁰² Exerceu o mandato de fev. a dez. / 1912 e de jun./ 1913 a set./ 1914.

¹⁰³ SANTOS, Mário Augusto da S. Op. cit., p.59.

¹⁰⁴ SANTOS, Mário Augusto da S. **Sobrevivências e tensões. (1889-1930)**. São Paulo: FFCH/USP, 1982, p.133 –quadro XXI (anexo) (Tese de Doutorado).

Com a carestia provocada pela guerra, as tensões aumentaram e a primeira greve de professores municipais explodiu na Bahia em 1918.

As aulas foram paralisadas entre os meses de janeiro a setembro, pois muitos professores estavam há anos sem receber salários. E em 29 de janeiro de 1918 lançaram um “Manifesto do Professorado Público Municipal do Estado da Bahia ao povo Brasileiro”, relatando os motivos da paralisação e a situação do professorado baiano. O Intendente Propício da Fontoura¹⁰⁵ recusou-se a negociar com os professores. Chegou a suspender um professor, Isauro Dias Coelho, por quinze dias por declarações dadas contra o governo na imprensa, como forma de intimidar a categoria. Suas arbitrariedades foram debatidas pelos professores em calorosas reuniões nos salões do Grêmio Literário e do Liceu de Artes e Ofícios e tiveram o imediato apoio de vários professores de destaque na época: Possidônio Dias Coelho, Jacinto Caraúna, Cincinato Franca¹⁰⁶, Vicente Café, Dazio José Souza, Hugo Balthazar, Antônio Guedes, Severianno Sales Filho, Alberto Assis, Antenor Dantas Simões, Emília Lobo Vianna, Jovina Moreira, Anna Moreira Bahiense, Jesuina Beatriz Oliveira.¹⁰⁷

Mas a adesão não foi unânime, pois muitos professores eram apadrinhados de políticos da situação e tinham seus salários em dia. Além disso, a grande maioria do magistério era composta por mulheres¹⁰⁸ que sofriam a pressão de pais, irmãos, maridos. O Conselheiro municipal Virgílio Gonçalves em sessão do Conselho afirmava com orgulho ter três filhas professoras municipais e que nenhuma delas havia entrado em greve¹⁰⁹. A sociedade não estava preparada para ver “a segunda mãe”, a responsável pela educação de suas crianças realizar greve, mesmo assim muitas delas participaram do movimento contestando a falta de pagamento dos salários.

Costa e Conceição, lembram que o atraso dos salários também estava associado ao fato histórico de que a entrada das mulheres no magistério foi acompanhado de um cres-

¹⁰⁵ Exerceu o mandato de ago./1917 a ago./1918.

¹⁰⁶ A respeito da atuação desse autor como abolicionista e republicano e como o primeiro a fundar em 1888 uma escola para libertos e ingênuos em Cachoeira, bem como da sua atuação no início da República em prol da educação e da escola primária, é interessante ver: CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. **O aprendizado da liberdade:** educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista. Salvador-BA: UFBA, 2007, p. 113-115 e 130-133.

¹⁰⁷ *A Tarde*, 14/02/1918, p.1-2.

¹⁰⁸ Em 1920 as mulheres ocupavam 81,73% do quadro geral do Magistério, segundo o Censo de 1920.

¹⁰⁹ Conselho Municipal, 17ª. Sessão, 08 de outubro de 1918. As atas do Conselho Municipal eram periodicamente publicadas no jornal *O Democrata*.

cente processo de desvalorização salarial e perda de prestígio. Segundo elas, isso era comum em todas as profissões que passaram por um processo de feminização. A indiferença dos poderes públicos em relação às péssimas condições de trabalho, aos baixos salários e aos constantes atrasos no pagamento “estavam vinculados a uma ideologia patriarcal que via e tratava o trabalho feminino como complementar”. Além disso, o fato das mulheres não fazerem parte do eleitorado baiano contribuía para aumentar o descaso do governo em relação às reivindicações do movimento¹¹⁰. Por isso, a participação das mulheres na liderança do movimento foi significativa, principalmente quando se leva em consideração todo o preconceito que tiveram de enfrentar.

Como reação a esse cenário de crise, os professores realizaram passeata no dia 12 de março, reivindicando além dos pagamentos, a construção de prédios escolares, a melhoria das condições higiênicas das escolas, a compra de mobiliário escolar, dentre outras exigências.¹¹¹ A dívida do município para com os professores era alta e nem mesmo a proposta de Antonio Moniz de contribuir com cem contos (100:000\$000) para auxiliar o pagamento foi vista como suficiente. O município devia novecentos e quarenta e cinco contos aos professores (945:000\$000); setecentos e trinta e um contos (731:000\$000) aos efetivos, concursados e duzentos e quatorze contos (214:000\$000) aos adjuntos,¹¹² nomeados em comissão e dispensáveis, logo que desaparecesse a necessidade de seu serviço.

Em virtude de todos esses conflitos, o intendente Propício da Fontoura foi afastado. Em seu lugar foi nomeado José da Rocha Leal¹¹³, que exortou os professores a voltarem às aulas, mas esses reunidos no Grêmio Literário em meio a vários pronunciamentos, declararam, representados por Hugo Balthazar da Silveira, Cincinato Franca e Alberto de Assis que não voltariam ao trabalho sob pena de desmentir o Manifesto de janeiro. Só voltariam sob três condições, apresentadas pela professora Emília Vianna: o

¹¹⁰ COSTA, Ana Alice Alcântara e CONCEIÇÃO, Héliida. As mulheres na “revolta dos resignados”: a greve dos professores municipais em 1918 In SARDENBERG, Cecília M. B., VANIN, Iole Macedo e ARAS, Lina Ma. Brandão de (orgs.). **Fazendo gênero na historiografia baiana**. Salvador: NEIM/UFBA, 2001, p. 121-122.

¹¹¹ TAVARES, Luis Henrique Dias. **História da Bahia**. São Paulo: Editora UNESP; Salvador, BA: E-DUFBA, 2001, p. 335; SILVA, Maria Conceição B. da Costa e. **O ensino Primário na Bahia: 1889-1930**. (Tese de Doutorado). Salvador: UFBA, 1997, p. 87-96.

¹¹² *A Tarde*, 13 de março de 1918, f.1.

¹¹³ Exerceu o mandato de março de 1918 a março de 1920.

fim da suspensão do professor Isauro Coelho; o pagamento dos vencimentos atrasados, a regularização do pagamento mensal e o respeito aos professores.¹¹⁴

Em 7 de maio de 1918 a comissão central do professorado municipal reuniu-se, mais uma vez, para tratar de assuntos urgentes e deliberou que seria pedido à imprensa a criação de uma caixa em benefício do professorado municipal. Foi então solicitado o auxílio da população da capital, por meio de donativos, quermesses e outros meios.¹¹⁵ Em 15 de maio o jornal *Diário da Bahia* incitava o professorado a reagir ao governo de forma enérgica

[...] discutindo pouco e agindo muito, desde quando se pode considerar envolvido numa luta de vida e morte, numa luta em que se encontra fortalecido e armado pelo Direito e pela Justiça [...] Fraquear nesse momento, diminuir a intensidade da peleja em defesa dos seus direitos já demais conspurcados, ao invés de redobrá-la para definir posições que mais não podem permanecer confundidas perversamente pelos homens que deprimem a nossa desventurada terra, seria a maior das misérias, o mais horrível dos fracassos, um desastre indescritível para a martirizada classe, cuja condição de penúria já atingiu ao desespero, enlouquecendo uns, levando ao tumulto outros.¹¹⁶

Se a luta pela sobrevivência dos professores parecia lúdica aos olhos da sociedade, o mesmo beneplácito não era concedido aos trabalhadores em geral. As greves operárias não eram sempre vistas como justas, ainda que 85% delas, na Bahia, de 1890 a 1930 estivessem associadas ao aumento de salários e/ou pagamento de salários atrasados, reivindicações que estiveram presentes na greve dos professores¹¹⁷. Dois meses após o fim dessa paralisação, o referido jornal, posicionando-se diante da greve dos operários das fábricas de tecidos no Rio de Janeiro, prestou solidariedade ao “Governo da República” pelo fechamento da União Geral dos Trabalhadores como reação “contra as idéias anárquicas, subversivas com que o impatriotismo de alguns...vai intoxicando a sociedade brasileira”.¹¹⁸

¹¹⁴ *Diário de Notícias*, 1 de abril de 1918, f.2.

¹¹⁵ *Diário da Bahia*, 07 de maio de 1918, f.1.

¹¹⁶ *Diário da Bahia*, 15 de maio de 1918, f.2.

¹¹⁷ Ver FONTES, José Raimundo. **Manifestações operárias na Bahia: o movimento grevista. 1888-1930.** Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas: UFBA, 1982 (Dissertação de Mestrado) e SANTOS, Mário Augusto S. op. cit., 2001, p. 115-116.

¹¹⁸ *Diário da Bahia*, 26 de novembro de 1918, f.1.

A despeito da presença de anarquistas no movimento e da pretensa articulação insurrecional, entre as reivindicações dos trabalhadores das fábricas de tecido estavam as questões salariais. Mas a greve operária era vista de forma diferente das lutas empreendidas pelos professores. Tanto no Ginásio da Bahia quanto na Escola Normal, o corpo docente era constituído por portadores de diplomas acadêmicos que exerciam profissões liberais de médicos, advogados e engenheiros. Essas escolas, como se pode ver nas fotos abaixo, transmitiam através de sua arquitetura a idéia de que tais espaços eram templos de saber, mananciais de civilidade.



Foto 2 - Ginásio da Bahia (1902)



Foto 3 - Escola Normal de Salvador (1906)

FONTE: VIANNA, Marisa. “...vou pra Bahia”. Salvador:Bigraf, 2004, p.198 e 205

A própria arquitetura era um programa, a expressão de um discurso materializado num sistema de valores, onde imperava a ordem, a disciplina e a vigilância¹¹⁹, mas acima de tudo era a expressão de uma moderna tradição que através de sua simbologia e função estética deveria desempenhar uma função educativa. Os profissionais que exerciam a docência nessas escolas não eram vistos da mesma forma que os trabalhadores em geral. Eles falavam de outro lugar. Muitos estiveram à frente do movimento grevista e ainda que tivessem reclamações e embates comuns ao movimento trabalhista não se viam e não eram vistos como fazendo parte de um mesmo processo de luta ou compartilhando de aspirações comuns aos trabalhadores em geral.

¹¹⁹ FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 26.

Em 14 de junho de 1918, dando continuidade às acusações, o *Diário da Bahia*, lançou um “Manifesto à Nação” denunciando essa situação de crise e a absurda situação dos professores e do ensino na Bahia. A denúncia foi subscrita por alguns políticos, professores e intelectuais: Virgílio de Lemos, professor do Ginásio e da Faculdade de Direito e Jornalista; Antonio Calmon Du Pin e Almeida, Advogado; Dr. Mário Leal, professor da Faculdade de Medicina; Pedro Lago, advogado e deputado federal e Simões Filho, jornalista, dono do *Jornal A Tarde*, dentre outros. Era uma crítica contundente e respaldada por alguns nomes de reconhecido prestígio na sociedade baiana. Em o “Ensino Primário na Capital” o Manifesto denunciava que os problemas dos professores era de conhecimento nacional e decorrente da malversação do dinheiro público.

Está no domínio da opinião nacional o caso do professorado primário desse município. Com os vencimentos em atraso, durante 10, 20, 30, 36 e mais meses, desconsiderado e perseguido por tais administrações, declarou-se o professorado em greve e em greve se mantém já 4 meses consecutivos, sem que os governos estadual e municipal hajam acertado com o meio de pôr termo a esta situação de verdadeira calamidade pública, já pelas condições precárias em que se acham cerca de trezentos desses dignos e honrados servidores da pátria, já pelo abandono cruel das classes infantis, privadas criminosamente do ensino primário elementar e cívico.[...] Numa capital, onde o sr. Seabra gastou somas fabulosas com a construção de uma avenida péssima ladrazvamente edificada, onde o Sr Antonio Moniz, para gloria eterna do seu nome de família, vai dando sumiço, em obras suntuárias, às pingues receitas orçamentárias destes últimos anos, NÃO HÁ PREDIOS ESCOLARES OFFICIAES! As escolas primárias se alojam e se acomodam em pequenas e péssimas casas de aluguel, ou em compartimentos cedidos aos professores por particulares, porque os proprietários não querem transações com o erário publico no que respeita aos alugueis.¹²⁰

Não era a primeira crítica forte que o *Diário da Bahia* fazia ao governo de Antonio Moniz. Desde o bombardeio de Salvador, em 1912, para garantir a posse de Seabra, que este jornal manteve uma postura de permanente crítica, tornando-se um dos principais instrumentos oposicionistas ao governo, juntamente com *A Tarde*, *A Hora* e o *Diário de Notícias*. O *Diário da Bahia* e *A Hora* foram tão atuantes nas críticas ao governo de Antonio Moniz e ao de J. J. Seabra que foram censurados e perseguidos pelo governo do Estado. O jornal *A Hora* foi empastelado e teve o fornecimento de energia suspenso pelo

¹²⁰ *Diário da Bahia*, 14 de junho de 1918, f.3.

Estado através do Intendente Propício da Fontoura, o que gerou acerbada indignação dos principais órgãos de imprensa.

O jornal *Diário da Bahia* chegou a oferecer-se para imprimir os jornais do *A Hora* e foi perseguido pelo governo. O caso foi parar no Tribunal de Justiça que deu, posteriormente, ganho de causa ao *A Hora*. A crise continuou e chegou ao ápice quando, em 27 de junho de 1918, o Dr. Arthur Ferreira, diretor do *A Hora*, defendendo-se de investida do Intendente Propício da Fontoura, alvejou-lhe com um tiro que o levou à morte. Os jornais a todo instante noticiavam os desmandos que afligiam o Estado. E em meio a um cenário altamente conturbado foi fundado, em julho de 1918, o Centro de Defesa do Professorado, presidido pelo professor Jacyntho Caraúna e que tinha em sua diretoria os professores Alberto de Assis¹²¹, Hugo Balthazar, Victoria Garrido, Emilia Lobo Vianna e Maria Olympia Rebello.

Era uma maneira efetiva de organização que poderia reivindicar, de forma mais ostensiva, em nome da categoria. A escolha do professor Caraúna, como era conhecido, se devia ao seu grande prestígio na sociedade baiana e entre os professores. Ele fazia parte de um trio muito famoso na época composto também pelo professor Possidônio Dias Coelho e pelo professor Vicente Café¹²². O professor Caraúna era mulato e o professor Café era negro, como se vê nas fotos da página seguinte. Ambos eram extremamente atuantes e convictos a respeito da função social que o exercício da docência tinha. Participaram de diversas mobilizações e ações em prol do professorado baiano.

A atuação e liderança dos professores acima mencionados nos alerta para o fato de que não existem estudos, pelo menos em relação à educação baiana na Primeira República, que analisem a inserção de mulatos e negros na docência, e discuta em profundidade as implicações da participação feminina no movimento docente, apesar das mulheres serem a maioria no magistério baiano. A presença de professores negros pode ter representado uma ruptura relevante numa sociedade como a brasileira fortemente marcada por preconceitos raciais e que havia realizado a abolição da escravidão há apenas

¹²¹ Mais tarde membro do Conselho Superior do Ensino quando de sua reorganização pelo Governador Góes Calmon, em 30 abr./1924, delegado escolar do 1º. Distrito do Estado da Bahia e Diretor do Instituto Baiano e da Revista do Ensino, no mesmo ano.

¹²² ZÓZIMO, Álvaro. **Sempre a serviço da educação**: uma experiência de vida de mais de 80 anos. edição do autor, 1998, p.26. O professor Zózimo viveu a escola nas décadas de 1910 e 1920, foi diplomado pela Escola Normal da Bahia em 24/10/1931 e nesse livro, que retrata as suas memórias como aluno e como professor, oferece importantes relatos sobre o cotidiano das escolas, em especial da primária, em Salvador.

30 anos. De igual modo, parece indicar que, principalmente negros, mas também mulatos, circularam em vários espaços sociais até então destinados às elites, formando através, da docência, das ações e/ou da produção intelectual, gerações de futuros professores.



Foto 4 - Professor Jacyntho Caraúna
FONTE: Revista de Ensino, volume I, Anno I, n. 2, Bahia, Setembro de 1924.



Foto 5 - Professor Vicente Caffé.
FONTE: A Tarde, 19 de junho de 1924, f.1

Thales de Azevedo, no livro seu “As elites de cor” chama a atenção para o processo de ascensão social de negros e mulatos na Bahia da década de 1950. Em alguns momentos se utiliza de dados da década de 1940, quando examina o percentual de negros e brancos em algumas escolas públicas e particulares de Salvador. Seu estudo pode ser útil para inferirmos a situação de negros e mulatos, professores e alunos, nas escolas baianas da década de 1920. Num capítulo em que analisa a educação inicia mostrando que para muitos baianos “o preconceito de cor é um problema de educação”. Segundo ele, havia uma consciência de que a instrução encurtaria a distância social com as classes dirigentes. “As pessoas de cor”, mesmo as mais humildes, esforçavam-se para mandar seus filhos à escola elementar e se sacrificavam para mantê-los nos cursos secundários. Tanto no professorado elementar quanto no secundário havia muitos negros e mestiços. “Mesmos nas escolas particulares há professores de cor”, alguns dos mais renomados. A idéia

de que “a pessoa de cor”, para progredir, deveria se preparar mais do que os brancos era muito generalizada. Para Azevedo, ao concluir o capítulo, “a educação é,..., um fator de forte influência para a aquisição de status entre as pessoas de cor em nossa cidade”¹²³.

Fonseca, chama a atenção para o fato de que no Brasil, sobretudo na Província de Minas Gerais, desde o século XIX, os viajantes europeus encontravam negros e mestiços como ampla maioria da população e nas mais diferentes posições sociais. “Pretos e mulatos estavam nos mais variados papéis, inclusive na escola, na condição de professores”¹²⁴. Já Menezes, mostra que as taxas de alfabetização da população de negros e mestiços, entre 1890 e 1940 são bem pequenas tanto para a Bahia, São Paulo ou para a média nacional¹²⁵. Afirma que nem todos tiveram acesso a todos os espaços, já que para o ex-escravo tornar-se cidadão, “faltava o “batismo” do ensino - garantia da sua entrada na civilização letrada, escrita, ocidental, como também passaporte para a brasilidade”¹²⁶. Apesar de nem todos os espaços certamente estarem disponíveis para o acesso de negros e mulatos era possível de fato encontrá-los nas escolas públicas de Salvador e no exercício da docência. E em alguns momentos exercendo o papel de líderes, como nos casos dos professores Caraúna e Café.

O certo é que a ação desses professores através do Centro de Defesa do Professorado Baiano exerceu forte pressão sobre o governo e contribuiu para que em agosto de 1918 o Intendente fosse instado a enviar mensagem ao Conselho Municipal, dizendo estar atendendo rigorosamente à determinação de aplicar a sexta parte da renda do município no pagamento dos professores. Pelo fato da renda não ser suficiente, pois se dizia nos jornais da época que não chegava a 500 contos, o pagamento foi escalonado, começando pelos mais atrasados e a suspensão do professor Isauro Coelho foi revogada¹²⁷.

¹²³ AZEVEDO, Thales. **As elites de cor: um estudo de ascensão social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955, p. 125-135.

¹²⁴ FONSECA, Marcus Vinicius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX In Romão, Jeruse (org.) **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.94

¹²⁵ MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. 500 anos de educação: diferenças e tensões culturais In SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001, p.148.

¹²⁶ MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. AS DUAS PEDAGOGIAS: Formas de educação dos escravos; mecanismos de formação de hegemonia e contra-hegemonia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.28, p.145 –163, dez. 2007, p. 150.

¹²⁷ Conselho Municipal, 5ª. Sessão, 27 de agosto de 1918.

A greve começou a perder a força em fins de setembro, mas a paralisação foi vitoriosa. Mesmo assim, a situação dos salários e do pagamento dos professores era tão crítica que a solução do governo de Antonio Moniz foi transferir o pagamento dos professores municipais para o Estado, mas apesar disso os problemas, ao longo da década de 20, persistiram.

Não obstante o agravamento dos problemas como decorrência da Guerra, nos três primeiros meses de 1919 tanto a indústria quanto a economia baiana vão viver uma fase de prosperidade. As fábricas funcionavam em larga escala, precisando algumas de mão-de-obra. Os lucros industriais atingiram o ápice e o mercado de trabalho se tornou favorável aos trabalhadores. Isso pode ajudar a explicar a eclosão da greve geral de 1919, contudo, ela só pode ser bem entendida a partir da conjuntura de crise em que se encontravam as elites baianas, decorrentes dos conflitos que se arrastavam ao longo República, especificamente oriundos das eleições para a Presidência da República e das eleições para o governo estadual em 1919, bem como em função da organização da classe operária em sindicatos de resistência.¹²⁸

Em 1º de junho de 1919, a Bahia vivenciou uma série de movimentos grevistas iniciados com pedreiros, auxiliares de pedreiros, carpinteiros, que se estenderam a outras categorias trabalhistas: os trabalhadores dos transportes urbanos, das fábricas de tecidos da Companhia Progresso Industrial, dos bondes da Companhia Linha Circular, das fábricas de calçados, dentre outros. No dia 3 as reivindicações já começavam a ser definidas: redução de carga horária para 8 horas, aumentos de salários, igualdade de salário para trabalho igual. A cidade foi paralisada durante alguns dias.

A principal estratégia para a vitória foi o convite a Simões Filho para intermediar as negociações entre patrões e empregados. Ele era aliado de Rui Barbosa e ferrenho opositor de Antonio Moniz e J. J. Seabra. Através de sua influência, acabou quebrando a resistência do patronato que em sua grande maioria também estava na oposição. Com essa intermediação, a classe operária mostrava independência em relação aos

¹²⁸ “... até à véspera da greve geral de junho de 1919 existiam cerca de 16 sindicatos operários de resistência ativos em Salvador, parte deles fundada ou reorganizada a partir de 1910, enquanto outros haviam sido criados em período anterior e sobrevivido por mais tempo. Durante os dias de paralisação, outros 3 foram fundados e, do momento imediatamente posterior à greve geral até 1921, pelo menos outras 14 organizações sindicais, 1 federação, 1 partido socialista e 2 jornais operários foram fundados”(CASTELLUCCI, Aldrin A. S. **Industriais e operários baianos numa conjuntura de crise (1914-1921)**. Salvador: Fieb, 2004, p.164-165). Ver SANTOS, Mário Augusto S. Op. Cit., p.101-109.

situacionistas, pois negociava em função de suas necessidades mais prementes.¹²⁹ Todavia, mostrava sua independência também em relação à oposição, pois apesar desta ter intermediado o fim da greve, foi o governo que se apresentou como o grande apaziguador do conflito. E como as tentativas de jogar a classe operária contra Moniz haviam fracassado, os jornais oposicionistas vinculados a Rui Barbosa que antes colocavam a greve como justa, começam a taxá-la de “anarquista”, “subversiva”, “perturbadora da ordem pública”, “soviète dos monizes”.

Para corroborar essa idéia, no dia 15 de junho, Agripino Nazaré, principal líder do movimento operário, bem como o Comitê Central de Greve promoveram uma homenagem de reconhecimento ao governo pela postura assumida diante da greve.¹³⁰ O movimento grevista de 1919 atestava a sua íntima relação com o governo baiano.

Isso era um duro revés nas intenções de Rui Barbosa em caracterizar o desequilíbrio do governo Moniz e sua incúria em lidar com as greves que se sucediam no Estado. E ao mesmo tempo demonstrava que o movimento operário não era uma massa de manobra ingênua nas mãos das elites baianas. Pelo contrário sabia se beneficiar quando necessário, através de alianças, dos embates políticos em torno do poder.

Os conflitos se agravaram em função da sucessão de Antonio Moniz, principalmente após a oficialização da candidatura de Seabra. A população começou a questionar as eleições e a possibilidade de Seabra tomar posse ou não do governo baiano. A oposição lançou a candidatura do juiz federal Paulo Fontes e começou a insuflar a briga entre os coronéis oposicionistas e os que defendiam a eleição de Seabra. Já havia insatisfações dos coronéis da Chapada Diamantina e do São Francisco em relação aos seabristas, que lhes impunham candidatos oficiais ao Legislativo, autoridades para os seus municípios ameaçados com intervenções da polícia militar.¹³¹ Em função disso, a estratégia era convulsionar os sertões e criar um clima de instabilidade governamental, de desmando, que justificasse uma intervenção federal, já que a animosidade existente entre Seabra e o Presidente Epitácio Pessoa era de conhecimento de todos.

¹²⁹ Ver CASTELLUCCI, Aldrin A. S. Op. cit. e FONTES, José Raimundo. Op. cit., p. 162.

¹³⁰ Idem. Ibidem, p. 220-221 e SANTOS, Mário Augusto S. op. cit., p. 135-136.

¹³¹ TAVARES, Luis Henrique Dias. Op. cit., p. 334.

Um dos principais líderes da revolta nos sertões foi Horácio de Matos. Segundo Moraes¹³², três cartas noticiadas por jornais de oposição, foram enviadas por Horácio, posicionando-se diante dos conflitos. A primeira para Epitácio Pessoa na qual afirma que em nome da consciência do povo sertanejo, para assegurar a paz e a tranqüilidade pública e lutando contra as arbitrariedades de um governo despótico, o povo sertanejo marcha para a capital. A segunda para Rui Barbosa afirmando que ele era ‘a Fé que nos leva à salvação, e Deus é o nosso Guia’. E a última para o governador Antonio Moniz, avisando que ‘o sertão irá à Capital vingar o sangue dos seus irmãos e pelejar ao lado da causa defendida pelo Conselheiro Rui Barbosa’.

As tensões se avolumaram, bem como as notícias confirmando a marcha de Horácio de Matos para a capital. Diante da iminente ameaça o governador Antonio Moniz solicita ao presidente Epitácio Pessoa a intervenção federal na Bahia. Era o que a oposição queria. Essa segunda intervenção federal, tão desejada pela oposição, acabou beneficiando a situação, pois Moniz acabou, nos primeiros dias de janeiro de 1920, divulgando a vitória de Seabra. A intervenção foi decretada em 23 de fevereiro, mas para surpresa dos anti-seabristas e revolta de Rui Barbosa, “para restabelecer a ordem e a tranqüilidade” e dar apoio ao governo Moniz e garantir a eleição de Seabra. Rui queria que Epitácio indicasse um interventor que depusesse Moniz e desse posse a Paulo Fontes. Mas isso não foi feito.

Como resposta, Rui proferiu acerbadada crítica à forma constitucional de intervenção. Bastava uma requisição do governador alegando a necessidade de “restabelecer a ordem e a tranqüilidade” no Estado para que o Presidente sem nenhum conhecimento da realidade local decretasse a intervenção? Se a desordem existe então seria “fechar os olhos” e colocar o exército nacional a serviço do governo do Estado? E se a desordem fosse consequência dos desmandos e da violência propalada pelo próprio governo do Estado? Se tudo isso ocorreria, a União deveria intervir mesmo que não eliminasse as causas da desordem, convertendo à legalidade o governo estadual, “mas para o sustentar

¹³² MORAES, Walfrido. **Jaguços e heróis: a civilização do diamante nas lavras da Bahia**. 4ª.ed. Bahia: Empresa Gráfica da Bahia/ IPAC, 1991, p. 83.

nas ilegalidades, inconstitucionalidades, imoralidades, que determinaram a intranquilidade, e aniquilaram a ordem?”.¹³³

Apesar da crítica eivada de razão, caso se leve em conta os precedentes históricos da participação da União nas políticas estaduais do país, esse não parece ter sido o caso na Bahia, pois Epiácio Pessoa sequer possuía relações de apreço para com Moniz e Seabra. Decretou a intervenção sem obedecer, segundo afirmou, à “solicitação ou influência política de quem quer que fosse”.¹³⁴ Não teve nenhuma palavra dos governos dos Estados aconselhando ou aplaudindo seu ato. Afirmou que se o presidente tivesse o arbítrio que todos lhe querem atribuir ele teria nas mãos “a chave da Federação”, a autonomia dos estados seria “uma mistificação grosseira” e o regime federativo “uma verdadeira burla”.¹³⁵

Uma prova de que o poder da União não era tão arbitrário e necessitava da articulação com os governos estaduais e com os chefes políticos do interior foi a assinatura de três convênios em maio de 1920: o Convênio de Lençóis, o de São Francisco (compreendia as regiões de Remanso, Casa Nova, Xiquexique e Santa Rita) e o de Castro Alves (que compreendia todo o sudoeste e o recôncavo baiano). Os convênios asseguravam aos líderes da revolta sertaneja, garantias políticas em suas regiões. Desses o mais emblemático foi o de Lençóis, que em algumas de suas nove cláusulas determinava ao governo: isentar os revolucionários de responsabilidades civis e criminais por atos praticados (cláusula primeira); ouvir os chefes políticos em Lençóis para provimento dos cargos nos municípios (cláusula segunda); recomendar, através do partido da situação, nas eleições estaduais para a Assembléia, um senador e um deputado indicado pelos chefes políticos de Lençóis (cláusula sétima).

Os acordos demonstravam que não se devia enfraquecer a autoridade política dos coronéis no interior, pois eles congregavam uma sociedade dispersa e exerciam um importante papel de liderança. Anos mais tarde Anísio Teixeira se referia a isso quando viajava para o alto sertão em 29 de março de 1926.

¹³³ BARBOSA, Rui. O art. 6º. da Constituição e a Intervenção de 1920 na Bahia In **Obras Completas de Rui Barbosa**. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1975, p. 7.

¹³⁴ PESSOA, Epiácio. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da terceira sessão da décima legislatura**. Rio de Janeiro, 1920, p. 65.

¹³⁵ PESSOA, Epiácio. op. cit, p. 81.

Não se deve enfraquecer a autoridade do chefe local. Deve-se guiá-lo, orientá-lo, utilizá-lo. Ele é a força congregadora natural dessa sociedade **dispersa, débil, mas honesta** (grifos meus) do sertão. É a proteção confiante e natural do homem do interior. Reduzir-lhe a ação é destruir os laços de autoridade e de **coesão da sociedade sertaneja** (grifos meus), entregando-a de mãos e pés atados, ao poder impessoal vaporoso, e, sem receio ao paradoxo, anárquico da Lei e do Governo.

Esses devem fortalecer o chefe, ter nele o seu instrumento, mais eficiente, mais adaptado, mais profundamente formador da mentalidade legal sertaneja. Só assim não serão temidos, não serão tidos em suspeição, não serão odiados.

O chefe sertanejo inteligente e honesto é mais civilizador do que mil e um promotores eivados de um fetichismo acadêmico pela lei e pelo seu formalismo. Ele é mais capaz de a adaptar, de a fazer amada e compreendida do seu povo do que o juiz que quiser transportar para a cidadezinha humilde do interior o espírito impessoal e adiantado de um juiz da Capital.¹³⁶

Essa visão de Anísio se por um lado demonstrava a importância do coronel como líder, por outro ratificava alguns preconceitos comuns à época, idealizações e contradições. O Estado era visto por ele como impessoal, legalista e desagregador de uma sociedade sertaneja que se mantinha coesa pela ação do coronel. O sertão era pensado com uma sociedade dispersa, doentia, mas honesta, à espera de ser civilizada. Não eram visões consensuais, pois como veremos adiante, muitos combateram o preconceito em relação ao sertão. Contudo, eram percepções que refletiam a história de um homem que nasceu e se criou no universo do coronelismo, por isso a defesa ao papel desses chefes políticos, papel desempenhado pelo seu pai, Deocleciano Teixeira, na cidade de Caetité e em grande parte da região. Por outro lado expressavam a formação cultural de alguém que assimilou uma cultura clássica, citadina e litorânea fortemente preconceituosa em relação ao interior, ao sertão. Preconceito que também transparecia, de forma paradoxal, na sua proposta de educação primária, como veremos no próximo capítulo.

A despeito da idealização de Anísio em relação ao papel dos coronéis no interior, o certo é que os acordos não podiam ser visto como a expressão de um poder autônomo

¹³⁶ TEIXEIRA, Anísio. O alto sertão da Bahia. **Revista do Instituto Geographico e Historico da Bahia**. Salvador, v.52, 1926, p.300.

que os coronéis não possuíam¹³⁷, pois precisavam do governo estadual para legitimar suas ações. Os acordos expressavam os limites tênues entre legalidade e ilegalidade, definindo os pressupostos necessários para a governabilidade no Estado. Ademais, demonstravam o poder dos coronéis do interior e a debilidade política do Estado e da União em suplantar o poder militar dos chefes políticos locais.

Lemos Britto, numa série de artigos reunidos num livro publicado em 1920, intitulado: “Na Barricada: campanha da libertação da Bahia” deixava claro que para ele houve uma revolução e não uma revolta. Suas idéias eram a expressão dos sentimentos oposicionistas capitaneados por Rui Barbosa, mas que não deixam de ser importantes para que se perceba a maneira como parte das elites políticas pensou o lugar do sertão. Para Lemos Britto o conflito havia sido um movimento lógico e espontâneo.

[...] lógico, como resultante da inaudita pressão da política do governo, durante os oito anos que sucederam ao bombardeio da cidade do Salvador; espontânea no grito de rebelião de todos os chefes e de todos os povos que se atiraram com altivez á luta.

[...] Oito anos de desatino e de atentados , de sonegação de direitos e de uma política perdulária, deixaram na alma baiana os resíduos inflamáveis, carentes, apenas, da faísca destinada a fazê-los arder e explodir...

A palavra do cons. Ruy Barbosa, na sua jornada do Recôncavo e dos Sertões, pode ser considerada como a corrente elétrica, de alta tensão, que levou a combustão aos explosivos, e os fez rebentar com tal fragor que o solo da pátria estremeceu ...¹³⁸.

Ao construir um nexos entre o bombardeio e as eleições de 1919, Britto mostrava que a redenção que poria fim à opressão estava adormecida no sertão. O sertanejo não era um “desfibrado moral”, ele se sacrificava em nome da liberdade e da paz. Os acordos seriam a expressão flagrante disso e da vitória do sertão, pois representaram o domínio dos chefes sertanejos, nos seus municípios e nos locais por eles dominados¹³⁹. Ademais, Lemos Britto, trazia uma nova representação do sertão. Não era o espaço do banditismo,

¹³⁷ TAVARES, Luis Henrique Dias. **História da Bahia**. São Paulo: Editora UNESP; Salvador, BA: EDUFBA, 2001, p.345.

¹³⁸ BRITTO, Lemos. **Na Barricada: campanha da libertação da Bahia**. Bahia: Typ. Bahiana, 1920, p.153-154.

¹³⁹ Idem. *Ibidem*, p.181.

da ausência moral e da degeneração; não era uma turba de arruaceiros que se sublevava, visões tão comuns produzidas pela cultura litorânea, mas uma ação perpetrada por “regimentos de cidadãos em armas, na defesa da sua liberdade, pugnando com desassombro pela paz de suas regiões e pela regeneração dos costumes políticos da Bahia...”¹⁴⁰ Isso redimensiona o sertão no imaginário baiano, mostrando, além de tudo, que a Bahia não estava restrita à capital e ao Recôncavo.

O conflito havia mostrado aos baianos e ao resto do país que no sertão se concentrava uma grande força política e econômica que sempre influenciou os rumos do governo do Estado e determinou o sentido das mudanças que foram empreendidas na sociedade baiana. A partir da Revolta Sertaneja, o sertão passou a entrar na pauta dos discursos políticos e a se tornar, especialmente no governo de Góes Calmon, uma prioridade das ações políticas governamentais, especialmente daquelas relacionadas com a educação pública. Isso coincidiu com o momento em que o Brasil descobriu o sertão e que uma vertente de intelectuais preocupados em reconstruir as origens da nacionalidade brasileira tentou integrar o sertanejo ao projeto de construção nacional.

Para Santos havia no Brasil duas correntes de pensamento nacionalista: a que idealizava um Brasil ‘moderno’ que congregava intelectuais que acreditavam que o crescimento e progresso das cidades brasileiras eram indícios da conquista da civilização e a que se preocupava em recuperar, no interior do país, as raízes da nacionalidade, através da integração do sertanejo ao projeto de construção nacional¹⁴¹. Para Freitas, o Brasil possuía dois níveis políticos: um irreal, representado pelas pessoas das cidades que copiavam os valores e modas européias e o real que era o Brasil sertanejo, interiorano, tupiniquim. Este para muitos conteria as expressões culturais que deveriam ser valorizadas. “Segundo essa maneira de pensar, as leis brasileiras levaram em consideração apenas o Brasil irreal, esquecendo no interior ou nos sertões o chamado país real”.¹⁴² Esses anos iniciais da República foram momentos de valorização do sertão, enquanto espaço a ser incorporado aos ideais civilizatórios das elites e como referência de autenticidade nacional¹⁴³. Era o momento em que se intensificavam as críticas contra o preconceito da cidade em relação ao campo, do litoral em relação ao sertão.

¹⁴⁰ Idem. *Ibidem*, p. 189.

¹⁴¹ SANTOS, Luis Antonio de Castro. **O pensamento Social no Brasil**. Campinas: Edicamp, 2003, p.211.

¹⁴² FREITAS, Marcos Cezar de. **Integralismo: fascismo caboclo**. São Paulo: Ícone, 1998, p.26.

¹⁴³ LIMA, Nísia Trindade. **Um sertão chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional**. Rio de Janeiro: Revan:IUPERJ: UCAM, 1999, p.73.

Concomitante a esse projeto, “restabelecer a ordem e tranqüilidade” acabou sendo o principal problema das elites para assegurar a governabilidade.

Com o descontentamento da classe baixa assumindo formas mais visíveis e alarmantes durante a Primeira Guerra Mundial, a ‘questão social’ não podia mais ser ignorada. As elites procuravam novos meios de lidar com a agitação urbana e não somente formas de repressão mais elaboradas e efetivas. Duas abordagens diferentes mas complementares podiam ser usadas: não apenas repressão física direta mas também formas mais sutis de controle¹⁴⁴.

As estratégias para isso foram diversificadas. Estiveram presentes nos momentos de greve, de crise oligárquica, mas também nos momentos de prosperidade. A sutileza do controle social podia ser percebida, ao longo de toda a República Velha e principalmente na década de 20, tanto no discurso científico que se associava à educação, quanto no projeto educacional voltado para a infância. O que se pretendia era promover intervenções no comportamento, nos hábitos e costumes do povo, homogeneizando uma complexa realidade para o estabelecimento de um maior controle social. Isto se tornaria mais eficaz quando essas intervenções pensadas em relação ao povo se particularizassem na infância.

O final do Governo Moniz coincidiu com uma série de mudanças, vivenciadas no país e no mundo que apontavam para a democratização do ensino e para a implantação da escola pública, universal, gratuita e obrigatória.¹⁴⁵ A escola sofreu transformações influenciadas pela Primeira Guerra Mundial e pela própria conjuntura política e econômica do país. Era preciso deixar para trás a velha lembrança de escolas insalubres, sem ventilação e iluminação adequadas, sem nenhuma infra-estrutura onde “caixões de gás, luz esteárica, caixões de velas” serviam de mobiliário escolar.

¹⁴⁴ HAHNER, June E. **Pobreza e política: os pobres urbanos no Brasil. 1870-1970.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1993, p. 284.

¹⁴⁵ LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia.** 18 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990, p.210.



Foto 6 - Escola Pública em Salvador, no bairro da Ribeira.

FONTE: Álbum da cidade do Salvador. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello, 1923.

A escola, como mostra a foto acima, não precisaria ser suntuosa como os ginásios ou escolas normais, mas deveria oferecer boa iluminação, ventilação, espaços e localização decentes para a prática educativa e acima de tudo possibilitar o acesso das classes populares independente de serem as crianças brancas, negras ou mulatas.

A principal estratégia que se consolidou entre as elites para erradicar os conflitos sociais foi a adoção de um modelo de atuação política que fosse orientado pela busca de soluções técnicas, norteado pela ciência e que promovesse uma coerção organizada sobre a população¹⁴⁶. A educação deveria possibilitar esse controle pela ação interventora do Estado, através da escola, difundindo para o mundo a imagem de um país que se civilizava, mas acima de tudo garantindo a formação de mão-de-obra técnica, através de um ensino profissional que atendesse às demandas do mercado e da sociedade que se industrializava. Isso já era preconizado por Moniz desde 1916.

¹⁴⁶ LAMOUNIER, Bolívar. Formação de um pensamento autoritário na Primeira República: uma interpretação In FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930)**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A. 1990, p. 366.

Pobríssimo é o ensino profissional na Bahia. No entanto notável é a sua influencia no mundo industrial, agrícola e social. O futuro do operário está precisamente ligado á difusão do ensino profissional. Só o possuindo é que o operário poderá ser confortadoramente compensado pelo esforço despendido. Sua organização e disseminação exigem, pois, particular cuidado.¹⁴⁷

Só em 1920 esse ensino profissional foi remodelado. O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio solicitou a criação de uma comissão, denominada de Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico que deveria fazer um levantamento das condições do ensino técnico-industrial no país. Esse ensino nasceu voltado para as classes populares, “associado aos cidadãos de ‘segunda classe’, os miseráveis, os “necessitados da misericórdia pública...”.¹⁴⁸ Era visto pelos mais pobres e pelas classes trabalhadoras, em geral, como uma forma de ascensão e em razão disso foi objeto das exigências de uma fração do movimento operário, pelo menos na Bahia.

No 4º. Congresso Operário Brasileiro, ocorrido em 1922, uma das teses (tese 12), sobre “instrução e educação do proletariado” apresentadas para apreciação no encontro, teve parecer que recomendava a promoção, através da Confederação Brasileira do Trabalho, de campanha para conseguir que os “poderes públicos competentes” desenvolvessem a instrução popular primária e profissional, instituindo e mantendo escolas noturnas, tornando obrigatória a instrução primária. De igual modo, recomendou-se a promoção de uma lei, “inspirando-se no princípio da liberdade”, que concedesse subsídios às escolas primárias, especialmente as profissionais criadas por particulares e preferencialmente por associações operárias associadas à Confederação. A escola foi vista como salvação do proletariado, mas acima de tudo da República¹⁴⁹.

O operariado não vive, porque seu espírito, escravizado à ignorância, o torna vítima do desprezo social, entregue ao abandono.
Precisamos de escola, escola primaria de letras, escola primaria de artes e ofícios, escolas técnicas, profissionais; porque então, sairemos dessas trevas medonhas da ignorância, para tomarmos parte no banquete da civilização, como um elemento de força viva, pensante, po-

¹⁴⁷ ARAGÃO, Antonio Ferrão Moniz de. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1916, p.12.

¹⁴⁸ BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p.24.

¹⁴⁹ RIBEIRO, Ismael. **A voz do operário fallando a verdade**. Bahia: [s/n], 1930, p. 175.

tente e poderosa na elevação do progresso da sociedade, da família, da República e da nossa idolatrada pátria.
Sejamos francos: o operário preconiza e com ele a grandeza nacional...
ainda é tempo de salvá-lo; abram-se escolas.¹⁵⁰

Para a elite, no entanto, essa educação direcionada principalmente aos trabalhadores deveria funcionar como um controle “à participação e à reivindicação de seus direitos sociais”,¹⁵¹ como uma forma de regulação social. Sua eficácia se consolidaria se desde cedo fosse voltada para as crianças, principalmente as das classes populares. Por isso, o entusiasmo reformista no país ganhou um sentido diferente do que até então tivera, e os problemas educacionais passaram a ter outro tipo de tratamento.

Vários dirigentes oligárquicos começaram a convocar jovens recém saídos da academia para integrar os seus quadros, formando um grupo de educadores ou futuros educadores profissionais que deveriam promover transformações no sistema educacional de seus Estados. São exemplos dessa política de contratação: Lourenço Filho, Francisco Campos, Mário Casassanta, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carneiro leão, para levarem a cabo as reformas da instrução, respectivamente, no Ceará, em Minas Gerais, na Bahia, no Distrito Federal e em Pernambuco. Alguns deles foram contratados para integrar o segundo escalão dos Executivos estaduais, outros para dar início à carreira carreira parlamentar¹⁵². Para Nagle, era o surgimento do ‘técnico’, dos profissionais da educação que se restringiriam a tratar a escolarização como uma questão apenas educacional ou pedagógica, desvinculada de problemas de outra natureza¹⁵³. Para Pécaut, era o surgimento de uma nova geração de intelectuais que não havia solicitado a proteção do Estado, pelo contrário estava disposta a auxiliá-lo na construção racional da sociedade¹⁵⁴.

Uma nova forma de lidar com os problemas educacionais foi de fato iniciada. No entanto, tanto Nagle quanto Pécaut descuraram de aspectos importantes. Nagle considerou que esse grupo de intelectuais tinha tendências políticas heterogêneas e práticas

¹⁵⁰ Idem.Ibidem, p. 201.

¹⁵¹ BOMENY, Helena. Op. cit., p.25.

¹⁵² MICELE, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.221-222.

¹⁵³ NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de material escolar, 1976, p.102.

¹⁵⁴ PÉCAUT, Daniel. Os intelectuais e a política no Brasil. Entre o povo e a nação apud HERSCHMAN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p.33.

singulares que não se enquadravam em rótulos. E que teria de levar em conta não apenas os indivíduos que ocupavam cargos importantes na gestão pública, mas os professores, diretores, inspetores escolares e outros especialistas, formados nas escolas normais, nos cursos de aperfeiçoamento promovidos pelo estado e formados no exterior. Anísio Teixeira, como veremos no próximo capítulo, é um exemplo disso. Esses intelectuais não eram uma categoria profissional instituída, mas em processo de formação¹⁵⁵. Ademais, em nenhum momento tais profissionais da educação desvincularam suas reflexões ou projetos reformistas das questões políticas e econômicas que sempre condicionaram o sistema educacional brasileiro. Pécaut ignorou o fato de que tais intelectuais idealizavam o papel transformador de um Estado centralizado, e muitas vezes se esforçavam para atender todo tipo de demandas que faziam a imprensa, os chefes oligárquicos, instituições, sob forma de críticas, discursos, artigos, projetos, etc. Mais uma vez Anísio Teixeira se enquadrava nessa situação. Era o que Micele chamou de intelectuais anatolianos, segundo ele, muito comuns na República Velha¹⁵⁶.

É importante, como faz Schwartzman, definir a palavra intelectual. Para ele a palavra tem algumas acepções. Num sentido amplo refere-se a pessoas que receberam um grande volume de educação formal. Num sentido mais restrito identifica-se ao conceito de *intelligentsia*, e refere-se ao papel desempenhado por indivíduos que tentam formular e difundir interpretações, visões de mundo de sua época e da sociedade. Esses intelectuais buscam “difundir sua palavra por toda a sociedade, e suas idéias são as armas no confronto político para grupos sociais mobilizados e em ascensão”. Estão próximos das elites, tentam influenciar na educação dos poderosos e emprestam sua competência aos governantes. É o que se chamaria modernamente de ‘tecnocrata’. Em outras ocasiões os intelectuais estão à margem do poder, “tentando encontrar um lugar na sociedade onde possam trabalhar e viver de acordo com seus próprios padrões e valores, sem necessariamente tratar de conduzir ou liderar outros”. É o papel ‘profissional’, que muitas vezes caracteriza as profissões liberais, profissionais independentes e auto-regulados e sem vínculos empregatícios com seus clientes. Por fim, pessoas educadas que ocupam “posições assalariadas, mal-remuneradas e relativamente pouco valorizadas; nessas circuns-

¹⁵⁵ NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Rio de Janeiro: PUC, 1991, p. 18. (Tese de Doutorado).

¹⁵⁶ MICELE, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: Difel, 1979, p. 131.

tâncias, elas muitas vezes se intitulam ‘trabalhadores intelectuais’ ou, simplesmente, colarinhos brancos”¹⁵⁷.

Os profissionais da educação se enquadrariam no sentido restrito que define Schwartzman. A ação desses intelectuais era uma tentativa de modernização da educação brasileira e, por conseguinte, da sociedade. A contratação desses jovens profissionais e o investimento para que se especializassem nos problemas educacionais fazia parte da convicção de que a resolução dos problemas educacionais demandava um conhecimento técnico na proposição e gerenciamento das reformas do ensino. De igual modo, atendia às exigências do sistema de poder oligárquico que enxergou no aumento da escolarização uma estratégia política para auferir vantagens¹⁵⁸, já que as escolas eram construídas como benefícios concedidos à população pelos chefes políticos, que também, muitas vezes, indicavam apadrinhados para o exercício da docência. Além disso, as escolas se constituíam também como espaços de reprodução de sua influência e poder. David Plank nos lembra que ainda hoje muitas escolas estaduais mantêm “a arcaica denominação de ‘colégio’”. Segundo ele, “a localização dos Colégios Estaduais junto aos maiores colégios eleitorais sugere mais do que uma curiosidade: é produto histórico de um sistema político clientelista”¹⁵⁹.

Contudo, essas não foram as únicas mudanças. Lentamente os discursos que se concentravam em torno da falta de pagamento de professores, da compra de mobiliário para as escolas, da construção de prédios escolares, atribuições do Estado se modificam e passaram a enfatizar a necessidade de uma melhor formação docente e de um ensino mais científico, exigências que recaíam apenas sobre os professores e que criavam a ilusão de que bons mestres, boa metodologia e bom ensino seriam sinônimo de fim de crise educacional¹⁶⁰.

¹⁵⁷ SCHWARTZMAN, Simon. **A redescoberta da cultura**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1997, p.97-98.

¹⁵⁸ _____. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.222.

¹⁵⁹ PLANK, David N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 231.

¹⁶⁰ “O discurso científico foi levado à esfera das relações sociais com a finalidade de interpretar as relações sociais mais complexas e a interdependência entre as comunidades, além de restabelecer a autoridade moral, social e cultural através das tecnologias da reforma. A idéia de progresso legitimou a ciência social como o porta-voz para determinar o curso da história. [...] A procura por ordem, controle e harmonia social, tornou-se um ponto específico da investigação científica” (POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 89).

As causas da crise educacional deixavam de ser atribuídas ao Estado e à sociedade elitista e excludente para serem atribuídas à qualidade dos professores. Quanto mais conscientes fossem os professores do seu papel e importância e quanto mais dominassem métodos científicos de ensino, mais rapidamente essa crise seria contornada. E essa inversão dolorosa começava a ser feita num momento em que as discussões em torno da nacionalização do país e da educação popular se intensificavam. A educação e a instrução das crianças foram os principais meios de promover a nacionalização do país e uma das maiores preocupações dos anos 20. Em virtude disso, essa alfabetização deveria começar priorizando o ensino primário há muito relegado pela República.

No período posterior à promulgação da Constituição houve exagerado liberalismo.

De 1891 a 1919 foram apresentados ao Congresso Nacional 142 projetos e substitutivos referentes à instrução pública; apenas quatro disseram respeito à instrução elementar. À parte esses quatro projetos e os decretos sobre transferência da instrução primária para a Municipalidade deste Distrito e as subvenções aos três Estados da União, todos os mais se referem ao ensino secundário e ao superior.

Em todos os Estados surgem e se multiplicam institutos desse ensino, sem que se desenvolva a instrução primária em correspondência com a necessidade, que o povo tem de instruir-se!¹⁶¹

Na Bahia essas questões tornaram-se prementes a partir da década de 1920. A escola deveria preparar para a vida e especialmente para o mundo do trabalho. O ensino deveria levar em consideração o aluno e a formação do cidadão, e os professores deveriam saber realmente ensinar. Para tanto, era fundamental solucionar os velhos problemas que afligiam a educação baiana, dentre eles, a falta de escolas e de infra-estrutura e garantir que a prática docente se realizasse a partir de um método pedagógico que atribuisse à escola e ao ensino uma função social. Não eram objetivos tão simples diante de uma sociedade fortemente conservadora na qual as permanências eram mais recorrentes do que as rupturas.

¹⁶¹ SANTOS, M. P. de Oliveira. Instrução Pública In **Dicionário Histórico, Geográfico e Ethnográfico do Brasil** (Commemorativo do primeiro centenário da Independência). Instituto Histórico e Geográfico do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922, p.399.

Capítulo 2

A Bahia na década de 1920: a salvação pelo ensino primário

Em 7 de abril de 1920 J. J. Seabra, em Mensagem de posse para o seu segundo mandato (1920-1924) na Assembléia Legislativa, enumerou ainda alguns dos problemas práticos e urgentes que deveriam ser resolvidos pelo município: “a instrução pública, a higiene das escolas, a aquisição de mobiliários modernos e a satisfação dos compromissos para com os preceptores”.¹⁶² Eram as velhas questões que acompanhavam a educação baiana desde o início da República e que já haviam sido apontadas por ele ao longo do seu primeiro mandato. Apenas em 1921 apresentou uma preocupação diferente. Afirmou que concentraria a “ação do governo na preparação didática bem definida do nosso professorado primário [...] com o intuito de fazer a escola trabalhar para a vida”.¹⁶³ Até então nunca a formação dos professores tinha sido uma preocupação premente para Seabra. Porém, isso não significou uma mudança prática, mas seu discurso apontava para a consolidação de novos rumos.

Assim, ele não retomou o tema da fiscalização do ensino, que continuava sendo feita por Juízes e Promotores e admitiu que o êxito da instrução não estava só na modificação dos programas, mas na alteração da organização da Escola Normal responsável pela direção do ensino, “cujo professorado, tem a função altamente civilizadora de preocupar-se antes de tudo com o objetivo do ensino primário, que é habilitar o homem a ser cidadão”. Para ele, viver sob o que preconizava a ciência era condição necessária para se obter essa cidadania, mediante uma educação ampla que não se fundamentava apenas sobre o conhecimento das ciências, por ser incompleto. “É preciso a educação física, é indispensável a educação moral”. É fundamental pagar pontualmente aos professores exigindo deles constância e dedicação às suas escolas, tratando-os “como verdadeiros missionários da civilização”.¹⁶⁴

¹⁶² SEABRA, J. J. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1920, p.17.

¹⁶³ SEABRA, J. J. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1922, p.17.

¹⁶⁴ SEABRA, J. J. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1922, p.12 e 13.

Seabra, que já vivenciara uma série de conflitos no seu primeiro governo e no de Antonio Moniz (1916-1920) tornou-se mais cauteloso, defendendo uma educação integral e a pontualidade do pagamento dos salários docentes, mas pouco consistente, pois sua análise da educação era pobre, já que atribuía a resolução da crise a uma simplificada reorganização da Escola Normal e à redefinição do papel dos professores. Acreditava que a reforma da Escola Normal promovida pelo Decreto n. 1.994 de 26 de maio de 1919 contribuiria para essas mudanças. Seus discursos sinalizavam uma tendência que se tornaria comum nessa década: associar a solução da crise educacional a uma melhor formação dos professores e ao uso de métodos de ensino que fossem mais modernos e estivessem associados ao uso da ciência. Ademais, apontava para a idéia de que, as demandas econômicas, políticas e sociais do Estado, necessitavam de uma educação a elas apropriada.

Pelo recenseamento de 1920, a Bahia tinha uma população de 3.334.465 habitantes. Era o terceiro Estado mais populoso, perdia para Minas Gerais (5.888.174 hab.) e para São Paulo (4.592.188 hab.). E Salvador uma população de 283.422 habitantes. Era a terceira capital mais habitada do país, perdia para o Distrito Federal (1.149.729) e para São Paulo, capital (579.033 hab.). O Brasil tinha uma população de 30.553.509 habitantes.¹⁶⁵ A Bahia tinha o correspondente a quase 11% da população nacional. Em 1924, quando se inicia o governo Góes Calmon, a população baiana era de 3.564.409 hab. E ao final do seu mandato (1928) contava com 3.787.436 habitantes.¹⁶⁶

A característica mais marcante da economia baiana ainda era sua feição agro-exportadora. Grande parte dos produtos do Estado provinha do Recôncavo baiano. Como conseqüência da crise da lavoura canavieira e dos problemas econômicos do Estado, a participação das exportações baianas no total de exportações do país não era expressiva, durante a Primeira República. No entanto, essa situação melhorou um pouco, a partir dos anos 20 por conta da produção do cacau e do fumo. A produção do cacau baiano era a maior do país e a segunda maior produção mundial, em 1925. A do fumo também era maior do país nesse período.¹⁶⁷ Já em relação ao café, que foi o produto que sempre re-

¹⁶⁵ CARNEIRO, Carlos. População In **Diccionario Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil** (Commemorativo do primeiro centenário da Independencia). Instituto Historico e Geographico do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922, p. 245.

¹⁶⁶ Sinopse Estatística do Estado da Bahia, 1936, p.38.

¹⁶⁷ Anuario Estatístico annos de 1924 e 1925. Economia e finanças. Vol. II. Directoria do Serviço de Estatística do Estado da Bahia. Bahia: Imprensa Official do Estado, 1926, p. 18 e 32.

presentou mais de 50% das exportações brasileiras durante a República Velha, a Bahia tinha uma pequena participação na produção nacional, embora localmente este fosse o quarto produto mais exportado pelo Estado, perdendo apenas para o cacau, o fumo e o açúcar.

A participação baiana na produção industrial nacional também era, percentualmente, exígua. É o que comprovou o Censo de 1920: “em capital aplicado (3,5%), força motriz (4,0%), operários (5,7%) e produção (2,8%). A produção fabril baiana entre 1925 e 1928, bem como a quantidade de operários, estava concentrada nas fábricas têxteis, de calçados, bebidas e fumo. Existiam 2.073 fábricas no Estado, em 1928, sendo que 577 no município de Salvador, onde trabalhavam 10.431 operários. Delas as mais importantes eram 12 fábricas de tecidos com 4.886 trabalhadores. No interior se destacavam 18 usinas de açúcar situadas no Recôncavo.¹⁶⁸

A crise da economia baiana estava associada à sua natureza agro-exportadora, ao desenvolvimento “de uma ideologia do destino agrícola da Bahia”, pela qual os recursos do Estado eram empregados “na sustentação e ampliação da lavoura”. Em função disso o seu sistema econômico vivia a mercê das crises financeiras que se intensificavam ou não de acordo com os preços que os grandes produtos como o cacau, fumo e café tinham no mercado mundial ¹⁶⁹. “Daí a incerteza e os déficits, agravados pela imprevidência”.¹⁷⁰ Para Góes Calmon tal crise também estava diretamente ligada às “idéias ferrenhas do partidarismo, criado e fomentado sempre em torno de ambições individuais, muitas vezes de mando e outras de mando e de riquezas” ¹⁷¹. Isso teria perturbado o progresso baiano e em muitos momentos se manifestado em torno dos conflitos oligárquicos.

Na Bahia, a crise do poder oligárquico refletiu uma conjuntura de incertezas, mas na verdade foi uma transição, tutelada inicialmente sob a hegemonia oligárquica seabrista, orquestrada pelo Partido Republicano Democrático – PRD para promover recomposições nas estruturas de poder, e que posteriormente foi substituída pela hegemonia

¹⁶⁸ SOUZA, Bernardino J. de. **A Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1928, p. 21. Prof. Dr. Bernardino J. de Souza foi Secretario Perpetuo do Instituto Geographico e Histórico da Bahia; professor catedrático da Faculdade de Direito e do Ginásio da Bahia.

¹⁶⁹ TAVARES, Luis Henrique Dias. **O problema da Involução industrial da Bahia**. UFBA: Salvador-Bahia, 1966, p.29-31.

¹⁷⁰ ALMEIDA, Rômulo. **Traços da História Econômica da Bahia no último século e meio**. Instituto de Economia e finanças da Bahia. Salvador, Bahia, 1951, p. 16.

¹⁷¹ CALMON, Francisco Marques de G. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1924, p.9.

Calmonista, tendo à frente a Concentração Republicana da Bahia. Na Bahia, essas recomposições de poder foram muito comuns, principalmente, nos anos 20.

Para Florestan Fernandes, “essas recomposições marcaram o início da modernidade, no Brasil, e separaram “a ‘era senhorial’(ou o antigo regime) da ‘era burguesa’ (ou a sociedade de classes)”¹⁷². No entanto, pensar nessa dicotomia é descaracterizar um processo histórico complexo onde a chamada hegemonia burguesa se afirmou também em função da diversificação de ações políticas e econômicas das oligarquias que passaram a investir no comércio, nas instituições bancárias e na produção fabril. Ademais, essas recomposições políticas sempre estiveram presentes na política brasileira desde o Império.

Rupturas dentro da ordem

Quando em 1924 a candidatura de Góes Calmon¹⁷³ foi indicada por J. J. Seabra para concorrer ao governo do Estado, parecia que aconteceria mais um novo arranjo político que, na verdade, nada mudaria. A estratégia era um artifício do antigo líder político que governava a Bahia já há vários anos (1912-1916; 1920-1924) para manter o seabrismo vivo. A principal oposição ao seabrismo era representada pela Concentração Republicana da Bahia (CRB) que tinha como chefe político Miguel Calmon, irmão de Góes Calmon e ministro do presidente Arthur Bernardes. Este, por não ter vinculações partidárias, foi bem aceito entre as elites políticas e econômicas, o que tornava difícil para a CRB rejeitar o apoio. Por isto, pela primeira vez governo e oposição se reuniam em torno duma mesma candidatura.

¹⁷² FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ª. ed. São Paulo: Globo, 2006, p. 241.

¹⁷³ Filho do contra-almirante Antonio Calmon Du Pin e Almeida e de D. Maria dos Prazeres de Góes Calmon, o Dr. Francisco Marques de Góes Calmon vem de uma família oligárquica. Nasceu em Salvador em 6 de novembro de 1874. Era irmão dos drs. Miguel Calmon, ministro da República por mais de uma vez e Antonio Calmon, ex-deputado federal e alto funcionário aposentado do Estado. Formou-se como bacharel em Ciências Jurídicas e sociais pela faculdade de Recife em 1894. Dedicou-se ao magistério e à advocacia, entrando em 1895 para o Ginásio da Bahia, como professor substituto de História Universal, sendo promovido a catedrático em 1915. (Ver Diário de Notícias, Salvador, 29 de março de 1924, p.1). Foi ainda Presidente do Banco Econômico da Bahia e do Instituto da Ordem dos Advogados, seção Bahia.

No entanto, tal composição logo se rompe. Um mês após Calmon ter proferido discurso na Ordem dos Advogados em 29 de outubro de 1923, afirmando nunca ter sido partidário, tendo uma noção de governo fundamentada na democracia, confiando no “regimen da ordem social e política,... na influencia regeneradora da educação e da instrução”¹⁷⁴, Seabra retira o apoio à sua candidatura. A justificativa para a retirada estaria numa carta que o dissidente Medeiros Neto enviara ao Senador Moniz Sodré (23 de novembro), segundo a qual Góes Calmon anunciara ao Presidente da República, que a sua vitória seria a morte do seabrismo. Por isso Seabra negou o seu apoio a Góes Calmon.¹⁷⁵ A despeito disso, novamente, Calmon reitera seu desejo democrático, num banquete oferecido pelas classes conservadoras e pelo Diário da Bahia no Politeama Baiano, em 23 de janeiro de 1924, ao ler sua plataforma de governo, afirmando que as realidades democráticas só se efetivariam quando desaparecessem do governo as preocupações oligárquicas e o princípio da autoridade se mostrasse abstrato, porém enérgico com força para manter o equilíbrio social, ordem absoluta e garantia integral dos direitos do cidadão.¹⁷⁶

Calmon mesmo sem apoio de Seabra elegeu-se como governador, respaldado pelo governo federal, através de tropas do exército e navios de guerra. Seabra, que já não contava com o apoio da União, pois tinha sido candidato à Vice-Presidente de Nilo Peçanha na chapa derrotada por Arthur Bernardes, tentou impedir a sua posse, preparando a polícia estadual para o confronto. Através de Antonio Moniz e de uma Assembléia governista proclama Arlindo Leoni com governador eleito. Em reação Arthur Bernardes proclama, por despacho, Góes Calmon como governador, decretou estado de sítio por 30 dias para que a Assembléia Legislativa pudesse funcionar e Calmon fosse empossado em 29 de março de 1924.

A situação parecia consolidar as intenções de determinados grupos políticos e econômicos que apoiaram Góes Calmon com o intuito de estabelecer uma nova estrutura de poder pela qual se configurariam novas relações políticas. Porém, o problema estava em atender às demandas de uma série de apoios que foram oferecidos ao grupo calmonista.

¹⁷⁴ CALMON, Francisco Marques de G. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1924, p. 2.

¹⁷⁵ SAMPAIO, Consuelo Novais. **Os partidos políticos da Bahia na Primeira República: uma política de acomodação**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1975, p. 139.

¹⁷⁶ CALMON, Francisco Marques de G. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1924, p. 39.

Apoio dado pelo Arcebispo Primaz do Brasil e pelo mundo católico, pela burguesia comercial que via nele a ‘garantia da ordem social e do progresso econômico do Estado(...), por professores, médicos, funcionários públicos, de muitos setores da sociedade, bem como por alguns coronéis no interior: Horácio de Matos (Lavras Diamantinas), Franklin de Albuquerque (Barra), Douca Medrado (Mucugê), Marcionílio de Souza (Maracás), Rafael Jambreiro (Castro Alves), Durval Fraga (São Félix e Muritiba), dentre outros¹⁷⁷. Era natural que tivesse que atender a muitas solicitações decorrentes desses apoios que obtivera.

Sua candidatura foi vista por muitos como um dos maiores momentos de esperança da Bahia. Foi laureado pela vasta cultura e grande compreensão em torno dos interesses baianos. Por tudo isso, foi visto como o regenerador do Estado. Todavia, Calmon representou uma longa tradição política conservadora na Bahia, e ainda que combatesse o seabrismo, valeu-se das mesmas políticas de aliança com o coronelismo do interior, apesar do seu mandato representar para alguns o fim da “feroz e cega oligarquia” representada por Seabra¹⁷⁸. Na verdade, o que se viu foi a luta incessante até 1930 de duas estruturas oligárquicas de poder: o seabrismo e o calmonismo.

Para Calmon era preciso lutar para que a ordem e o progresso não fossem “formulas inexpressivas e banais de simples efeito retórico” e que os ideais de “beleza moral e perfeição” se tornassem uma realidade na Bahia.¹⁷⁹ Seu governo foi apresentado como um momento de redenção e de mudança de uma Bahia caracterizada pela crise econômica, por greves, por manifestações contra a fome e contra a pobreza e pelo analfabetismo. O seu mandato coincidia com o momento em que se tentava “passar o país a limpo”. O sistema político no país era contestado. A corrupção e a crise na saúde pública eram recorrentemente denunciadas.

Ao mesmo tempo era o momento em que se buscava conhecer o Brasil do interior, onde a maior parte da população vivia, e sobre o qual pouco se sabia. Tudo isso era a expressão de um nacionalismo que buscava encontrar as origens da cultura brasileira, e de igual modo difundir uma ‘brasilidade’ através da educação, “uma brasilidade sem privilégios” que não se apega a velhas tradições e hábitos obsoletos. Que não se fascina

¹⁷⁷ *Ibidem*, p.135.

¹⁷⁸ *A PENNA*, 3 de abril de 1924, f.1.

¹⁷⁹ CALMON, Francisco Marques de G. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1924, p. 39-40.

“por idéias mortas nem recuos do ponto de vista retrogrado”. Um Brasil que lutava pelo direito e pela razão¹⁸⁰. A Bahia estava inserida nesse processo de mudanças.

Em razão disso, no governo de Calmon, muitas foram as promessas voltadas para os sertões, e especialmente para o alto-sertão, a fim de “estabelecer a paz, moralizar a justiça, melhorar os processos políticos” e impedir a emigração que se avolumava cotidianamente¹⁸¹ e empobrecia a sociedade sertaneja “visivelmente dos seus homens mais representativos”, pois “ninguém quer[ia] morar; ninguém mora no sertão”.¹⁸² Para o novo governador, 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, como se pode observar no quadro abaixo:

População brasileira urbana e rural (1872-1960)

Ano	População total	População urbana (%)	População rural (%)
1872	9.930.478	11,1	88,9
1890	14.333.915	12,4	87,6
1900	17.438.434	17,3	82,7
1920	30.635.605	23,2	76,8

Fontes: LOPES, Juarez R. Brandão. Desenvolvimento e mudança social. Brasília: MEC/Companhia Editora Nacional, 1976 e Censo demográfico do IBGE – 1996.

¹⁸⁰ ALCANTARA, Pedro A. De. A Bahia quer e póde. **Arco & Flecha**.n.2 e 3, Bahia.Nov., 1928, p.37.

¹⁸¹ GUMES In A PENNA, 15 de maio de 1924, f.1. A revista Arco e Flexa de Salvador era a expressão de um modernismo que havia se estendido para além do eixo Rio-São Paulo que teve a Semana de Arte Moderna, ocorrida em São Paulo, em fevereiro de 1922, como um estopim de um movimento que a antecedeu e se consolidou posteriormente. A busca das origens do Brasil, de um país rural desconhecido, do sertão, tornou-se a tônica da afirmação dessa brasilidade, cuja expressão mais coerente era a proposta de Oswald de Andrade que nos seus manifestos: da Poesia Pau-Brasil e Antropofágico propunha a integração das culturas, adequando as influências ideológicas externas aos valores da nossa sociedade. Sua proposta se opunha ao modernismo conservador representado por Plínio Salgado, Menotti Del Picchia e Cassiano Ricardo que propunham um retorno ao passado e a defesa das fronteiras nacionais contra as influências estrangeiras. (Ver PIMENTA, Monica Velloso. **Tempos de modernização. Em busca da identidade nacional:** diferentes expressões do moderno e da brasilidade In MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Cláudia e GONDRA, José G. (orgs.). **Educação no Brasil:** história, cultura e política. Bragança paulista: EDUSEF, 2003, p.349-373).

¹⁸² TEIXEIRA, Anísio. O alto sertão da Bahia. **Revista do Instituto Geographico e Histórico da Bahia.** Salvador, v. 52, 1926, p. 300.

Daí a importância da educação, especialmente a primária, pois no interior as escolas eram raras e a população majoritariamente analfabeta.

O maior remédio que encontramos para esse grande mal é, antes de tudo, a difusão da instrução, e a primária é a base de toda Ela; aí está o alicerce das democracias, que não podem ser compreendida nem praticadas em um povo que não possua pelo menos a consciência de seus deveres e direitos. É preciso que seja uma realidade o regime da opinião popular e este jamais existirá onde a instrução não for realmente cuidada, mas cuidada com o maior empenho do governo.

Enquanto é necessário que se ponha a escola ao alcance tão fácil às classes mais abastadas quanto às mais desprestigiadas...¹⁸³

Difundir a instrução no país, em especial entre as classes populares, era condição indispensável para a construção de uma sociedade democrática. No entanto, o ensino secundário e superior era acadêmico e elitista, pois de cada duas mil pessoas atingia uma e dispndia muito mais recursos que com toda a educação primária¹⁸⁴. A escola primária deveria ser uma prioridade, principalmente para a grande parte da população escolar que vivia no campo, e assim possibilitar às pessoas o acesso ao conhecimento tanto teórico quanto prático. Era necessário uma educação ampla que combatesse, especialmente, as imagens preconceituosas em relação ao interior do país e que estavam há muito presentes na mentalidade dos professores e nos seus discursos políticos sobre educação.

O preconceito em relação ao sertão, ao interior do país se manifestava de diversas maneiras e podia ser sentido de forma explícita em algumas discussões de projetos que ocorriam na Assembléia Legislativa do Estado. Numa delas, Cincinnato Franca, professor e deputado criticou severamente a realização de concurso público para o acesso à docência, pois acreditava que o concurso só deveria existir para a capital, para professores candidatos à 2^a. e 1^a. classes, mas não para o interior.

[...] um professor que vai da Escola Normal, que tem um diploma que o habilita a ensinar, entrar em concurso para lecionar no sertão?! Não,

¹⁸³ CALMON, Francisco Marques de G. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1924, p. 10.

¹⁸⁴ TEIXEIRA, Anísio. **O ensino no Estado da Bahia. 1924-1928**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1928, p.2.

absolutamente, não. [...] concurso para o interior, é acabar com a classe, é ridicularizar o diploma de aluno-mestre!¹⁸⁵

Para o interior, deixava implícito no seu discurso, bastava ter o diploma da Escola Normal. Não seria preciso nenhuma prova de competência. Enquanto para a capital a exigência do concurso teria sentido. O interessante é que Cincinato Franca começou a se notabilizar na docência exatamente no interior, em Cachoeira, na escola criada por ele para libertos e ingênuos em 1888¹⁸⁶.

Essas imagens preconceituosas eram tão arraigadas que se acreditava que só uma ação encetada por políticos e intelectuais comprometidos com as questões do sertão poderia combatê-las. Para João Gumes¹⁸⁷, elas começaram a ser lentamente combatidas por alguns sertanejos e pela nova administração de Góes Calmon.

As secas, o banditismo e a vagabundagem são os atributos que nos emprestam mesmo na Capital do nosso Estado; são, dizem por lá, as causas do nosso atraso, da nossa pobreza tão falada, do nosso imerecimento. Reduzidos a ilotas desprezíveis, considerado o alto sertão uma região inóspita onde o ádvena corre o perigo de ser assassinado nas estradas pelos selvagens sertanejos, ninguém, que para isso tenha autoridade, levanta a voz em nossa defesa. O que mais admira é que sertanejos malévolos que aqui residiram, que aqui nasceram e foram criados chegam a confirmar, senão que somos jagunços, ladrões ou vagabundos, ao menos que o nosso território é sáfaro, que passamos anos e anos sob a inclemente causticante solina sem o refrigério de uma chuva; que o nosso povo é preguiçoso, indolente e degenerado.

[...]

Felizmente já alguns sertanejos d'aqui, apesar de raros, com animo patriótico, já tiveram a coragem de romper com a caluniosa propaganda que, mesmos filhos d'aqui, fazem contra esse alto-sertão, e trabalham

¹⁸⁵ FRANCA, Cincinato. **Anais da Câmara dos Deputados do Estado da Bahia**. Sessões extraordinárias em 1912. Bahia. Oficinas da Gazeta do povo. 1915, volume III, p.28.

¹⁸⁶ Ver nota 106.

¹⁸⁷ João Gumes nasceu em Caetité, aos 10 de maio de 1858, filho de João Antonio dos Santos Gumes e D. Ana Luiza. Casou-se aos 26 anos com sua prima Antonia Dulcina Pinto Gumes e teve 16 filhos. Foi Escrivão da Coletoria Geral, tesoureiro e secretario da Intendência, secretário da Câmara Municipal, advogado provisionado, professor, arquiteto, músico, tipógrafo, desenhista, dramaturgo, tradutor, escritor e jornalista. Lançou A Penna, em 1897, primeiro jornal do interior baiano. Era advogado, jornalista e escritor. Foi um dos principais críticos da política baiana, defensor da cultura sertaneja e um profundo conhecedor da história da região. Entre suas principais obras destacam-se: O Sampauleiro (1929) e Os analfabetos (1928). Considerava esse romance como uma propaganda a favor da alfabetização do povo. Foi defensor do homem nordestino, principalmente dos que viviam no alto sertão. Morreu em 29 de abril de 1930, em Caetité.

em prol do progresso sertanejo e do desenvolvimento econômico da nossa região.

O Governo do Ilustre Dr. Góes Calmon abriu ao sertão uma nova era...¹⁸⁸.

No entanto, o preconceito em relação ao sertão não era fácil de ser debelado, como vimos em Anísio Teixeira, que apesar de combatê-lo não deixava de reafirmá-lo e agora com Cincinato Franca em sua recusa em aceitar concurso público para lecionar no interior do Estado. O interior ainda era visto “como o rincão inabitável ao homem civilizado, entregue ao despotismo dos chefes regionais, ao desarranjo de todos os poderes, á impunidade dos criminosos...”.¹⁸⁹ Por causa disso era preciso romper com os estereótipos de que os sertanejos eram fortes, muito inteligentes, “mas comodistas, de aspirações limitadas e afeitos a faltar com a verdade”. E que, quando empregados no Recôncavo, só poderiam ser vaqueiros, “único mister a que se adaptam bem, já pelo hábito de lidarem com gado no sertão, desde a infância, já porque é esse o único cargo compatível com as tendências da raça”.¹⁹⁰ A educação deveria combater essas visões através de um ensino que levasse em consideração as especificidades de cada região.

A preocupação com um tipo de ensino que valorizasse a cultura local e as especificidades regionais foi uma das questões presentes na educação brasileira desde o final do século XIX. A escola deveria promover o desenvolvimento do meio rural, educando o homem no campo. Os professores deveriam estar aptos a lidar com as especificidades do interior do país. Muitos intelectuais defenderam essas idéias, a exemplo de Carneiro Leão, Alberto Torres, o sanitarista Belizário Pena e o educador por Sud Mennucci. Era o que se chamava de “ruralização do ensino” e o que alguns a partir de 1930 chamaram de “*ruralismo pedagógico*”¹⁹¹.

¹⁸⁸ GUMES, João. Prefácio In **Os Analphabetos**. Caetité, Bahia: Escola Typographica Salesiana.1928, p. 7-8.

¹⁸⁹ QUEIRÓZ, Franklin de. Sertão Vermelho. *O SERTÃO*, 7 de abril de 1929, f. 1.

¹⁹⁰ ABREU, S. Fróes. **Alguns aspectos da Bahia**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1926, p. 71 e 73.

¹⁹¹ “O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha a idéia de fixação do homem no campo, por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo” (BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Campinas, SP, [s.n.], 2003, p.11 (Tese de Doutorado)).

Miguel Couto¹⁹², em palestra proferida em 2 de julho de 1927, na Associação Brasileira de Educação, corroborava a idéia de que a escola primária era a solução para o que ele chamava de “primeiro problema nacional”: a educação do povo¹⁹³. Para ele o ensino primário geraria “o sentimento de uma pátria única” de “amor [por] um Brasil comum”¹⁹⁴. Porém, para tanto, sugeria que a União disseminasse escolas públicas por todos os pequenos centros do interior, vilas, aldeias, aldeolas, estações de linhas férreas, dentre outros lugares e estabelecesse, em cada Estado, grandes Institutos de Ensino Primário sob a direção de pedagogos e higienistas, providos de laboratórios e oficinas, para os quais viriam crianças que morassem no interior do país em localidades desassistidas por escolas¹⁹⁵.

Esse era um dos grandes desafios a enfrentar e ao mesmo tempo a principal característica inovadora da educação na Bahia. Era isso o que propunha a Administração de Góes Calmon, através de Anísio Teixeira, seu novo Inspetor Geral do Ensino.

Anísio Teixeira e a educação na Bahia: caminhos em formação

Anísio Teixeira¹⁹⁶, então jovem bacharel em Direito, só possuía 23 anos quando foi convocado por Góes Calmon para assumir a Instrução Pública. À época pouco sabia sobre a educação e a realidade baiana. A escolha de Calmon, que não havia sido a pri-

¹⁹² Miguel Couto (1864-1934) foi um médico-educador. Era presidente da Academia Nacional de Medicina desde 1913. Em 1916 foi eleito para a Academia Brasileira de Letras, na vaga de Afonso Arinos. Em 1933 foi eleito Deputado à Constituinte pelo eleitorado do Distrito Federal e pelo do Estado do Rio, optando pela representação do Distrito Federal. Possuía uma densa produção na área de medicina e diversos trabalhos voltados para a Educação. Dizia, complementando a máxima de Miguel Pereira, que “se o Brasil é um grande hospital, então pode ser curado” e a cura para essa situação era a educação que se constituía como o principal problema do país.

¹⁹³ COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1927, p.20.

¹⁹⁴ Idem. Ibidem, p. 16.

¹⁹⁵ Idem. Ibidem, p. 17.

¹⁹⁶ Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetitê, sertão da Bahia, a 12 de julho de 1900, filho de Diocleciano Pires Teixeira e Ana Spínola Teixeira. Iniciou os estudos primários com os Jesuítas no Colégio São Luís de sua cidade natal, realizando os estudos secundários no Colégio Antônio Vieira, de Salvador, a partir de 1914. Em 1922 bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro. Foi nomeado em 1924 Inspetor Geral de Ensino do Estado da Bahia. Obteve o título de Máster of Arts pelo Teachers College da Columbia University em 1929. Faleceu em 1971.

meira, pois havia convidado Afrânio Peixoto (1876 – 1947)¹⁹⁷ para o cargo e este recusara, esteve associada ao fato de não ter quadros para mobilizar, e em função do reconhecimento aos serviços prestados à sua eleição por Deocleciano Teixeira¹⁹⁸, pai de Anísio e chefe político na região de Caetité. Deocleciano solicitou a promotoria pública de Guanambi¹⁹⁹ para o filho, mas Góes Calmon achou o pedido inadequado, tendo em vista a necessidade de independência da magistratura, que deveria ficar distante das facções políticas. A escolha de Anísio foi intermediada por Hermes Lima, secretário oficial de gabinete, que o indicou no lugar de Afrânio.

Inicialmente Anísio foi nomeado inspetor geral do ensino interino, em 9 de abril de 1924, mas posteriormente foi efetivado, substituindo Dr. Octaviano Moniz Barreto que se afastou do cargo em março do mesmo ano para viajar ao sul do país. Sem experiência, sofreu muitas retaliações. Não possuía nenhuma titulação para o cargo e “provocou espantos e protestos já que postos dessa responsabilidade só se atribuíam a nomes feitos como o do inspetor [Octaviano Moniz Barreto] que, há vinte anos, lá se achava e parecia até sacrilégio retirá-lo do posto”²⁰⁰. Hermes Lima, como o próprio Anísio lembraria mais tarde, foi o responsável por ele não ter desistido no início. Recomendado por Góes Calmon, procurou ouvir sugestões de Afrânio Peixoto, de quem se tornaria muito amigo, e de Carneiro Leão, na época Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal. A amizade com Afrânio Peixoto se tornou tão intensa que quando Anísio fundou a Universidade do Distrito Federal, em abril de 1935, nomeou-o reitor e deu-lhe a incumbência de buscar professores na Europa para compor os quadros da instituição. A influência de Afrânio Peixoto, bem como a de Carneiro Leão, Fernando Azevedo, Monteiro Lobato e posteriormente Arthur Ramos na produção intelectual de Anísio Teixeira ainda precisa ser estudada, pois talvez tenha sido tão importante quanto a influência do escolanovismo norte-americano.

¹⁹⁷ Nasceu em 17 de dezembro de 1876 em Lençóis e faleceu em 12 de janeiro de 1947, no Rio de Janeiro. Em 1923 tornou-se presidente da Academia Brasileira de Letras. Foi deputado federal pela Bahia de 1925-1930.

¹⁹⁸ Nasceu em Ituaçu, em 11 de outubro de 1844 e faleceu em Caetité, em 9 de dezembro de 1930. Foi deputado provincial de 1888 a 1889 e presidente do Conselho Municipal na legislatura de 1899 a 1903.

¹⁹⁹ Informação prestada por Erivaldo Fagundes Neves que foi, pelo seu notório saber sobre a região, considerada correta a despeito das referências consultadas citarem Caetité.

²⁰⁰ LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira**: estadista da educação. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1978, p. 38.

Anísio começou a ler um livro passado às suas mãos pelo próprio Góes Calmon: *Métodos Americanos da Educação geral e Técnica*, do educador belga Omer Buyse, publicado em 1908.²⁰¹ O livro trazia um modelo de educação que rompia com a escolástica européia e apresentava as escolas americanas como um novo modelo de escola, onde o ato físico precedia o pensar. Mesmo o ensino mais abstrato exigia, para ser assimilado, “tanto a habilidade das mãos como a vivacidade do pensamento; a geografia é uma manipulação; a literatura escolar é um trabalho de laboratório, associada intimamente ao desenho...” Os métodos de ensino deveriam ser traduzidos em ato pelos alunos, que deveriam encontrar sozinhos as verdades e resolver sozinhos os problemas científicos. O critério fundamental era aprender fazendo, o *learning by doing*. Buyse contrapunha dois modelos escolares, o americano de “centros de educação” e o europeu de “institutos de instrução”. “[...] O europeu manda seus filhos à escola para aprender ‘alguma coisa’, o americano deseja que a escola assegure a educação integral, física, intelectual e moral das crianças”.²⁰²

Para Schaffer²⁰³, a influência do livro já podia ser percebida no Relatório da Inspeção Geral do Ensino apresentado por Anísio em 7 de abril de 1925, e teria estimulado a viagem que faria em 1927 para conhecer a cultura norte-americana. No programa das escolas elementares urbanas do Estado da Bahia, organizados pela comissão do Conselho Superior do Ensino composta pelos Drs. Alfredo Ferreira de Magalhães, Isaias Alves de Almeida e D. Maria Luiza de Souza Alves era possível perceber algumas questões que estavam presentes em Omer Buyse. A comissão se reunia sob a presidência do Inspetor Geral do Ensino e aprovou e adotou os programas em 20 de fevereiro de 1925, distribuindo-os às escolas públicas em 18 de março.

O aluno terá a satisfação de encontrar ele próprio o conhecimento que o professor lhe deveria trazer. [...] Não deixará passar ensejo o professor para sublinhar a aplicação na vida pratica de todos os conhecimentos ensinados. [...]O sucesso a obter estará na maneira de dosar e transmitir os ensinamentos, sendo preciso adaptá-los ao menino. Nos primeiros tempos terão a forma de "lições de coisas"; mais tarde será admitido o "livro", porem somente como auxiliar das explicações e meio de recapit-

²⁰¹ ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a Educação na Bahia In **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. “Por um grupo de professores e educadores brasileiros”. Rio de Janeiro. Editora civilização brasileira, 1960, p.3. (A edição consultada de 1960 não indica organizador(es)).

²⁰² BUYSE, Omer apud MANACORDA, Mário A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4ª.ed. São Paulo: Cortez, 1995, p.308-309.

²⁰³ SCHAEFFER, Maria Lúcia G. **Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações**. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1988, p. (Dissertação de Mestrado).

tular as lições ouvidas do professor, terminantemente proscrito o só cultivo da memória.²⁰⁴

A perspectiva dos programas se aproximava das idéias de Buyse: a busca do conhecimento pelo próprio aluno e o ensino a partir da “lições de coisas”. A proscricção do cultivo exclusivo da memória eram características presentes na educação norte-americana, mas também faziam parte de uma longa tradição educativa associada ao método intuitivo presente nos textos das reformas baianas desde o final do século XIX²⁰⁵. As reformas educacionais feitas pelo regime imperial demonstraram uma preocupação com o desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças, e já apresentavam a idéia de que a educação era fator de progresso. Ainda que não estivesse sendo colocada em prática no cotidiano escolar, o uso da intuição fazia parte das preocupações de muitos educadores baianos que compartilharam uma longa tradição de pensamento educacional representada por Abílio Cesar Borges e Rui Barbosa. Na década de 1920 essa moderna tradição tentaria se efetivar na educação baiana.

É interessante notar que o programa das escolas primárias elementares urbanas foi distribuído para as escolas em 18 de março de 1925, quase 5 meses antes da reforma da Instrução de 14 de agosto. O fato não deixou de ser notado e criticado por jornais e parlamentares, pois se o projeto oficial de reforma ainda estava na Assembléia Legislativa, não se entendia como se antecipava esses programas que pela lógica deveriam vir depois da reforma.²⁰⁶ No entanto, a aparente incongruência era uma estratégia administrativa, pois esperar a reforma poderia significar perder mais um ano letivo sem implantar os

²⁰⁴ TEIXEIRA, Anísio. **Programa do ensino da escola elementar urbana do Estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado da Bahia, 1925.

²⁰⁵ “Tal método, surgido na Alemanha no final do século XVIII pela iniciativa de Basedow, Campe e sobretudo Pestalozzi, foi tributário, por sua vez, das idéias de filósofos e pedagogos como Bacon, Locke, Hume, Rousseau, Rabelais, Comenius, Froebel, entre outros. Consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição de conhecimentos decorria dos sentidos e da observação. Pestalozzi recomendava a necessidade de psicologizar o ensino adaptando-o ao funcionamento do espírito infantil. Isto significava partir de outros princípios diferentes da lógica predominante no ‘método tradicional’ de ensino o qual se pautava na aprendizagem com base na memória e na repetição, consistindo em uma abordagem dedutiva do saber - , defendendo um ensino que partisse do simples para o complexo, do particular para o geral. O método intuitivo, ao contrário, pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. A prática do ensino concreto seria realizada pelas lições de coisas – forma pela qual foi vulgarizado”(SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p.159)

²⁰⁶ *Diário de Notícias*, 19 de fevereiro de 1925, f.1.

novos programas, já que a reforma era esperada para o final de 1924 e só seria colocada em prática no início de 1926. Era preciso substituir os planos de estudos de 1920 e colocar em prática, o que ainda não existia, ou seja, programas para o curso primário. De fato até 1924, não existiram programas e o ensino era ministrado de modo prático pelos métodos pessoais de cada professor.

O espírito com que foram organizados os programas nos permitirá dizer se eles se destinam a formar homens de ação ou homens de teoria ou de gabinete, se buscam desenvolver sobretudo a inteligência ou se buscam a vontade e a força física...²⁰⁷

O livro de Buyse mostraria a Anísio, segundo Schaffer, uma maneira nova de encarar a educação, e o fazia rever a defesa que fazia do ensino europeu. Mostraria a ele uma sociedade americana vitoriosa, na qual a escola deveria assegurar uma educação integral, física, intelectual e moral das crianças, e faria com que nele se consolidasse a crença na escola, especialmente na escola primária norte-americana. Crença que estaria também presente na mensagem de Góes Calmon à Assembléia Legislativa, em 1925.

A escola primaria de hoje procura desenvolver na criança a sua personalidade, cultivando-lhe a vontade e a inteligência e armando-a para a vida com um senso pratico de coragem, de iniciativa e de independência. A escola americana prepara a criança para a vida como se adentra um lutador para a arena. Forte, confiante, a criança americana deixa a escola como um pequenino e empreendedor homem de trabalho, cheio de iniciativa 'levando mais em conta os resultados materiais de sua atividade do que os cuidados com a sua cultura intelectual'.

Ora , na América, os trabalhos manuais e o desenho tem sido a grande escola de desenvolvimento da personalidade pelo cultivo intensivo da vontade e do pensamento. Enquanto as escolas teóricas e livrescas desenvolvem a inteligência e a imaginação, descurando a vontade, a educação americana fortifica sobretudo esta pela ação. Toda a educação primaria assenta nesse principio froebeliano: educar pela ação.²⁰⁸

²⁰⁷ CALMON, Francisco Marques de G. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1925, p.64.

²⁰⁸ Idem, *Ibidem*, p.64-65.

Na verdade essa mensagem, na parte relativa à instrução, foi retirada do Relatório, do mesmo ano, de Anísio Teixeira, à frente da inspetoria Geral do Ensino, na qual Góes Calmon afirmava que retirava “somente o indispensável para fazer minhas as suas expressões”.²⁰⁹ A mensagem deixava entrever a preocupação tanto de Góes Calmon quanto de Anísio em construir uma escola que preparasse as crianças para a vida e para o mundo do trabalho. Uma educação que ensinasse pela ação.

Em decorrência disso, nos programas da escola primária elementar foram incluídas as matérias de Geometria, Desenho e Trabalhos Manuais. Eram disciplinas indispensáveis para a modernização do ensino, denominação que Anísio preferia, por achar o termo “reforma” inexpressivo para a grande revolução que se desejava. O ensino da geometria deveria ser ministrado de um modo intuitivo e prático. O ensino de desenho, como o de trabalhos manuais, deveria ser essencialmente educativo, possibilitando à criança transformar seu pensamento em ação.

Nesse trabalho de modernização do ensino a tarefa tem sido orientada pelos atuais programas escolares e pelo espírito da lei que reformou a instrução pública.

Sobretudo, as disciplinas do desenho e dos trabalhos manuais, exatamente as que podem mais depressa dar à nossa classe o sentido da vida, de educação ativa e de educação do esforço e da iniciativa e vontade individual, têm sido objeto de nossa especial insistência.

Ainda faltam certa uniformidade e sistematização nos trabalhos realizados nessas duas disciplinas mas já se vai fazendo muito.

Existe gosto e muitos professores estão empenhados no movimento, de sorte a se poder esperar, para breve, uma salutar renovação de nossas classes por meio dessas disciplinas reputadas, hoje, com a linguagem, as disciplinas centrais do curso primário²¹⁰.

O desenho estava associado ao desenvolvimento de atividades industriais nas crianças. Os trabalhos manuais na escola primária deveriam ser exclusivamente um instrumento de cultura geral, sem vestígios de aprendizado profissional. As disciplinas manti-

²⁰⁹ Idem. Ibidem, p.54. No trabalho de CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução pública In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.243-244, a autora equivocadamente atribui a Góes Calmon discursos que são de Anísio. Góes Calmon admitiu que toda parte relativa a instrução que estava presente na sua mensagem, de 1925, à Assembléia Geral Legislativa foi apropriada do relatório de Anísio, do mesmo ano.

²¹⁰ TEIXEIRA, Anísio. **O ensino no Estado da Bahia. 1924 a 1928**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1928, p. 44-45.

nham estreitas relações entre si, possibilitando à criança que adestrasse as mãos e desenvolvesse a imaginação, animando-a a realizar produções por conta própria. Havia uma preocupação maior com o trabalho como elemento educativo, não como mão-de-obra para a indústria.

As influências de Anísio, nesse momento, parecem estar mais associadas a essa longa tradição de um pensamento educacional associado ao método intuitivo do que à leitura de Omer Buyse. Para Nunes, essa leitura não teria abalado as suas convicções pedagógicas. Foi usada numa “preparação apressada e casuística que não permitia ainda entrever o significado que teria, para o próprio Anísio,[...] na gestão do ensino público na Bahia”²¹¹. De fato num primeiro momento quando conheceu a obra de Buyse, em 1924, não houve conseqüências mais imediatas nas suas ações frente à educação baiana; mas a partir de 1925, e após o seu retorno da primeira viagem empreendida aos Estados Unidos, em 1927, Buyse já era uma forte referência para Anísio.

Nessa viagem ele permaneceu de abril a novembro de 1927, entrou em contato com o pensamento de John Dewey (1859-1952) e estabeleceu relações de amizade com Monteiro Lobato (1882-1948), adido comercial em Nova York. Fez, na Columbia University, diversos cursos com especialistas em formação de professores, saúde e relações internacionais. Aprofundou leituras e conheceu monografias pedagógicas produzidas nos estados americanos desde 1924. De agosto a novembro visitou sistemas escolares de diversas cidades norte-americanas²¹² e retornou mais amadurecido. É inegável que essa obra teve uma importância muito grande em sua formação inicial, a ponto de em 1927 publicar uma tradução para o português, consentida pelo autor, que foi distribuída gratuitamente para todas as escolas baianas. Nessa tradução Anísio Teixeira deixava claro quais eram os objetivos do Estado.

A obra de Omer Buyse, atual diretor do Departamento de ensino técnico e profissional na Bélgica, é sem contestação, reputada uma das mais fieis e inteligentes exposições dos métodos americanos de educação.

O governo do Estado, traduzindo-a, deseja concorrer para que se instalem aqueles processos tão úteis e eficientes, com as modificações

²¹¹ NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Rio de Janeiro: PUC, 1991, p. 84 (Tese de Doutorado).

²¹² MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio e GONDRA, José Gonçalves (orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 145-146.

que o meio exigir, na escola baiana, afim de que esta sirva, realmente, de honesto preparo para a vida árdua e agitada do nosso século²¹³.

Sabia que as idéias de Buyse deveriam ser adaptadas ao meio baiano e que a obra serviria ao professores por iniciá-los no método ativo utilizado na educação norte-americana, o qual enfatizava, mais do que explicações teóricas, o quê fazer e como fazer, “para que a escola seja verdadeiramente educativa, verdadeiramente formadora da vontade e da inteligência da criança”²¹⁴. Entretanto, não foi apenas a obra de Buyse que deveria se tornar uma referência para os(as) professores(as) baianos(as). Ao retornar em novembro de 1927 decidiu publicar suas anotações sobre as suas experiências nos Estados Unidos, que estavam ainda em forma de relatório. Publica então, em 1928, o “*Aspectos americanos de educação*”, apresentando as idéias de John Dewey sobre educação e enfatizando sua importância para a educação na América. Através do contato com a educação norte-americana, o uso dos sentidos e a importância da experiência na educação se consolidam nas reflexões educacionais de Anísio. Digo, se consolidam, porque já estavam presentes em sua reflexões desde 1925. A escola, a educação e o ensino não poderiam deixar de considerar as influências e as necessidades do meio.

É uma ilusão julgar que se pode transmitir alguma coisa diretamente. É através do uso da coisa, através do seu sentido, através do meio, que se pode agir e que se pode educar. A linguagem constitui um instrumental que abrevia e resume e, às vezes, amplia a experiência, mas o seu uso só não será estéril, remoto ou artificial quando for enriquecido e sustentado pela experiência, que é o intercurso entre o indivíduo e o ambiente.

Assim pois o único processo do adulto para controlar a educação da infância é o de controlar o meio. [...] E a sociedade governa e orienta as suas forças educativas, controlando o ambiente especial de educação, a escola²¹⁵.

²¹³ TEIXEIRA, Anísio In BUYSE, Omer. **Methodos americanos de educação geral e technica**. Tradução Dr. Luiz Ribeiro de Senna. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1927, p. II.

²¹⁴ TEIXEIRA, Anísio. **O ensino no Estado da Bahia. 1924-1928**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1928, p.45.

²¹⁵ TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**: relatório apresentado ao governo do Estado da Bahia pelo Diretor Geral de Instrução, commissionado em Estudos na América do Norte. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928, p.15.

Esse Anísio da maturidade, próximo do fim de seu mandato à frente da Diretoria Geral da Instrução, estava bem distante do Anísio em formação que pouco sabia sobre educação e sobre a realidade baiana. Para Vidal e Camargo, as idéias de inspiração norte-americana já haviam surgido nos sistemas públicos em 1924, por intermédio de Anísio. Para as autoras só depois da viagem que empreendeu à Europa e aos Estados Unidos, foi que ele iniciou a renovação do sistema educativo do seu estado.²¹⁶ Não obstante, essas idéias não surgiram em 1924 por intermédio de Anísio, que ainda não as conhecia, tampouco a renovação da educação só se iniciou depois dessas viagens. Ela se iniciou, bem antes de 1925 e não estava diretamente associada às idéias pedagógicas norte-americanas. Tampouco, como querem alguns, a “matriz do pensamento democrático de Anísio Teixeira est[ava] em John Dewey [...]”²¹⁷. Existia já uma longa história de reformas educativas no Estado e todas elas estavam como a reforma de 1925, chamada reforma Anísio Teixeira, baseadas no método intuitivo.

Anísio, num primeiro momento, estava preso a uma formação educacional escolástica que influenciava fortemente suas reflexões sobre as questões sociais e políticas da época. Ainda achava-se imbuído de uma missão a ser cumprida, não mais nas ostes religiosas e sim no mundo da laicidade. As suas relações com os jesuítas não eram apenas religiosas, mas políticas. Um exemplo disso é que quando retornou de sua primeira viagem ao exterior, à Europa, realizada entre julho e outubro de 1925 tentou aprovar dois projetos de lei que beneficiavam o projeto educacional da Igreja. O primeiro era de desapropriação de terrenos na cidade para a construção de um colégio jesuíta. O segundo visava o ensino religioso facultativo nas escolas. Apesar do governo já possuir maioria na Assembléia Legislativa, os dois projetos foram derrotados.

O projeto de desapropriação gerou muitas discussões na Câmara. O deputado Pedreira Maia afirmou não entender o pedido de favor ao Estado feito por uma instituição de caráter particular, o colégio Antonio Vieira. Tanto o estabelecimento jesuítico da capital, o colégio Antonio Vieira, quanto o de Caetité, o Instituto São Luiz, não prestavam

²¹⁶ VIDAL, Diana Gonçalves e CAMARGO, Marilena Jorge Guedes de. A Imprensa Periódica Especializada e a Pesquisa Histórica: Estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 175, set./dez. 1992, p. 420.

²¹⁷ SANTOS, Heloisa Occhiuz dos. Ideário pedagógico municipalista de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, julho/ 2000, p.106.

assistência aos pobres, ministravam um ensino muito bem remunerado. O Deputado Duarte Jr., fazendo aparte, afirmou que o Colégio não merecia favores, “porque faz exclusão de pretos...”. Após uma série de críticas o deputado Oscar Spínola Teixeira, irmão de Anísio, levantou-se para defender o projeto, dizendo que no Colégio jesuíta “se educa a elite que dirige o país e por isso deve merecer mais do que os colégios que educam as classes pobres!”. Isso foi o suficiente para a resistência ao projeto aumentar e o deputado Carlos Leitão, posicionando-se contra esse discurso trouxe o exemplo de brasileiros ilustres, “vindos de camadas humildes como Patrocínio, Feijó, Victorino e outros, muitos deles homens de cor, que na Bahia...são repudiados por um colégio que pretende favores públicos”.²¹⁸

O projeto foi rejeitado, mas demonstrou que Anísio ainda era um intelectual católico, imbuído de uma missão junto à Companhia de Jesus. E os debates deram notoriedade a uma situação que era comum nas escolas baianas: a rejeição de negros nas escolas particulares de Salvador. Situação que foi denunciada por Thales de Azevedo na década de 1950.

Da mesma maneira que os brancos são minoria na população total, os alunos desse tipo também são apenas cerca de 35 por cento nas escolas públicas elementares; os pretos atingem a quantidade média de 20 por cento e os restantes são pardos. Nas escolas particulares do mesmo grau os brancos são tanto mais numerosos quanto mais ‘seleto’ é o estabelecimento. Num destes podem encontrar-se de 90 a 93 por cento de brancos; nos frequentados por estudantes do grupo social intermédio registram-se de 15 a 25 por cento de alunos de cor, na maioria porém claros. [...] As escolas secundárias particulares,...., estão gradualmente abrindo as suas portas aos alunos de cor mais escura; há 30 ou 40 anos atrás era extremamente raro um preto em qualquer desses estabelecimentos.²¹⁹

De fato, os únicos espaços plurais de formação de negros, mulatos e brancos pobres eram as escolas públicas, como se pode perceber nas alusões feitas, em diversas fotos elencadas no presente trabalho, que mostram a composição étnica dos alunos.

O certo é que um ano após ter assumido a Diretoria Geral da Instrução, no seu primeiro relatório anual de 1925, Anísio já percebia que a alfabetização era o principal

²¹⁸ *A Tarde*, 22 de junho de 1925, f. 1.

²¹⁹ AZEVEDO, Thales. **As elites de cor**: um estudo de ascensão social. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955, p. 127-128.

elemento de promoção do progresso do Estado. A questão que se colocava era onde construir novas escolas, quais as que deveriam ser remodeladas e como conhecer o cotidiano escolar em meio a tanta diversidade?

Anísio fazia parte de uma nova geração de intelectuais e políticos que percebiam a existência de uma contraposição entre o país legal e o país real, por causa disso, a necessidade de conhecer a realidade brasileira. Nesse sentido, ele buscou avaliar detidamente a realidade das Escolas no interior do Estado para definir suas ações. Em março de 1925 fez uma excursão ao interior do Estado, visitando várias escolas do Recôncavo e do Sertão. Visitou doze municípios (Santo Amaro, Feira de Santana, São Gonçalo dos Campos, Cachoeira, São Félix, Muritiba, Cruz das Almas, Afonso Pena, Castro Alves, Amargosa, São Miguel e Nazaré) e 63 escolas, 39 estaduais e 24 municipais. Santo Amaro era, em 1925, o local onde havia o maior contingente de alunos matriculados, como se pode ver no quadro abaixo, que organiza os dados relativos aos municípios com os maiores números de matrículas.

Matrículas de alunos por municípios do interior

Municípios	Número de matrículas	Municípios	Número de matrículas
1) Santo Amaro	993	9) Conde	496
2) Itaparica	980	10) Bonfim	419
3) Alagoinhas	696	11) Jaguaripe	410
4) Feira de Santana	639	12) Areia	381
5) Vila de São Francisco	630	13) Abrantes	360
6) Entre Rios	567	14) Afonso Pena	352
7) Maragogipe	554	15) Valença	348
8) Mata de São João	497		

FONTE: Diário de Notícias, 27 de junho de 1925, f.1.

Nas suas viagens Anísio conseguiu atestar que o problema da escola primária era que em quase toda parte era uma escola acadêmica, que ensinava de forma teórica e sem objetivos específicos, não levando em consideração as particularidades dos alunos e da região.

O nosso formado da escola primária , quando inteligente, é um letradozinho, candidato á burocracia e tendo pelo trabalho rural esse desprezo insolente que é sobretudo feito de incapacidade.

[...] se enganam os que julgam que a solução do nosso problema de educação popularesca numa alfabetização trepidante e ineficiente.

Saber ler e escrever não é nenhuma varinha mágica que abra as portas de tesouros encantados.

Educar para o trabalho, formar para a vida, esse é o fim a que se propõe a escola primaria.²²⁰

Esse mesmo problema foi denunciado, por Alberto Torres, 10 anos antes do comentário de Anísio, citado acima. Em 1914, no seu livro “O Problema Nacional Brasileiro”, Torres afirmou de maneira contundente que desde as escolas primárias até as academias, a instrução pública estimulava o êxodo do campo para a cidade²²¹. De igual modo a mesma situação foi denunciada quase 15 anos depois por Sud Mennucci, em 1930, no seu livro “A crise Brasileira de Educação” no qual afirmou que as classes primárias sugavam a energia rural.

[...] porque envenenam a alma dos filhos dos nossos lavradores, criando-lhes no íntimo a enganosa e perigosa miragem da cidade. O alfabeto, em vez de ser um auxiliar, um amparo, um sustentador da lavoura, virou um tóxico poderosíssimo e violento. Põe na cabeça da juventude aldeã o desejo louco de aprender para se libertar do fardo agrícola²²².

Em abril de 1925, portanto um mês após suas viagens ao interior do Estado, as impressões de Anísio já constariam do seu primeiro relatório à frente da Inspeção Geral do Ensino. Esse primeiro contato com a realidade educacional baiana deu-lhe a convicção de que uma alfabetização parcial e incompleta não era a solução para conter o êxodo do campo para a cidade e valorizar a cultura rural. A escola primária não preparava para o trabalho e tampouco para a vida.

A escola primária por não ter sido pensada para ter como referencial o sertão e o interior, não tinha nenhuma possibilidade de compreender e trabalhar a realidade do mundo rural. Ela preparava os alunos para vivenciarem uma cultura citadina. Isso expli-

²²⁰ TEIXEIRA, Anísio. *Diário da Bahia*, 19 de março de 1925, f.2.

²²¹ TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro**: introdução a um programma de organização nacional. Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1914, p. 187.

²²² MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Piratininga, 1934, p. 47.

cava a necessidade premente de se conhecer o Brasil, o sertão, o interior pouco analisado e ainda desconhecido, mas que precisava ser levado em consideração no cotidiano escolar, na prática docente efetiva.

Além das viagens para o interior, a outra forma encontrada por Anísio para conhecer um pouco mais a realidade das escolas no Estado foi a exigência, feita aos professores estaduais, para o preenchimento de um mapa escolar que registraria o movimento e os resultados da escola. Além do mapa os professores deveriam enviar um relatório composto com 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. O mapa e o relatório deveriam ser entregues até 20 de novembro e os professores que não atendessem a demanda dentro do prazo estabelecido seriam penalizados com suspensão por cinco dias.²²³ Essas estratégias colocadas em prática por Anísio tinham por objetivo não só conhecer a realidade educacional baiana, mas perceber um pouco do cotidiano escolar, entendendo a relação da comunidade com a escola e com o ensino, compreendendo como e quando os professores eram assistidos pelo Estado. Ao mesmo tempo impunha uma relação de controle aos professores e aos delegados escolares.

Muitas foram as iniciativas de Anísio frente à instrução pública, mas um dos seus principais objetivos era a criação de um outro modelo de escola, preparando a criança para o meio em que vive. Para isso, seria necessário renovar o ensino mediante novos métodos pedagógicos, novos programas escolares. Por isso no programa de ensino da escola elementar, de 1925, foi incluído “noções de Geografia e História sobretudo do Brasil e da Bahia”, estudo de ciências e suas aplicações, de agricultura e indústrias locais, de desenho, de trabalhos manuais e domésticos e de música, e ainda educação física e educação cívica. Era necessário deixar para trás um modelo de escola primária que tinha como ideal ensinar a ler, escrever e contar. Era o velho ranço de uma educação colonial e obsoleta que já tinha sido abandonada pelos Estados Unidos desde o final do

²²³ *A Tarde*, 17 de outubro de 1924, f. 1.

século XIX, como pôde atestar Anísio nos relatos feitos após retornar da viagem da América do Norte em novembro de 1927²²⁴.

Era necessário reformar a educação, tentando debelar uma longa trajetória de crise educacional, que refletia também a crise econômica vivida pelo Estado. A falta de prédios escolares, mobília, pagamento de professores, ou seja, a falta de investimentos sérios em educação era uma questão que estava condicionada às receitas do Estado e do município e que persistia ao longo da Primeira República, mas que precisaria ser contornada de algum modo.

A mesma vastidão da terra, o mesmo [estado] disseminado da população diversa e desassimilada, o mesmo numero vertiginoso de analfabetos colocam a solução científica do problema em uma inexorável dependência da sua solução econômica.²²⁵

Era preciso 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, à 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% (Ver Tabela I, em anexo). Possuía 1.275.498 indivíduos do sexo masculino e 1.445.492 do sexo feminino que não sabiam ler, nem escrever, em uma população total de 3.334.465 habitantes.²²⁶ Por causa disso investir na educação primária era tão urgente, o que começou a ser feito no governo de Góes Calmon. De 1924 a 1926 as despesas com a instrução primária aumentaram em 98%, e de 1926 a 1927 em 93%. Em nenhum outro período houve um investimento tão grande no ensino primário (Ver tabela II, em anexo). A Lei de 1925 definiu que a quota da receita municipal a ser aplicada na instrução primária não poderia ser inferior à sexta parte da renda ou receita geral do município. Em 1925 a Bahia ainda era o terceiro Estado com o maior número de habitantes (Ver Tabela III, em anexo).

²²⁴ TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação:** relatório apresentado ao governo do Estado da Bahia pelo Diretor Geral de Instrução, commissionado em Estudos na América do Norte. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928, p.33.

²²⁵ TEIXEIRA, Anísio. **Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia.** Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 7 abr. 1925, p.1.

²²⁶ Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento de 1º de setembro de 1920.

Gastos municipais com a instrução

Município	Despesas com instrução
Ilheos	83:020\$000
Santo Amaro	58:275\$000
Belmonte	50:272\$000
Itabuna	45:016\$666
Cannavieiras	30:208\$000
Feira de Sant' Anna	29:948\$445
Nazareth	27:600\$000
Conquista	25:248\$000
Joazeiro	20:692\$000

FONTE: Diário de Notícias, 27 de junho de 1925, f.1.

Contudo, na maioria dos 142 municípios que compunham o Estado, a instrução pública continuou sendo “objeto de luxo, ao alcance dos abastados”. Eram poucos os municípios que investiam substancialmente na instrução, como se observa no quadro acima.

Concomitantemente aos investimentos, consolidou-se nessa época uma preocupação com a formação dos professores e com a sua prática em sala de aula. Os problemas da educação não estavam apenas associados à fiscalização e à reestruturação da escola Normal, mas a uma crise maior do ensino no Brasil que deveria ser combatida a partir de muitas frentes, de forma sistêmica. Para Góes Calmon toda escola sempre era “o reflexo do professor, toda organização de ensino que não vise séria e lentamente esse fator precípua da instrução, tem o êxito que as nossas lograram até o presente: este aspecto tristíssimo de quase inexistência’ ”²²⁷. Além disso, o plano de ensino popular era exclusivamente urbano, sem nenhuma perspectiva técnica ou profissional, dando à escola primária uma “feição meramente literária que a condenava para a nossa época e nosso meio”²²⁸. Desta forma a reforma era necessária, mas ela seria realizada a partir de uma nova perspectiva sobre o problema educacional.

²²⁷ **Revista de Ensino**, volume I, anno I, n. 1. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, setembro de 1924, p.3.

²²⁸ Francisco Marques de G. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1926, p. 34.

Uma nova Reforma da educação: a lei 1.846 de 14 de agosto de 1925

A utilização do artifício da reforma, para tentar dar conta dos problemas da Educação, foi uma prática encetada em todo o país. No entanto, na década de 1920, a prática se intensifica nas principais capitais brasileiras. A necessidade da expansão escolar para combater o analfabetismo, aliada à busca por novos métodos de ensino vão caracterizar essas reformas fortemente.

A reforma paulista propôs um modelo de combate ao analfabetismo que acabou servindo de modelo para outros estados. Era a chamada Reforma Sampaio Dória, estabelecida pelo decreto 1.750 de 8 de dezembro de 1920, que pregava um ensino primário extensivo, mas incompleto para todos, com curso de dois anos para um público de 9 a 10 anos, a ser oferecido em todo o território paulista. Anísio Teixeira afirmava que era uma reforma que se preocupava mais com a organização econômica, mas deficiente nos resultados apresentados pelo ensino que era ministrado. Para ele no Norte esse modelo seria desastroso.

No meio brasileiro do norte,..., a iniciação de um homem no jogo, mais ou menos complicado, das vinte e seis letras do alfabeto e o conhecimento rudimentar da aritmética, da geografia e da história fornecem-lhe, apenas, um instrumento cujo uso lhe não foi ensinado. Armado dele, esse **homem inculto e primitivo** (grifos meus) será, na sociedade, mais frágil e mais desadaptado às condições de vida.

A instrução parcialíssima que lhe deram, revelou-lhe, certo, um mundo novo de aspirações e conquistas, mas sob ângulo limitado de sua visão esse novo mundo é, apenas uma oportunidade de inquietação e de perturbação. O novo alfabetizado será um brasileiro mais infeliz e menos adaptado do que o ignorante anterior.

Retirado do seu mundo elementar e sem asas seguras para atingir o progresso que o fizeram antever, será um elemento de desequilíbrio social, presa de todas as utopias e de todos os erros que inquietam a sociedade de hoje e que os fascinarão irremissivelmente.

Será, ao que julgo, essa instrução incompleta, o modo de mais eficientemente prepararmos um ambiente propício à explosão bolchevista ou socialista. O analfabetismo merece mais alongado tratamento.²²⁹

A educação na proposta paulista, segundo Anísio, não cumpriria o seu papel de barreira cultural à propagação de idéias como o socialismo, nocivas à organização da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, o inculto e primitivo habitante do norte ou do nordeste, pois no início da década de 1920, como nos mostra Albuquerque Jr., os termos norte e nordeste ainda são usados como sinônimos, “mostrando ser um momento de transição, em que a própria idéia de nordeste não havia se institucionalizado”, seria um alvo frágil e desadaptado às condições da vida²³⁰. Para Anísio, mal sabendo ler e escrever, esses novos alfabetizados, além de tudo, acabavam se tornando apenas mão-de-obra para as demandas da indústria.

A justificativa ideológica dada por ele para condenar a alfabetização parcial paulista, era extremamente preconceituosa por homogeneizar uma região tão diversa na sua geografia e cultura e por construir uma imagem do homem do norte como inculto e primitivo. Era o mesmo Anísio que quase um ano depois, em 1926, iria se referir à sociedade sertaneja como “dispersa e débil”, como foi comentado no capítulo anterior. Como nos diz Soares, tais representações sobre o Brasil ou sobre parte dele, o norte, o nordeste ou o sertão, traziam um denominador comum expresso nessa geografia imaginária. Marcavam uma “alteridade incômoda, imagem especular de um país fraturado tanto do ponto de vista geográfico quanto cultural ou civilizatório”. Denotavam um espaço situado à margem da nação, que era um entrave à constituição da unidade nacional e que deveria ser redimido para que tal unidade pudesse acontecer. A oposição entre litoral e sertão só seria contornável através de um projeto nacional que incorporasse o interior do Brasil. Construir o Brasil a partir do litoral caracterizou o pensamento social brasileiro²³¹. Essa era a tarefa dos intelectuais anatólios na visão de Micele, ou da *intelligentia*, segundo Schwartzman. Era o que preconizava Anísio, através do ensino primário e de sua reforma educativa encetada pela reforma de 1925.

²²⁹ TEIXEIRA, Anísio. **Relatório Geral do Ensino do Estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 7 de abril de 1925.p.3.

²³⁰ ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 2ª. ed. Recife:FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2001, p.68.

²³¹ SOARES, Valter Guimarães. **Cartografia da saudade**: Eurico Alves e a invenção da Bahia sertaneja. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2009, p.75-76.

Apesar das críticas à reforma do ensino paulista de 1920, a reforma do Ceará, de 1922, seguiria os mesmos padrões. Na verdade, Lourenço Filho foi enviado de São Paulo para o Ceará, por indicação do próprio Sampaio Dória, para implantar uma escola que não mais atenderia aos padrões tradicionais de um ensino que resumia-se apenas a ensinar a ler, escrever e contar. A escola e o modelo pedagógico inseriam-se nos ideais spencerianos de educação física, intelectual e moral, adaptado ao meio cearense. Adaptação que vinha envolta numa ideologia que concebia o país a partir de uma pretensa vocação agrária, e que tinha na educação do homem dentro do seu meio uma perspectiva fortemente conservadora.

Esse conservadorismo também esteve presente na Reforma Francisco Campos, de Minas Gerais, em 1927, que também se opunha ao tradicionalismo de um ensino baseado apenas na leitura e escrita e associava os destinos das instituições democráticas à difusão do ensino primário. Tal reforma preconizava que a criança deveria se adaptar à vida social, assimilando ‘a ordem intelectual e moral reinante’²³² através de novos métodos e processos que utilizassem o trabalho com uma finalidade educativa.

A reforma pernambucana também tentaria reestruturar a sua concepção de escola, opondo-se à escola tradicional. Para Carneiro Leão o ideal de escola seria aquela que ao ‘lado das letras e do cálculo, possa despertar e fortalecer a capacidade de ação, o amor ao trabalho, a inteireza moral, a formação do caráter em suma. A escola que cultiva a inteligência, o coração e as mãos’²³³.

A maioria dos Estados brasileiros, dentre os quais a Bahia optou por um ensino primário integral, que levaria em consideração as especificidades de cada indivíduo, região e cultura.

A Bahia que temos a nossa frente e que a escola primária se propõe a educar é, além da Bahia mais ou menos civilizada de algumas cidades, a Bahia rudimentar e sertaneja de pequenos agricultores elementares, de vaqueiros e criadores primitivos, de pescadores e operários rurais aventureiros e nômades.

²³² CAMPOS, Francisco. Pela civilização mineira apud CARVALHO, Marta M. Chagas de. Reformas da Instrução Pública In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 239.

²³³ LEÃO, Carneiro apud CARVALHO, Marta M. Chagas de. Op. cit., p.239.

Ilustre professor e pedagogo baiano dizia, certa vez, que o seu primeiro passo para a organização de uma reforma de ensino na Bahia seria o levantamento rigoroso das diferentes zonas geográficas do Estado.

Caracterizadas tais zonas, indicadas a sua produção, a natureza do seu trabalho e da sua gente daria ele, na sua reforma, a cada região, a escola adequada para educar e civilizar o seu elemento humano.

A lei vigente, além de organizar administrativamente mal o serviço do ensino, limita-o, pedagogicamente, á escola elementar e complementar, ambas absolutamente universais, que poderiam existir aqui ou no Afeganistão e onde se ministra uma instrução livresca e teórica.

Tais escolas floresciam, isto é, funcionavam no Estado, mastigando uma alfabetização enfadonha e monótona, desprovidas de prédios e de material didático, sem fiscalização, sem estímulo e impulso administrativo, na mais absoluta das autonomias, a autonomia do abandono.²³⁴

Quando Anísio se referia a “organização econômica” definida por São Paulo ao delimitar o ensino para todos, apenas em dois anos, para um público de 9 e 10 anos, estava se referindo aos custos da difusão e à necessidade paulista de alfabetização em massa para obter mão-de-obra para a indústria. Era uma solução rápida e que não pesaria tanto ao Erário Público. Diferente da sua proposta que necessitava de vultosos investimentos e não seria aligeirada, pois a Bahia não tinha a mesma urgência de mão-de-obra para a indústria. A industrialização baiana era precária, como vimos, não demandando urgência de mão-de-obra e se boas escolas não poderiam ser extensivas a todos, que fossem para alguns. Essa perspectiva de escola primária não era inovadora, pois já tinha sido preconizada por Alípio Franca, professor e posteriormente Diretor da Escola Normal, no seu livro *Noções de Metodologia e de Organização Escolar*, publicado em 1916.

O ideal da escola primária não é ensinar muito, mas ensinar bem. O que faz com que o ensino seja em seu gênero, completo, não é a extensão mais ou menos vasta do domínio que ele cultiva, é a maneira porque ele o cultiva. Em virtude da idade dos alunos e das carreiras a que eles se destinam, o ensino primário não tem nem o tempo, nem os meios de lhes fazer percorrer um ciclo vasto de estudos. O que o ensino primário lhes pode dar è uma soma de conhecimentos apropriados às suas futuras necessidades, bons hábitos de espíritos, uma inteligência viva, idéias claras, juízo, ordem no pensamento e na linguagem

²³⁴ TEIXEIRA, Anísio. **Relatório Geral do Ensino do Estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 7 de abril de 1925, p.4.

Dantes, era o livro o elemento essencial ao ensino, sem o que o aluno não adquiriria conhecimento algum; o professor era o repetidor do compêndio; hoje, é ao contrário: pela boca do mestre é que a criança deve primeiramente conhecer os primeiros rudimentos de todas as disciplinas: o livro virá mais tarde, como um completo.²³⁵

As reformas sempre fizeram parte de um processo de regulação social e na Bahia foram alvos de muitas críticas. O professor Alberto de Assis afirmou que “reformas e deformas” do ensino não nos tinha faltado e que se o ensino “até então usava uma muleta passa a sair com duas; [e se estava] doente de uma vista fica cego de ambas. Não é a patologia quem mata; é a terapêutica quem envia á sepultura”.²³⁶ Essa crítica até então trazia uma preocupação que, na maioria das vezes, era negligenciada. No intuito de formar se deformava, no afã de mudar acabava-se por ratificar o imobilismo. E por que isso acontecia?

As reformas não levavam em consideração a situação real das escolas e tampouco dos professores na Bahia. A situação das escolas era um problema alarmante que não era resolvido. O Dr. Mário Leal, professor emérito de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Bahia, em conferência realizada na Escola Normal em 13 de maio de 1923, corroborando uma opinião consensual na época afirmou que a infância baiana de tudo estava privada.

N’aqueles antros, a que o egoísmo e o apedentismo de nossos governantes chamam pomposamente de escolas, estamos a preparar para o futuro próximo com a inconsciência do crime ou da demência a população mais degradada do mundo... Que esperar amanhã de um povo que viveu na infância, a vida de nossas crianças de agora?²³⁷

As escolas em sua maioria não possuíam higiene, algumas eram estabelecidas em locais com pouca ventilação e luz, em prédios em ruínas, em palhoças e em casas sem mobiliário.²³⁸ Ainda em 1925 existiam na capital “136 escolas publicas, das quais foram

²³⁵ FRANCA, Alípio. **Noções de Methodologia e de Organização Escolar**. Maragogipe: Typ. Peixoto, 1916, p. 83.

²³⁶ **Revista de Ensino**, volume I, anno I, n. 1. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, setembro de 1924, p.66.

²³⁷ LEAL, Mario. **Revista de Ensino**, volume I, anno I, n. 1. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, setembro de 1924, p.10-11.

²³⁸ CARVALHO, Luiz Pinto de. (Diretor Geral de Saúde Pública). **Relatório apresentado ao governo relativo ao anno de 1912**. Bahia: Typographia Bahiana, 1913, p.132.

judgadas boas 2 (1,48%), sofríveis 53 (38,97%) e más 81(59,55%)²³⁹. Em 1926, quando o ensino municipal foi assumido pelo Estado, a Higiene Infantil e Escolar inspecionou os prédios escolares da capital e 90% foram condenados. Eram prédios de aluguel, sem ar, ventilação e conforto²⁴⁰.

Era comum acreditar que das reformas pouco se precisava, tamanha a incapacidade de promoção de mudanças. O próprio Góes Calmon acreditava que era preciso “moralizar a escola, fazer com que o professor saiba cumprir o seu dever”, antes de realizar retoques e reformas na legislação educacional.²⁴¹ Porém, fazer com que a escola cumprisse a sua função social a partir de princípios que definissem a sua organização e funcionamento, bem como garantir que os professores tivessem consciência profissional no exercício docente não era uma tarefa fácil de ser realizada. Era mais fácil reformar a educação. Por isso a reforma de 1925, foi considerada por muitos como inovadora e por outros uma cópia do que já existia. O que era bom “não [era] original, representa[va] uma cópia da reforma Satiro Dias”.²⁴² Contudo, este Regulamento de 18 de agosto de 1890, chamado de reforma Satiro Dias se diferia da reforma de 1925. Para citar apenas duas diferenças em relação ao ensino primário, no que se refere ao método de ensino, o Regulamento preconizava a adoção do método misto, junção do método monitorial ou mútuo com o simultâneo (art. 44), utilizado ao longo do império; enquanto na reforma de 1925 era o método intuitivo que era recomendado. O Regulamento de 1890 também não fazia nenhuma menção a adequar o ensino às especificidades culturais e geográficas dos alunos, perspectiva que foi a grande inovação da reforma de 1925²⁴³.

A reforma de 1925 foi chamada reforma Anísio Teixeira, em função de Anísio, desde 19 de abril de 1924, ser Diretor Geral da Instrução, cargo que exerceu até 1928. Era comum atribuir às reformas os nomes dos seus Diretores Gerais. Contudo, nessa época, a presença de Anísio e sua influência na Educação ainda não eram tão marcantes

²³⁹ BARRETO, Antonio Luis C. A. de Barros. **Relatório da Secretaria de Saúde e Assistência Pública. Ano de 1929.** Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1930, p.182.

²⁴⁰ AYRES, Jayme Junqueira. Situação do Ensino Primário na Bahia In COSTA, Maria José Franco Ferreira da, SHENA, Denílson Roberto e SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.) **I Conferência Nacional de Educação, 1927.** Brasília: INEP, 1997, p. 229.

²⁴¹ CALMON, Francisco Marques de G. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia.** Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1924, p. 10-11.

²⁴² *Diário de Notícias*, 1 de agosto de 1924, f.1.

²⁴³ Ver NUNES, Antonieta d’Aguiar. **Política educacional no início da República na Bahia. Duas versões do projeto liberal.** Salvador: UFBA, 2003 (Tese de Doutorado). Em especial o capítulo VI-II: A reforma educacional de Satiro de Oliveira Dias de 1890.

como depois viriam a ser. Era um Anísio ainda, como foi dito, em formação e não tão influente, embora alguns autores como Tavares, sugiram algo bem diferente.

Ele é quem lidera de maneira persistente, sistemática e consistente, a criação de um sistema educacional na Bahia. Antes dele há várias tentativas, há vários ensaios, mas uma verdadeira construção do sistema educacional só existe com Anísio Teixeira, com a sua Reforma, em 1925.²⁴⁴

A nosso ver, a Reforma é o resultado de um conjunto de reflexões sobre a educação baiana que não podem ser creditadas apenas a Anísio. Pelo contrário, é provável que sua participação na elaboração da Reforma tenha sido secundária. Logo quando assumiu a Inspeção Geral do Ensino Anísio, Anísio Teixeira começou a estudar a situação educacional do Estado. Reuniu uma comissão composta por deputados, senadores, autoridades do ensino estadual e municipal, diretores de colégios públicos e particulares, membros do Conselho Superior de Ensino, a exemplo dos deputados Arthur Carvalho e Alfredo Rocha; Alfredo Magalhães, diretor da Escola Normal; Alberto de Assis, delegado escolar; professor João Gonçalves Pereira, Diretor do ensino municipal.

O Conselho Superior de Ensino foi reorganizado pelo governador em 30 de abril de 1924 e começou a funcionar em 05 de junho do mesmo ano. Desde setembro de 1923 não funcionava. Tinha em sua composição: o Secretário do Interior, o Inspetor Geral do Ensino, o Intendente da capital, o Diretor do Ginásio da Bahia, o Diretor da Escola Normal e professores, alguns dos quais estiveram à frente da greve de 1918. Possuía várias comissões de ensino: 1) Inquérito e disciplina escolar – Ubaldino Gonzaga, professor Francellino de Andrade, professor Possidônio Dias Coelho; 2) Recenseamento – Dr. Joaquim Pinho; professor Alberto de Assis, professor Cassiano Gomes; 3) Higiene, métodos de ensino, programas, horários e adoção de livros – Dr. Alfredo Magalhães, Dr. Garcez Fróes, D. Maria Luiza Souza Alves e 4) Fiscalização e Reforma do Ensino – Dr. Isaias Alves, Dr. Ubaldino Gonzaga e professor Cassiano Gomes.

²⁴⁴ TAVARES, Luís Henrique Dias. Depoimento In ROCHA, João Augusto de Lima et al. **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil**. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992, p.161.

Os programas do ensino elementar foram longamente discutidos nas comissões. As comissões produziram uma proposta que se converteu em um projeto, sob número 169, que tinha por objetivo reformar a Instrução Pública do Estado. Esse projeto sofreu várias críticas em alguns dos seus artigos, que foram considerados como inconstitucionais. Os artigos mais controversos eram os que se referiam: 1) à permissão do ensino religioso nas escolas; 2) à proibição do professor ensinar temporariamente ou definitivamente, pois isso contrariava de modo indireto a vitaliciedade do professor primário; 3) à nomeação de pessoa estranha para substituir o Intendente que comprovadamente malversava o dinheiro público, pois pela lei, o substituto do Intendente deveria ser o presidente do Conselho Municipal; 4) às multas e prisões dos patrões, pais e tutores que não garantissem, impedissem ou dificultassem o acesso e frequência das crianças às escolas; 5) à obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais com mais de 200 operários a manterem uma escola primária elementar para os filhos dos operários, e cursos noturnos para os operários adultos analfabetos, caso descumprissem a obrigação estariam sujeitos à multa de 2:000\$000 (dois contos) e o dobro pela reincidência.

Uma das questões mais conflituosas foi a que se referia à vitaliciedade do magistério. O professor Francellino de Andrade, delegado escolar, criticando a lei junto ao Centro de Defesa do Professorado Baiano, dizia que esse era o ponto mais sensível, pois a lei “só considerava vitalício o professor com mais de dez anos de serviço no magistério”, o que era um erro que decorria “do teorismo e da pressa”²⁴⁵. Quando o projeto foi enviado ao Senado Estadual também sofreu críticas e algumas modificações. No caso da substituição do Intendente por pessoa estranha, artigo que mais sofreu críticas, pois “o governador ficava situado acima da vontade manifesta dos eleitores municipais”, os senadores retificaram o seu texto. “Suspenso o Intendente, o governo comunicará o facto ao presidente do Conselho, para que este assuma as funções de chefe do executivo municipal e recolha, sem demora, a quota ou quotas consignadas ao serviço do ensino”²⁴⁶. Foram muitas os problemas surgidos no projeto e que não foram resolvidos. O projeto passou por de três discussões realizadas na Câmara, muitos problemas persistiram e só foram corrigidos quando o texto foi enviado para o Senado. Só foi aprovado em 1925.

²⁴⁵ ANDRADE, Francellino de apud TAVARES, Luis Henrique Dias. **Duas Reformas da Educação na Bahia: 1895-1925**. Salvador: Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, 1968, p.54.

²⁴⁶ *Diário de Notícias*, 13 de julho de 1925, f.1.

Para Tavares, as objeções à reforma não se apresentaram sob qualquer forma teórica e ideológica, decorreram também da luta político-partidária entre segmentos do governo e da oposição²⁴⁷. Por conta disso, muitos não viam a Reforma como “obra genial” que promoveria o progresso do Estado e a extinção dos erros verificados na atual organização do ensino.²⁴⁸

Tecla em que por mais de uma vez tenho batido, a instrução pública, entre nós, é um aparelho atrasado e quase falido. Verdade é que a reforma dos costumes deve ser o primeiro passo na senda da moralização deste departamento dos serviços públicos, como de todos os outros: a tendência á incúria e ao desleixo por parte de muitos, sempre esteve a exigir um regime de administração e fiscalização apertado e contínuo.

[...]

Mas os portadores de ciência polimorfa entenderam que reforma de ensino se faz ao sabor das fantasias mais ou menos poéticas de cada um, e não a luz dos princípios que os sábios dos centros de mais elevada cultura investigaram e sistematizaram

Aqui se fizeram leis de ensino, umas para exhibir a competência reformista de quem precisasse impor seu profundo saber ao Brasil estupefato e outras enxertadas de disposições de caráter individual para aquinhoar estes ou aqueles protegidos dos grandes da terra...²⁴⁹

Segundo Virgílio de Lemos, para que as reformas obtivessem êxito, elas deveriam se fundamentar em critérios científicos.

A fim de que levemos ao espírito dos nossos legisladores, a convicção de que a reforma de nossa educação popular, para ser útil e fecunda, para corresponder fielmente aos fins a que se destina, deve inspirar-se exclusivamente no critério experimental, que tão brilhantes resultados há produzido n'outros departamentos da atividade humana, afastando-se cada vez mais dos processos empíricos e ideológicos, que tem sido, infelizmente, o critério invariável de todas as nossas reformas.²⁵⁰

Para o professor Ubaldino Gonzaga, a melhor reforma seria a que tivesse como preocupação a formação do professor, garantindo a ele vencimentos que compensassem

²⁴⁷ TAVARES, Luis Henrique Dias. op. cit., p.54-55.

²⁴⁸ *Diário de Notícias*, 27 de junho de 1925, f. 1.

²⁴⁹ AGUIAR, Arthur de. *Diário de Notícias*, 24 de abril de 1924, f.2.

²⁵⁰ LEMOS, Virgílio de apud ARAGÃO, Egas Moniz Barreto de. **Problemas de Educação Nacional e de Instrução Pública**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1921, p.41.

e que o prestigiassem, desenvolvendo e despertando o gosto pelo magistério e por sua prática docente que seria vivida de forma habitual e exclusiva, atraindo profissionais, principalmente para o ensino primário.²⁵¹

A despeito disso, a Lei 1.846 foi publicada em 14 de agosto de 1925, reformando a Instrução Pública no Estado, e tentando dar conta de problemas históricos da educação baiana. Promoveu a centralização do serviço do ensino, criou a Diretoria da Instrução Pública e unificou o ensino municipal e estadual. Através da nova Lei era reconhecida, aos municípios, a competência para criar, manter, transferir e suprimir escolas de instrução primária, dentro de sua circunscrição territorial. Contudo os professores para essas escolas só seriam nomeados pelo Governador do Estado, obedecendo às leis e regulamentos estaduais (art. 70 e 71). Apesar disso, quatro meses depois os professores municipais ainda se queixavam de nada ter sido resolvido, a centralização pouco havia modificado a realidade dos professores municipais.

Muitos entravam com petições na Secretaria da Intendência pedindo aposentadoria com todos os vencimentos, alegando acharem-se invalidados por moléstias contraídas no exercício do magistério.²⁵² Desde o início do mandato de Góes Calmon ainda era comum encontrar professores que não haviam recebido pagamentos atrasados. “Monta a mais de 4.000 contos o débito total [...] Há caloteados em 60 e mais meses de vencimentos!”.²⁵³ Muitos entravam com ações na justiça para garantir os pagamentos. Foi o caso do professor Vicente Café e da professora Sophia de Albuquerque Lisboa a quem o município devia a soma de vinte e um contos e oitocentos mil réis (21:800\$000). “Tanto o professor Café como a professora Sophia Lisboa obtiveram ordens de habeas-corpus para não serem constrangidos a funcionar sem receber ordenados”.²⁵⁴ Em 22 de maio de 1924, o professor Café ganhou ação no Tribunal Superior, em primeira instância que determinou que o município deveria pagar o correspondente a 42 meses de vencimento atrasados.²⁵⁵ Mais de um ano após esse episódio o professorado primário municipal ainda se reunia no Centro Operário em sessão presidida pelo professor Francellino de An-

²⁵¹ GONZAGA, Ubaldino. A Reforma do Ensino In *Diário de Notícias*, 27 de março de 1925, f.1.

²⁵² *Diário de Notícias*, 26 de outubro de 1925, f. 1.

²⁵³ *A Tarde*, 19 de junho de 1924, f.1.

²⁵⁴ *A Tarde*, 05 de abril de 1924, f.1.

²⁵⁵ *A Tarde*, 23 de maio de 1924, f.1.

drade e decidia que nova mensagem seria dirigida ao Governador pedindo ao mesmo para resolver o velho problema dos professores: “o calote eterno”.²⁵⁶

Um outro grave problema que dificultava o controle do cotidiano escolar era a ausência de fiscalização do ensino. Anísio Teixeira desde o início concitava os delegados escolares a exercerem uma fiscalização mais rigorosa. Ele tinha consciência de que muitos professores do Estado se afastavam, indefinidamente, de suas cadeiras, sem licença regular, “e ainda assim [obtinham] atestados de exercício, fornecidos pela benevolência, criminosamente inconsciente, de alguns delegados escolares”. Advertia que os atestados de exercício seriam rigorosamente examinados, punindo-se através da lei as faltas que perturbam a regularidade do ensino primário na Bahia.²⁵⁷ A Reforma de 1925 distribuiu a fiscalização entre 12 inspetores regionais e um corpo de delegados escolares residentes que seriam escolhidos, de preferência entre promotores públicos e juizes municipais (arts. 31-34). Essa medida conseguiu garantir uma fiscalização mais eficaz. Ao compararmos a situação escolar em 1923, 1926 e 1927 é possível perceber um aumento, em todas as circunscções, do número de classes que funcionavam com regularidade, bem como da freqüência dos alunos nas escolas. (Ver tabela IV, em anexo).

Em relação à gratuidade do ensino, a reforma a manteve apenas para o ensino elementar. Todos os outros cursos suplementares estariam sujeitos à taxa, dispensada para os alunos desprovidos de recursos. Havia a necessidade da obrigatoriedade escolar e do controle da freqüência, já que 90% dos alunos afastavam-se das escolas antes de receberem a cultura primária integral. Anísio queixava-se em 1928 que a sociedade baiana colocava seus filhos apenas dois anos na escola. Depois que aprendiam a ler, escrever e contar eram retirados. Para que isso fosse evitado, a reforma de 1925 criou um artigo que se tornou bastante polêmico, pois obrigava à freqüência escolar gratuita as crianças de 7 a 12 anos de idade. Pela lei os pais, tutores ou quem os representasse eram responsáveis pela sua instrução e freqüência à escola primária, sob pena de multa de 10\$000 a 50\$000 (art.92).

Embora tenha procurado solucionar os vários problemas do ensino na Bahia, a nova reforma, em alguns momentos, criou alguns, mesmo que indiretamente. Pela lei, o ensino primário deveria ser criado e mantido pelo Estado e pelos municípios e oferecido

²⁵⁶ *A Tarde*, 27 de maio de 1925, f.1.

²⁵⁷ *A Tarde*, 26 de abril de 1924, f.3.

em três tipos de escolas: as isoladas, as reunidas e os grupos escolares. As escolas reunidas, e o pequeno grupo escolar, “talhado para o nosso meio, trouxe-o a reforma, reconhecendo que a reunião de escolas, além de vantagens econômicas, traz vantagens de caráter pedagógico e de recíproca fiscalização”.²⁵⁸ As escolas reunidas e o pequeno grupo escolar eram os modelos ideais, já que as escolas isoladas eram vistas como um tipo de escola que funcionava na casa dos professores e em ambientes inadequados para o funcionamento de um estabelecimento de ensino. Elas eram representadas “como sendo um obstáculo quase que intransponível à realização da tarefa educadora e salvacionista republicana, materializada na educação primária”²⁵⁹.

Apesar da avaliação negativa, as escolas isoladas continuaram a existir e eram mistas ou separadas para cada sexo. Onde havia uma escola por localidade seria sempre mista. Nas vilas ou cidades onde houvesse 2 a 4 escolas, elas poderiam funcionar simultaneamente no mesmo prédio sob a denominação de escolas reunidas. Nas cidades onde a população escolar permitisse o funcionamento de mais de 4 escolas de diferentes graus elas formariam um grupo escolar. Contudo, o número de escolas isoladas sempre foi maior que o de escolas reunidas. E os grupos escolares não foram tão comuns no Estado, apesar de serem vistos como espaços de progresso e mudança, como possibilidades de reestruturar a educação e reinventar a escola ao colocar em prática projetos de homogeneização cultural mediante a organização do ensino, de suas metodologias e conteúdos (Ver tabela IV, em anexo). Eram espaços mais propícios ao controle e fiscalização da prática docente²⁶⁰.

No entanto, como se pode observar na foto da página seguinte, não eram espaços suntuosos, nem sempre ofereciam uma boa infra-estrutura e tinham um bom estado de conservação. Mas eram espaços plurais na convivência onde se podiam ver brancos, negros e mulatos. A reforma de 1925 trouxe para a incumbência do Estado o ensino primário. E no final de 1926, das 170 escolas municipais todas funcionavam em salas alugadas. Foi nessa época que os prédios escolares, sempre condenados pela higiene

²⁵⁸ CALMON, Francisco Marques de G. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1925, p.69.

²⁵⁹ FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000, p. 30.

²⁶⁰ FARIA FILHO, Luciano Mendes. Op. cit., p. 31.

escolar, começaram a ser restaurados. Esse grupo escolar fez parte desse processo. Passou por reformas e foi reinaugurado em 1927²⁶¹.



**Foto 7 - Grupo escolar Rio Branco em Salvador, no bairro de Itapagipe.
FONTE: Álbum da cidade do Salvador. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello, 1923.**

O problema é que quando as escolas eram reunidas numa determinada localidade elas desapareciam de outra, deixando a comunidade desassistida. Isso criava dificuldades para a frequência escolar, pois “muitos colegiais residiam a quatro, cinco quilômetros e até léguas da sede das escolas”. Além disso a própria legislação estimulava o abandono, pois isentava a obrigatoriedade da frequência quando não houvesse escola pública numa área de dois quilômetros de raio (art. 92, §1º, alínea a).

É preciso, portanto, que o titular da diretoria [...] se entregue ao incômodo de fazer uma excursão inspecionadora pelo sertão do Estado, visitando as escolas, indagando a residência dos colegiais e, afinal, rela-

²⁶¹ TEIXEIRA, Anísio. **O ensino no Estado da Bahia. 1924 a 1928**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1928, p. 30-31.

cionando as muitas localidades, cuja população escolar numerosa faz jus á criação de um colégio.²⁶²

Aliado a esses problemas, as condições dessas escolas eram tão ruins ou piores que as da capital. Havia carências materiais muito maiores, mas acima de tudo dificuldades metodológicas: não saber como ensinar numa situação de extrema pobreza e falta de higiene. Era preciso mudar essa realidade e preparar os professores para uma nova prática docente. De uma maneira geral, a reforma da instrução pública, tentou estabelecer um padrão de escolarização e de formação de professores, fundamentada num substrato teórico inovador, pois levava em consideração a criança como o centro do processo educativo; preconizava o uso da intuição como principal método para estimular a aprendizagem; associava o ensino ao meio em que o aluno vivia e o preparava para o mundo do trabalho. E em meio a isso pretendia organizar e disciplinar a forma como o mundo deveria ser visto tanto por professores quanto por alunos e a forma como se daria a intervenção nele.²⁶³

A formação dos professores, a maneira como deveriam ensinar, os métodos de ensino e a renovação da escola se tornaram prioridades na reforma educacional empreendida no período de Góes Calmon. A transformação encetada por Góes Calmon e Anísio era uma mudança educativa que passou despercebida tanto na Câmara quanto no Senado Estadual baianos. As ideologias pedagógicas que nortearam a reforma de 1925 em nenhum momento foram alvos de críticas. A utilização dos métodos froebeliano e montessoriano, do método intuitivo, nas escolas infantis e primárias não foi discutida, tampouco o positivismo pedagógico, baseado em Herbert Spencer tão marcante ainda nos objetivos da reforma.

A obra de Spencer, publicada em 1861, “Educação intelectual, moral e física” chegou ao Brasil no final do século XIX, e começou a ser referência para as reformas educacionais empreendidas na Primeira República. A obra entrelaçava dois objetivos: 1. Estabelecer uma crítica ao costume educativo da própria época, “antiutilitarista e tendente ao ‘decorativo’”, que privilegiava a educação clássica em detrimento da científica; 2. promover a teorização de um processo educativo, baseado na espontaneidade da nature-

²⁶² *Diário de Notícias*, 18 de maio de 1928, f.3.

²⁶³ Ver POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.22

za e na evolução do indivíduo para uma realização orgânica e intelectual, com o intuito de formar um homem capaz de viver uma ‘vida completa’. Para atingir tal objetivo, Spencer acreditava que seria necessário reconduzir a pedagogia à reafirmação de um fundamento natural que deveria constituir a primeira etapa da educação. Isso era imprescindível tanto na educação física (para a qual os pais não podem mais ignorar completamente ‘as mais simples leis fisiológicas’), quanto na educação intelectual (na qual se deve proceder ‘do concreto para o abstrato’, rejeitando todo o ensino ordenado segundo ‘definições, regras e princípios), e na moral que deveria ser prática e basear-se na avaliação das ‘inevitáveis conseqüências das ações da criança’²⁶⁴. Esse modelo educativo era muito inovador na época e continuou sendo ao longo de toda a República Velha. A educação moral, intelectual e física baseava-se na intuição e esteve presente nos objetivos de diversas reformas educacionais baianas.

A reforma da Instrução de 1895²⁶⁵ (Leis e resoluções do Estado, 1896) definiu como objetivo do ensino a criação, organização e manutenção de instituições que promovessem e aperfeiçoassem o desenvolvimento físico, intelectual e moral do indivíduo, dando-lhe uma educação integral que o habilitasse a bem servir a família e a sociedade; a de 1918²⁶⁶ (Leis do Estado, 1921) ratificou a idéia de que o ensino público tinha o objetivo de promover o desenvolvimento físico, intelectual e moral do indivíduo, dando-lhe uma educação integral, para habilitá-lo a servir a família e a sociedade; e a de 1925²⁶⁷ (Leis do Estado, 1925), que além dos objetivos comuns às outras duas reformas afirmou que essa educação deveria tornar o indivíduo capaz para atuar na sociedade.

Nessas reformas, havia uma preocupação política em formar cidadãos úteis à pátria. Estava consolidada uma preocupação em promover uma educação integral do indivíduo. A idéia de uma educação utilitária, que atendesse às demandas de uma sociedade dinâmica que se industrializava e que valorizasse uma educação científica, estimulou uma série de transformações que também se fizeram notar nos objetivos reformistas. Essas reformas atentavam para o progresso físico, intelectual e moral dos meninos e meninas. No entanto, foi a de 1925 que pensou a escola primária como um espaço emi-

²⁶⁴ CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 470-471.

²⁶⁵ Lei n. 117, de 24 de agosto.

²⁶⁶ Lei n. 1.293, de 9 de novembro.

²⁶⁷ Lei n. 1.846 de 14 de agosto.

nentemente educativo que não deveria esquecer a terra, o meio e as particularidades de cada região.

[...] buscando exercitar nos meninos os hábitos de observação e raciocínio, despertando-lhes os interesses pelas idéias e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções rudimentares de literatura e história pátria, fazendo-os manejar a língua portuguesa como instrumento de pensamento e da expressão; guiando-lhes as atividades naturais dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalhos práticos e manuais; cuidando, finalmente, do seu desenvolvimento físico com exercícios e jogos organizados e o conhecimento das regras elementares de higiene, procurando sempre não esquecer a terra e o meio a que a escola deseja servir, utilizando-se o professor de todos os recursos para adaptar o ensino às particularidades da região e do ambiente baiano.²⁶⁸

Isso de fato era novo e nenhuma reforma antes havia pensado o ensino nessa perspectiva. Ademais, a Reforma de 1925 foi a única que agiu de forma a garantir o aparelhamento das escolas, a sua modernização, mediante a valorização docente, pois se era “dever do Estado, pela Constituição, dar assistência aos necessitados”, que não se esquecesse que “neste caso [encontrava-se] o professorado público”. O olhar em relação às crianças não deveria descurar o fato de que também era fundamental cuidar das condições físicas, morais e intelectuais dos professores, e lhes garantir os vencimentos. “Antes do aspecto material e didático da escola está a situação pessoal do professor. Eis o magno problema”.²⁶⁹ Havia a crença de que as reformas deveriam partir do mesmo intento: “a escolha de bons mestres”.²⁷⁰ No entanto, as condições materiais de trabalho dos professores não deveriam ser negligenciadas. E não foram, pelo menos no texto da lei e na intenção dos projetos, pois na prática a reforma não propôs isonomia salarial entre os professores do ensino primário, privilegiando com vencimentos maiores os professores que davam aulas na capital e nas sedes de comarca, os chamados professores de escola de 1ª. classe (Ver Tabela V, em anexo). Após a reforma houve uma significativa melhoria na educação baiana.

²⁶⁸ Art. 65 da Lei 1.846 de 14 de agosto de 1925.

²⁶⁹ ASSIS, Alberto de, SILVEIRA Hugo Balthazar da e ROCHA, Álvaro da Franca In **Revista de Ensino**, volume I, anno I, n. 1. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, setembro de 1924, p. 5.

²⁷⁰ RIBEIRO, Ernesto Carneiro. **A educação e suas relações com a moral**. Bahia, 1915, p. 26.

Segundo o relatório de Anísio Teixeira, referente ao quadriênio de 1924-1927, citado por José Barbosa de Souza²⁷¹, as promoções e o número de diplomados aumentaram de 4.312 e 793, em 1924 para 19.048 e 2.383, em 1927, respectivamente. Foram construídos prédios escolares, no governo Góes Calmon nos municípios de Catu, Barreiras, Santa Igenez, Serrinha Camisão, Queimadas, Miguel Calmon, Morro do Chapéu, Santo Antonio de Jesus, Baixa Grande, deixando em construção 17 em outros municípios. Foi concedido auxílio de 200 contos para a construção do edifício do Liceu Salesiano do Salvador; de 100 contos para a ampliação do prédio do Liceu de Artes e Ofícios; pela Lei n. 1819, de 31 de julho de 1925 foram subvencionados 27 estabelecimentos de ensino, dentre outras benemerências.²⁷²

Na Bahia, segundo o Anuário Estatístico de 1928²⁷³, havia 1.268 escolas e 1.414 docentes atuando no ensino primário. Desse total, respectivamente 116 escolas e 221 docentes estavam em Salvador. No entanto, para Souza,²⁷⁴ na Bahia, em setembro de 1928, havia 1751 escolas primárias, das quais 1367 eram mantidas pelo governo do Estado. Nelas ensinavam 1674 mestres a **79.884 crianças de uma população escolar avaliada em 399.420** (grifos meus). O governo também mantinha 3 Escolas Normais com uma frequência de 609 alunos e havia 4 particulares equiparadas. Existiam 10 ginásios dos quais 1 mantido pelo Estado e 9 particulares com uma frequência de 3.520 alunos.

A Bahia tinha 3 Escolas Superiores: a Faculdade de Medicina que mantinha os cursos de Medicina com 640 alunos, de Farmácia com 27, de Odontologia com 64 e o curso de parteiras com 4, totalizando 763 estudantes; a Faculdade de Direito com 152 alunos; a Escola Politécnica com os cursos de Engenharia Civil, com 60 alunos, Química Industrial com 8 e Mecânica Prática com 19, além de 16 estudantes do curso preliminar, ao todo 990 estudantes universitários. Havia ainda 14 associações científicas e literárias, 77 bibliotecas públicas e particulares, 122 jornais e revistas. Apesar das discrepâncias dos dados serem tão comuns nas estatísticas baianas até o final da Primeira República, o que era denunciado inclusive nas Mensagens dos governadores à Assembléia Legislativa, o certo é que o número de alunos era baixo em todos os níveis de ensino. E

²⁷¹ Senador Estadual que proferiu uma série de discursos no Senado do Estado da Bahia, entre abril e junho de 1929, em defesa do governo de Góes Calmon.

²⁷² SOUZA, José Barbosa de. **A Bahia e o governo Góes Calmon**. Bahia: Typ. Era Nova, 1929, p. 31-32.

²⁷³ Anuario Estatistico anno de 1928. Directoria Geral de Estatistica do Estado da Bahia. Bahia: Imprensa Official do Estado, 1932, p. 207-210.

²⁷⁴ SOUZA, Bernardino J. de. **A Bahia**. Bahia: Imprensa Official do Estado, 1928, p. 17-18.

que especificamente em relação às crianças a minoria era atendida pelas escolas baianas. O número de professores era ainda insuficiente para dar conta da realidade escolar. E as matrículas e diplomações nas únicas Escolas Normais da Bahia: a de Salvador, a de Feira de Santana e a de Caetité eram muito baixas.

A preocupação com o trabalho, como o mundo do trabalho tornou-se uma das principais metas da educação baiana, no entanto, isso só seria possível com a expansão das matrículas escolares e com o aumento da frequência dos alunos nas escolas. Por isso, o investimento na construção de prédios e o desejo de tornar a escola mais atrativa e funcional para os alunos. Nos quatro primeiros anos do governo Góes Calmon (1924-1928) a ampliação foi constante, como atesta o quadro abaixo.

Matrícula e frequência nas escolas públicas do Estado da Bahia

Ano	Matrícula	Frequência
1923	23.428	17.566
1924	47.589	32.772
1925	50.722	38.154
1926	66.657	50.088
1927	73.033	51.033

FONTE: AYRES, Junqueira. *Op. cit.* In COSTA, SHENA e SCHMIDT (orgs.) *Op. cit.*, p.230.

Era uma melhora significativa em relação aos governos anteriores. Porém, a situação ainda era muito preocupante, pois, em 1928, só 20% dos baianos em idade escolar estavam matriculadas nas escolas. O grande problema do ensino ainda era a expansão do sistema escolar.

Apesar desse fato, a crise da educação também era associada, por muitos, à incompreensão de alguns professores em relação à finalidade de sua profissão, vista na época como um sacerdócio, bem como à incapacidade pedagógica, que alguns tinham, de transmitir os saberes escolares.

O progresso do ensino corre paralelamente com a capacidade do professorado, traduzida em sua vocação, em seu amor, em sua formação profissional, enfim na alegria de viver para este mesmo ensino, na convicção de que seu trabalho é um apostolado.

Há professores que sabem muito, falam e escrevem algumas línguas, conhecem bem a literatura nacional e estrangeira, a geografia de todas as regiões do mundo, a história geral, todas as filosofias, as matemáticas, as ciências naturais, mas sabem de cor; para transmitir, para ensinar, servindo-se do lado prático do seu ofício, para uma aplicação do raciocínio, nada sabem; demonstram uma insuficiência pedagógica desanimadora.

A causa de não vingarem as reformas do ensino, teoricamente bem feitas na parte pedagógica, esta na ampla autonomia didática que se dá ao professorado, sem a devida auscultação de sua capacidade profissional.²⁷⁵

Ao longo de décadas cristalizou-se uma cultura organizacional escolar, ou seja, um conjunto de concepções básicas foram criadas, descobertas ou desenvolvidas por determinados grupos ao lidarem com questões de ajuste externo e “integração interna. Condições que funcionaram bem o suficiente para serem consideradas válidas e por isso ensinadas aos novos membros como a maneira correta de perceber e sentir em relação a esses problemas”²⁷⁶. Essa cultura foi sendo difundida pela prática do ensino e enfatizava a transmissão do conhecimento, a memorização e repetição do saber, bem como a verticalidade pedagógica, mediante a qual o mestre era a figura mais importante na sala de aula, produzindo um conhecimento escolar de cima para baixo.

A formação dos professores, ao se tornar uma prioridade na reforma de 1925, tornou-se a principal maneira de instituir novas práticas e disseminar um tipo de comportamento que se esperava no exercício do magistério. Os métodos de ensino, que deveriam ser postos em prática no exercício docente, tornaram-se a melhor maneira de controlar a “autonomia” dos professores, tentando promover um processo de homogeneização de suas ações no cotidiano escolar. Por isso, a pretensa liberdade dos professores ou a suposta grande autonomia que tinham deveria ser controlada pelos princípios científicos e pelas regras gerais estabelecidas pela “arte de ensinar”.

²⁷⁵ Autonomia Didáctica. **Revista de Educação**. “Orgam da Escola Normal de Caetité-Bahia: Typographia d’ A PENNA – Gumes & Filhos, 1927, p. 41.

²⁷⁶ SCHEIN, Edgar H. apud TEIXEIRA, Lucia Helena G. **Cultura Organizacional e projeto de mudança em Escolas Públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, SP: UMESP: ANPAE, 2002, p. 39-63.

Capítulo 3

Ensinar a ensinar: problemas da educação nacional.

(...) no Brasil ainda hoje se ensina, sem se ter aprendido a ensinar, por isso se ensina e se aprende tão mal... - esse é o maior mal da educação nacional - esse bem pode ser a divisa de uma propaganda...²⁷⁷

Afrânio Peixoto no seu livro *Ensinar a ensinar*, de 1923, colocava uma questão central a fim de analisar os problemas do ensino do país. Como modernizar a educação se aqueles que ensinam não sabem ensinar? Era comum a crença de que bastava saber ler, escrever e contar para estar apto a ensinar às crianças. Por isso a longa presença, principalmente no interior do país, dos professores leigos, sem diploma²⁷⁸. Havia uma velha tradição educacional no país, associada à educação jesuítica, que cristalizou duas crenças bastante comuns em relação ao ensino. A primeira relacionada ao método, afirmava ser fundamental o uso da memorização e da repetição como formas de aprendizagem. A segunda, relacionada à importância da escola corroborava a idéia de que sua utilidade, para as crianças das classes populares, estava associada apenas ao domínio da leitura, da escrita e do cálculo básico.

Ajustar a escola às necessidades do meio e preparar adequadamente o professor, eram problemas de solução lenta e difícil²⁷⁹. A formação pedagógica dos professores ainda era uma preocupação fortemente negligenciada. No cotidiano das escolas, como

²⁷⁷ PEIXOTO, Afrânio. **Ensinar a ensinar**: ensaios de Pedagogia aplicada à educação nacional. Rio de Janeiro - São Paulo - Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves. Paulo e Azevedo & C., 1923.

²⁷⁸ Atualmente o governo federal mantém, desde 2005, um programa à distância, o Proinfantil, de nível médio, com alguns encontros presenciais, voltado para os professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não. A proposta do curso é que o professor domine os instrumentos necessários para desempenhar suas funções e desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógicas adequadas às crianças.

²⁷⁹ TEIXEIRA, Anísio. **O ensino no Estado da Bahia. 1924 a 1928**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado,, 1928, p.6.

ainda hoje, a preocupação principal, quando havia alguma, estava concentrada na transmissão de conteúdos, e não na maneira como eles estimulariam a aprendizagem ou possibilitariam a formação da cidadania. Apesar disso, Afrânio Peixoto sempre acreditou que a educação era o principal meio para a construção de uma sociedade democrática.

É natural: não temos e não podemos ter, ineducados, uma democracia — que pressupõe governo instruído e livre, monárquico ou republicano, — sem educação preliminar do povo para exercer o direito de escolha dos seus representantes, para cumprir os deveres de disciplina e tolerância. Pela estatística “oficial”, os analfabetos do Brasil são, em 1872, 84%; em 1890, 85%; em 1900, 74%; em 1920, 75%. A minoria, se sabe ler e escrever, não tem, toda, a educação cívica indispensável. O que existe aqui, sob o nome de democracia, é apenas uma oligarquia político-militar, construída por políticos profissionais e militares que desdenham sua profissão, para a qual os nomes “monarquia” ou “república” são vestidos exteriores, desajeitados e sem medida. O Presidente Garfield dizia, dos Estados Unidos, em 77: ‘Um governo como o nosso, profetizou Macaulay, há de necessariamente dar na anarquia e no separatismo; desmentir tal vaticínio só o poderá o mestre-escola. Se conseguirmos encher o espírito de nossos filhos, futuros eleitores, de conhecimentos que os habilitem a votar com acerto, e lhes inculcarmos o espírito de liberdade, estará frustrado o sinistro presságio. Mas, se, pelo contrário, os deixarmos crescer na ignorância, então essa república se desmanchará em desastrosa decepção’.²⁸⁰

A democracia só seria construída pela ação mediata dos professores. Apesar da notória decepção de Afrânio Peixoto em relação à democracia no Brasil, pois ao seu ver a República era mais um regime oligárquico-militar do que propriamente democrático, ele não deixou de alimentar a velha crença iluminista da educação como elemento chave para o desenvolvimento social e para o progresso. Acreditava que só ela poderia construir a democracia e pôr fim a uma realidade marcada por descabros e exclusões. Mas para isso o(a) professor(a) deveria estar preparado(a) para os desafios do cotidiano escolar.

Alípio Franca, diretor da Escola Normal de Salvador, afirmava que o educador deveria saber bem o que ensina, mas que isso não era o bastante. Ele deveria saber se servir do que conhece para fazer disso um instrumento de cultura intelectual. Para isso duas coisas seriam necessárias:

²⁸⁰ PEIXOTO, Afrânio. **História do Brasil**. 2ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944, p. 229-230.

[...] primeiro, que ele tenha estudado suficientemente a natureza do menino e conheça o desenvolvimento progressivo das faculdades, nas diferentes idades, a fim de proporcionar seu ensino, ao alcance das forças mentais de seus alunos; segundo, que ele conheça a natureza das diversas ordens de conhecimentos e os diversos métodos que podem convir ao estudo de cada ciência, para aplicar conforme o caso, a tal ou tal faculdade. Por falta destes conhecimentos, educadores inexperientes não tiram resultados na educação de seus alunos: quer eles fatiguem ou sobrecarreguem a inteligência do menino, lhe impondo exercícios desproporcionais às suas forças, o acumulando muito cedo de abstrações e de formulas gerais; quer eles empreguem faculdades que não correspondam á natureza do trabalho a que são aplicadas, como por exemplo: só a memória é aplicada aos serviço dos estudos da aritmética.²⁸¹

Os professores deveriam acima de tudo dominar saberes profissionais que seriam indispensáveis para perceberem as especificidades dos alunos em cada fase escolar. Esse era um grande desafio, pois professores e professoras formados profissionalmente para exercer a docência eram uma grande minoria em meio aos inúmeros professores leigos que ministravam aulas no país. Garantir essa preparação profissional não era fácil mesmo entre os professores e professoras formados pelas Escolas Normais.

Não bastava pensar numa escola que se adequasse a cada região, como queria Anísio Teixeira com a Reforma de 1925, sem que se soubesse como adequar o ensino a cada indivíduo. O ensino, para Alípio Franca, deveria ser intuitivo “isto é dev[ia] se dirigir ao espírito e ao coração por meio dos sentidos” especialmente mediante a observação, que possibilitaria aos alunos adquirir um maior número de conhecimentos.²⁸² Porém, isso não significava dizer que na prática efetiva tais ensinamentos fossem livrescos, sem disciplina, ou que concomitantemente a eles não existissem escolas com métodos tradicionais de ensino. Muitas maneiras de educar e estimular a aprendizagem continuaram a coexistir.

Álvaro Zózimo da Silva relatando em suas memórias sua experiência como aluno do ensino primário do professor Possidônio Dias Coelho, na década de 1920, mostrou um pouco desse cotidiano escolar.

²⁸¹ FRANCA, Alípio. **Noções de Methodologia e de Organização Escolar**. Maragogipe: Typ. Peixoto, 1916, p.78.

²⁸² Idem. *Ibidem*, p. 53-54.

A classe, ao chegar pela manhã encontrava escrita ao alto do quadro a pauta do dia, que se iniciava com uma canção e uma oração. Várias lições, principalmente a leitura, eram tomadas com a classe de pé, em fila. Na leitura eram observados, com rigor, a boa dicção, a pontuação, o ritmo e a expressão. Na matemática estudávamos até juros simples, além de Geografia Geral e do Brasil e Educação Moral e Cívica. Nas comemorações dos diversos eventos, a declamação era o ponto alto, quando até poesias longas eram apresentadas. [...].

Nas segundas e quintas feiras, os ditados eram corrigidos, e os erros eram copiados nos outros dias da semana. Eles deveriam ser copiados na forma certa e se o aluno reincidisse no erro, no outro dia, a forma corrigida era copiada muitas vezes. Tal processo tinha um lado positivo, pois o aluno fixava a grafia certa da palavra, jamais esquecendo-a. Naquelas cópias, feitas em casa como exercício, era também observada, com rigor, a caligrafia. [...].

Além das cópias feitas em casa, eram também realizados exercícios em classe, com o acompanhamento severo do professor Possidônio e de seus auxiliares, observando a postura correta na carteira e a colocação da caneta entre os dedos. Muitas vezes, a surpresa de uma reguada sobre os dedos, interrompia a escrita do aluno. Ele estava escrevendo com dedos encarquilhados ou posições defeituosas...²⁸³

Era uma escola que ainda se utilizava de métodos tradicionais, baseados na memorização e repetição e no castigo físico, mas considerada uma das melhores de Salvador e o professor Possidônio, como dito em capítulo anterior, um dos mais renomados professores de sua época. A experiência educativa do professor Zózimo, longe de ter sido traumática, foi importante a ponto de ele afirmar: “vivi a escola antiga e a solidez de seu ensino e preparo ético. Tive mestres austeros, figuras respeitáveis, pedagogos excelentes nos quais sobravam preparo, abnegação, amor ao seu mister”²⁸⁴. Dentre os mestres que ele mencionava com respeito e abnegação estava o professor Possidônio. O ensino tradicional não foi vivenciado, pelo professor Zózimo, como algo ruim. Na verdade esse modelo de ensino era a regra ao longo de toda a primeira República.

A disciplina e as rotinas de atividades presentes na escola do professor Possidônio, também poderiam ser encontradas nas escolas que utilizavam o método intuitivo. A diferença estava no sentido do seu emprego. No método intuitivo a disciplina era utilizada para regular a liberdade, segundo Montessori, “ a liberdade do menino deve ter como limite o interesse colectivo; como forma o que nós chamamos a educação dos modos e

²⁸³ ZÓZIMO, Álvaro. **Sempre a serviço da educação**: uma experiência de vida de mais de 80 anos. edição do autor, 1998, p. 27. Ver nota 124.

²⁸⁴ Idem. *Ibidem.*, p.29.

dos atos”²⁸⁵. Na escola tradicional a liberdade do aluno não era colocada em questão, pois o mundo era apresentado para que o aluno se adaptasse a ele sem questionamentos. A disciplina e controle eram exercidos de diversas maneiras, inclusive através da forma como alunos e alunas eram avaliados.

A partir do final década de 1920 a idéia de compreender a educação, de pensar a avaliação pela intuição começou a ser questionada. Para Isaías Alves²⁸⁶, no que diz respeito aos professores, o mundo compreendia a formação de uma nova mentalidade na qual a ciência da educação só poderia progredir quando fosse abandonada a esperança de compreendê-la pela “mera intuição, abstrações professorais ou por métodos empíricos”²⁸⁷.

A ciência consolidava o seu status de ser o principal modelo explicativo da sociedade. O surgimento da psicologia enquanto ciência e suas descobertas sobre a diversidade da psique infantil em relação à adulta confundiam-se com a própria necessidade da ciência controlar, pela seleção e orientação escolar, a população. Por essa razão, no cotidiano escolar, os exames e notas que dependiam da subjetividade do professor passaram a ser questionados por não serem precisos, e no lugar deles sugeriu-se a adoção de testes psicológicos²⁸⁸.

²⁸⁵ MONTESSORI, Maria. **O Methodo da Pedagogia científica applicado a Educação infantil nas ‘Casas dos Meninos’**. Bahia: Livraria Econômica, 1924, p. 48.

²⁸⁶ Isaías Alves nasceu em Santo Antonio de Jesus em 1888, formou-se em direito na Bahia em 1910. Foi diretor do Colégio Ipiranga, onde fundou, em 1925, o Centro de pesquisas psico-pedagógicas e professor do Ginásio Bahia de 1920 a 1931. Trabalhou com Anísio Teixeira em 1932, no Rio de Janeiro à frente do Serviço de Testes e Medidas Escolares. Foi um dos fundadores da Faculdade de Filosofia da Bahia em 1941. Entre 1938 e 1942 foi Secretário da Educação na Interventoria de seu irmão Landulpho Alves.

²⁸⁷ ALVES, Isaías. Psychologia e observação. **Revista de Educação** (Orgão da Diretoria Geral de Instrução e do Departamento da Bahia da Associação Brasileira de Educação). Anno I, n.I, Bahia: Livraria e Typographia do Commercio, julho de 1929, p. 33.

²⁸⁸ “As contribuições da Biologia, da psicologia e da estatística criaram uma visão científica da escola que se apoiou na mensuração das faculdades mentais via tests psicológicos. [...] os testes passaram a ser o instrumento de trabalho dos educadores também no Brasil e toda uma extensa bibliografia nacional e internacional foi sendo gradativamente vulgarizada junto aos professores por um intenso trabalho das Diretorias de Instrução Pública dos maiores centros urbanos do país” (NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade In HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto M. op. cit., p.188.

Não é suficiente, porém, um programa escolar devidamente organizado. É indispensável um sistema de medidas dos resultados escolares, seguro e objetivo. Ora, na escola pública, esse sistema ainda tem a sua base nas *notas mensais* e nos *exames*, umas e outras fundados na *opinião* do professor. Não é de admirar que os conhecimentos e progressos dos alunos sejam muito precariamente medidos e que ainda avulte tão extraordinariamente o número dos que repetem o ano. Em vez dos exames e das simples notas a juízo do professor, impõe-se a aplicação de *tests* bem construídos e bem estandarizados, por meio dos quais, se possam aferir os progressos do escolar baiano. Só por esse meio é, hoje, possível, não só organizar o trabalho do professor e inspecionar a execução de um programa, como evitar julgamentos extravagantes dos alunos. Por meio dos *tests* de escolaridade, o progresso do escolar se poderá fazer com perfeita consciência do professor, que, assistido pela diretoria, poderá controlar todo o seu trabalho no sentido de um progresso global da classe²⁸⁹.

A primeira edição dos *Testes individuais de inteligência: fórmula de Binet-simon-Burt adaptada para o Brasil*, de Isaías Alves é de 1926. Para ele o objetivo do teste de inteligência era organizar classes homogêneas de meninos e meninas de modo a facilitar o trabalho do professor, pois a maior dificuldade dos professores era trabalhar com crianças de nível intelectual muito diferente²⁹⁰. Porém, o que os testes também faziam era determinar os mais aptos e menos aptos, geralmente os das classes populares, desconsiderando os fatores socioeconômicos e culturais que determinavam as diferenças entre as crianças. Era uma forma de filtrar o acesso e promover controle social.

Contudo, a disciplina e o controle não estavam presente apenas na seleção das classes, ou na definição de como os conteúdos deveriam ser trabalhados, mas também na maneira como os alunos deveriam se comportar e vestir, como atesta a foto na página seguinte, na qual os alunos do professor Alípio Franca, estão perfilados, fardados e em posição de sentido. Era um controle simbólico que estava centrado inicialmente na estética e no gestual da apresentação.

²⁸⁹ TEIXEIRA, Anísio. **O ensino no Estado da Bahia. 1924 a 1928**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1928, p. 25-26.

²⁹⁰ ALVES, Isaías. *Diário da Bahia*, 08/07/1927, f.1.



Foto 8 - Grupo de alunos do Ginásio da Bahia, com o professor Alípio Franca (s/d)

FONTE: VIANNA, Marisa. “...vou pra Bahia”. Salvador:Bigraf, 2004, p.199.

Na década de 1920, especialmente no governo de Góes Calmon, as questões relacionadas à disciplina e ao controle também foram dirigidas à formação dos professores e para a função que eles desempenhariam na sociedade.

O exemplo do mestre vale tudo para a criança, em sua alma se reflete como em um espelho e propaga-se em seu meio com muito mais presteza e expansão do que o de qualquer outro indivíduo. Um professor relapso, que foge ao cumprimento do seu dever, que submete á sua preguiça ou comodidade as obrigações inerentes ao cargo, não avalia bem quanto é prejudicial á coletividade, quantos males causa e semeia.²⁹¹

Na verdade, a preocupação com a formação do professor e com a prática docente não era tão nova no país. Conceição afirma que a formação dos professores já era um dos problemas mais recorrentes da educação baiana na segunda metade do século XIX. Ao citar Gonçalves Dias, no seu relatório sobre os sistemas de ensino das províncias do Norte, encaminhado ao governo imperial em 1851, e que tinha a Bahia como referência, ele mostra que para esse intelectual os professores não tinham método, ou por não a-

²⁹¹ CALMON, Francisco Marques de G. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1924, p. 10.

prenderem ou por não poder empregá-los pela falta de material. Além do mais, para Dias, o desenvolvimento moral e físico não tinha, nas práticas educativas, o mesmo lugar que o desenvolvimento intelectual, além de serem mal montadas as escolas e mal preparados os professores²⁹². Da mesma forma o conselheiro Paulino de Souza, Ministro do Império, no seu relatório de 1870, afirmava que o estado da educação não satisfazia, dentre outras coisas, “pelo zelo e dedicação dos professores”²⁹³.

Corroborando essas preocupações, o professor Abílio Cesar Borges²⁹⁴ desde o início da segunda metade do século XIX, em 1856, quando assumiu o cargo de Diretor Geral dos Estudos da província da Bahia, já posicionara-se contra o tradicionalismo e o autoritarismo no ensino expressos nos castigos físicos, usuais ainda por parte de muitos professores que usavam constantemente a palmatória. É que o principal método de ensino, baseado na memorização e repetição, estava associado ao uso dos castigos físicos como forma de correção.

Há escolas em que os castigos físicos degeneram em tortura: as cafuas, as estações de pé ou de joelhos, os jejuns durante a reclusão ou então acompanhados com tarefas nas salas da classe, os cartões, nos quais estão estampados em letras salientes qualificativos vergonhosos e humilhantes, pendurados ao pescoço com a circunstância agravante das exposições nas janelas das escolas ou em presença dos colegas; as orelhas de jumento, a incômoda posição de ficar de cócoras em baixo de uma mesa, as reguadas pela cabeça e pelo corpo, os puxões de orelha e de cabelo, e, como cumulo de maldade, os beliscões e as espetadelas com pontas de agulha ou de alfinete, principalmente nas escolas do sexo feminino.

[...]

Sou mulher, sou mãe; dedicando-me á educação das crianças, ás quais consagro uma simpatia sincera e profunda, fico indignada, revolto-me ao ver a desumanidade com que elas são tratadas em algumas das escolas primarias (especialmente no sertão deste Estado, onde fui testemunha dos martírios infligidos ás crianças), não posso ficar indiferente a seus sofrimentos, e aqui lavro o meu protesto contra a barbaridade dos

²⁹² CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. **O aprendizado da liberdade: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista**. Salvador-BA: UFBA, 2007, p.42 (Dissertação de Mestrado).

²⁹³ Idem.Ibidem, p. 44.

²⁹⁴ Nasceu na Vila de Minas do Rio de Contas, na Província da Bahia, em 9 de setembro de 1824. Concluiu seu curso de Medicina em 1847 e foi para o interior da Bahia, na Zona do São Francisco. Deixou a profissão de médico em 1856 para ser Diretor de Instrução na Bahia. Fundou e dirigiu o Ginásio Baiano de 1858 a 1870. Foi reconhecido por D. Pedro II como o “pedagogo oficial da monarquia”. Faleceu em 17 de janeiro de 1891 (FÁVERO, Maria de Lourdes de A. e BRITTO, Jader de Medeiros. (Orgs.) **Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Mec – Inep, 1999, p. 29-38).

castigos físicos, estudando os meios de disciplina repressiva autorizados por lei em meu país.²⁹⁵

Abílio Cesar Borges condenava a idéia de que “o espírito não pode ser cultivado sem que padeça o corpo”. Afirmava que o mestre deveria conquistar o coração do menino, acostumando-o a ter vontade em relação às coisas lícitas, através de uma certa liberdade de ação, “permiti[ndo] que ele tropece algumas vezes, nesta época em que suas quedas vigiadas são quase sem perigo, e concorrem para ensiná-lo a caminhar direito”. O seu principal cuidado era despertar nos alunos o amor pelo estudo, amenizando-lhes o mais que possível a existência e acima de tudo entendendo “que o menino não é um homem, e sim a flor da qual o homem deve ser o fruto”. Por isso afirmava que a Pedagogia deveria “cultivar a razão sem martirizar a sensibilidade”, iluminando o espírito através da ciência e confortando os ânimos com amor.²⁹⁶

Essa percepção que hoje parece óbvia, quando foi proferida representava uma grande ruptura na prática pedagógica. Antecipava o chamado “sentimento moderno de infância” que na Bahia só se tornaria uma realidade passível de ser discutida, no início do século XX, e mesmo assim, praticamente apenas nos jornais, nas notícias que divulgavam serviços médicos, nas recomendações de puericultura para o recém-nascido e principalmente nas teses da Faculdade de Medicina. Nessas teses, que começam a surgir desde 1900, a idéia da criança como um pequeno adulto era peremptoriamente combatida. Havia o desejo de mostrar que a criança era biologicamente e psicologicamente diferente do adulto e que precisava ter a sua vida regulada.²⁹⁷ Ao mesmo tempo surgia uma preocupação específica relacionada ao método voltado ao ensino infantil, pois o ensino baseado na memorização e repetição não mais atendia as necessidades dessa educação. Por isso passou a ser sistematicamente criticado.

Rui Barbosa afirmava que tudo era mecânico e inútil; a criança representava o papel de um recipiente passivo de fórmulas, definições e sentenças, impostas na infância a

²⁹⁵ LINS, Anna Avelina de Sá Vieira. **These apresentada para o concurso á cadeira de Pedagogia e noções de hygiene da Escola Normal de Senhoras**. Bahia: Litho-Typographia de J. G. Tourinho, 1890, p.6-7.

²⁹⁶ BORGES, Abílio Cesar. **Vinte annos de propaganda contra o emprego da Palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade**. Bruxelas: Typographia e Lithographia E. Guyot, 1880, p. 10 e 16. Esses discursos foram proferidos por Abílio Cesar Borges entre 1859 e 1860 e foram reunidos com outros artigos escritos até 1875 nessa publicação de 1880.

²⁹⁷ RODRIGUES, Andréa da Rocha. **A infância esquecida. 1900-1940**. Salvador: UFBA, 1998, p. 16-21.

poder de meios mais ou menos compressivos. O mestre e o compêndio afirmavam, e o aluno repetia. Era “o domínio absoluto do ‘verbalismo’”²⁹⁸, mesmo problema denunciado quase 50 anos depois por Isaiás Alves, em 2 de julho 1925, em discurso proferido a ginásianos junto ao monumento de Dois de Julho. Afirmou que a educação baiana tinha sido errada, pois era “vazada no verbalismo [com] pretensões à cultura clássica [...] por isso faliu ruidosamente [...]”²⁹⁹.

Ao se referir ao ensino secundário, dado nos colégios e nos liceus, Rui criticava a escassez de

[...] noções científicas envolvidas na massa indigesta desse ensino, [que] são subministradas sempre sob a sua expressão mais abstrata, didaticamente, por métodos que não se dirigem senão a gravar passageiramente na memória proposições formuladas no compêndio, repetidas pelo mestre e destinadas apenas a habilitar os alunos a passarem os exames, salvando as aparências, e obtendo a suspirada matrícula numa Faculdade, que recebe assim espíritos absolutamente despreparados para os altos estudos acadêmicos, e incapazes de assimilá-los.³⁰⁰

Essa estrutura educacional só começaria a ser lentamente modificada com a República, inicialmente com as reformas educacionais que definiram outro tipo de ensino, baseado na intuição, como foi visto no capítulo anterior. Para tanto, era preciso, retomando Abílio Cesar Borges, iluminar o espírito através da ciência. Por isso ele propunha o ensino da ciência desde o jardim de infância até o ensino superior. Esse ensino era a base de sua reforma. E, mais uma vez, quase 50 anos depois, a importância de retomar esse ensino seria lembrada por Isaiás Alves, quando incitava a mocidade ao estudo das ciências positivas, mas com um objetivo diferente do de Abílio Cesar Borges, “para que não fiquemos diante da invasão dos imigrantes como os célebres retóricos bizantinos, à entrada vitoriosa da avalanche maometana”³⁰¹. Preocupação que se tornaria comum na década de 1920.

Porém, nem sempre o ensino da ciência era visto como o melhor caminho. Em 1894, Cassiano da França Gomes, Diretor da Escola Normal de Homens em relatório

²⁹⁸ BARBOSA, Rui. Prefácio In CALKINS, N. A. **Primeira Lições de Coisas. Manual de ensino elementar para uso dos Paes e professores**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.1886, p. VI.

²⁹⁹ ALVES, Isaiás. **Oração aos gymnasianos**. Bahia: Typ. America, 1925, p. 13.

³⁰⁰ BARBOSA, Rui. **Reforma do Ensino secundário e superior**. Vol. IX, 1882, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 35.

³⁰¹ ALVES, Isaiás. Op. cit. p. 16.

apresentado ao Diretor Geral da Instrução Dr. Satyro de Oliveira Dias, questionava até que ponto muita ciência na formação do mestre não prejudicaria o ensino. O ensino sem a parcimônia, sem o método e o material próprio prepara indivíduos versados em certas disciplinas, mas que não são bons mestres. Para ele o “que é essencial ao professor primário, é antes o dom de saber transmitir os conhecimentos adquiridos, do que a largueza ou profundeza deles”.³⁰² Contudo, para muitos esse não era o único problema.

Leopoldo dos Reis, um dos redatores da Revista do Ensino Primário, publicada na Bahia pela primeira vez em novembro de 1892, acreditava que a crise da educação estava associada à imitação de modelos estrangeiros “incompatíveis com a nossa índole, o nosso desenvolvimento e... o que mais é o nosso grau de cultura mental e cívica”³⁰³. Tal visão trazia de forma implícita a crença de que tais idéias veiculadas nas reformas políticas ou defendidas por intelectuais não levava em consideração a realidade do país. O professor Leopoldo dos Reis escrevia no momento em que a Bahia possuía pouco mais de 4% de sua população escolar nas salas de aula, das escolas primárias públicas. Em 1891, de uma população de 1.819.531 habitantes, com uma população escolar de 292.335 pessoas, apenas 658 alunos e alunas estudavam nas escolas do Estado.³⁰⁴ Portanto, era natural a descrença em relação às novas formas de ensino que começavam a chegar à Bahia. Carneiro Leão³⁰⁵, discutindo o problema da educação popular num livro publicado em 1917, *O Brasil e a Educação Popular*, retomou esse tema recorrente, reafirmando que a educação popular era o único remédio para o engrandecimento do país, desde que as soluções adotadas levassem em conta a nossa própria realidade, mantendo

³⁰² GOMES, Cassiano da França. Relatório apresentado ao Sr. Director Geral da Instrução Publica pelo Director da Eschola Normal de Homens In DIAS, Satyro de Oliveira. **Relatório sobre a Instrução Pública no Estado da Bahia** apresentado à s. Ex. o Sr. Governador Dr. Joaquim Manoel Rodrigues Lima. 1894, p.3.

³⁰³ Revista do Ensino Primário, Bahia, 1893, p. 80.

³⁰⁴ SOLEDADE, Archimimo. Estatística da Instrução Primária da Bahia In FERREIRA, Joaquim Leal (Vice-governador do Estado). **Mensagem e Relatórios apresentados à Assembléia Geral Legislativa. Bahia**: Typographia e encadernação de ‘Diário da Bahia’, 1892, anexo.

³⁰⁵ Nasceu em Recife em 2 de julho de 1887. Foi educador, poeta, jornalista, advogado, crítico literário, professor de Sociologia, de Educação Comparada e de Administração Escolar. Seu pensamento foi influenciado pelo positivismo, evolucionismo e teorias raciais apreendidas na Faculdade de Direito do Recife. Ocupou dentre outros cargos o de Diretor-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal de novembro de 1922 a novembro de 1928. Nesse mesmo ano foi convidado pelo Governador de Pernambuco para elaborar a Reforma de Educação. Escreveu diversas obras sobre educação, direito, análise literária. Faleceu no Rio de Janeiro em 31 de outubro de 1966.

as nossas especificidades, sem copiar outras civilizações, “sem alterar a nossa índole ... conservando, ao contrário, o nosso espírito e o sentimento grandioso de nossa alma ”.³⁰⁶

A busca de tal realidade específica tornou-se uma das metas dos críticos da República instaurada em 1889. O que se queria era combater o idealismo presente em todo sistema doutrinário, ou combater, segundo Oliveira Vianna, iniciativas políticas em desacordo “com as condições reais e orgânicas da sociedade que pretendem reger e dirigir”. Haveria para ele duas espécies de idealismo: o utópico, “que não leva em conta os dados da experiência”, e o orgânico, “que só se forma de realidade, que só se apóia na experiência, que só se orienta pela observação do povo e do meio”. Este nunca havíamos praticado, enquanto àquele seria “o nosso grande pecado de cem anos e a razão única de não ter conseguido ainda...realizar a definitiva organização social e política do nosso povo”.³⁰⁷

Foi muito comum na época a afirmação de que a República Velha era um período do idealismo, da retórica vazia ou ainda das “idéias fora do lugar” defendidas por uma elite que não conhecia a realidade nacional, ou ainda o período de afirmação de uma “cultura ornamental” que não condizia com a realidade do país³⁰⁸. Tais idéias eram parte de um projeto de construção de um novo modelo de Estado, de sociedade, e principalmente de povo, necessários à construção de uma identidade nacional que se forjaria através da educação. Contudo, mais do que adorno ou cultura ornamental, essas idéias, especialmente as pedagógicas, tentaram modernizar a sociedade através da educação. Instituíram novas formas de ver o mundo e de se comportar nele, produzindo discursos, como os presentes nas mensagens dos governadores; leis, como as reformas da Instrução e instituições que visavam criar uma nova realidade e expressar o desejo de mudança e a necessidade de atingir metas. E que demonstravam, preocupação em procurar entender a realidade do país e da Bahia.

³⁰⁶ LEÃO, Carneiro. **O Brasil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1917, p.27.

³⁰⁷ VIANNA, F. J. Oliveira. **O idealismo na evolução política do Império e da República**. São Paulo: Bibliotheca d' “O Estado de São Paulo”, 1922, p.34.

³⁰⁸ “Sua ornamentalidade aponta para uma falsidade, a vontade da classe dominante de se perceber enquanto parte da humanidade ocidental avançada; a doutrina liberal se transforma assim em valor ostentatório, o que em princípio asseguraria o pertencimento da burguesia nacional aos ideais de civilização e acomodaria na consciência da classe dominante o atraso brasileiro em relação aos países centrais. Creio que o mesmo pode ser argumentado em relação ao conceito de moderno na sociedade brasileira” (ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**: cultura brasileira e indústria cultural. 4ª. reimpr. da 5ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001, p.30).

Na década de 1920, para Nagle, esse processo de modernização da sociedade ocorreria concomitantemente à confluência de dois eventos: a inquietação social e o entusiasmo pela educação³⁰⁹. No processo de escolarização, a inquietação social daria origem tanto ao entusiasmo quanto ao otimismo pedagógico.

Enquanto o entusiasmo pela educação se manifesta pela alteração de um ou outro aspecto do processo e, especialmente, pelo esforço em difundir a escola (modelo) existente, no otimismo pedagógico pretende-se a substituição de um modelo por outro. Por essa razão, o entusiasmo pela educação se realiza com os movimentos reformistas, enquanto o otimismo pedagógico realiza-se com os de remodelação. Não importa muito qualquer esforço para difundir a escola que reproduz um novo modelo (otimismo). Assim sendo, a forma mais acabada do otimismo pedagógico só vai aparecer a partir de 1927, quando se processa a introdução sistemática das idéias da Escola Nova, simultaneamente com a sua aplicação nas escolas primárias e normais em vários Estados; nessa ocasião surge a disputa entre os modelos da 'escola tradicional' e da 'escola nova'³¹⁰.

Para Nagle, a partir de 1915, um novo momento se delinearía: o entusiasmo pela educação, enquanto o otimismo pedagógico só apareceria a partir de 1927 com a introdução das idéias da Escola Nova. Essa distinção tão usualmente aceita e ainda recorrentemente utilizada para demarcar momentos de ruptura do processo educacional brasileiro não é congruente com o processo educacional baiano.

A difusão da escola projetada pela política imperial vai se intensificar com a República, a partir de 1889. Na verdade a preocupação com um novo modelo de escola estava presente desde o final do século XIX, com o método intuitivo. Estava presente, como vimos no capítulo anterior, em Anísio Teixeira ao propor uma escola que valorizasse o meio e a cultura da criança que vivia na zona rural. E tais preocupações ainda não tinham qualquer relação com o pensamento de John Dewey. De fato, tanto o entusiasmo como o otimismo pedagógico acabaram por se tornar modelos ideais utilizados de forma abrangente, homogeneizando, muitas vezes, realidades sociais complexas, marcadas por ritmos, temporalidades e ideologias distintas. Ao tentar demarcar o novo, Nagle, pensou a década de 1920 a partir de elementos dicotômicos que só apareceriam de forma madura em 1930.

³⁰⁹ NAGLE, Jorge. Op. cit., p. 261.

³¹⁰ NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano: sociedades e instituições (1889-1930)**. Tomo III. 2º. Vol. 4ª.ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1990, p. 264.

[...] sistema agrário-comercial x sistema urbano-industrial; sociedade fechada x sociedade aberta; regionalismo x cosmopolitismo; escola nova x escola tradicional; entusiasmo pela educação x otimismo pedagógico; perspectiva externa x perspectiva interna; inovação x tradição; políticos x técnicos. Este movimento tem sua raiz no atrelamento que Nagle faz das modificações ocorridas no campo educacional às mudanças decorrentes da crise do sistema oligárquico e da expansão das atividades industriais, que culminariam numa revolução de caráter democrático-burguês no país. Tal visão o leva a enxergar as etapas que marcaram nosso desenvolvimento capitalista de forma mecânica e a assinalar polarizações onde a complexidade da situação e as novas interpretações sugerem que é necessário e possível romper com a visão corrente do caráter liberal e democrático associado á revolução de Trinta³¹¹.

Essa visão dual, linear e simplista acabou ocultando, em função de um modelo explicativo, especificidades regionais que destoavam desses padrões abrangentes. O certo é que na Bahia os quinze primeiros anos republicanos não se caracterizaram pelo arrefecimento das questões educacionais, tampouco, o entusiasmo, período de difusão das escolas, ocorreu a partir de 1915 ou o otimismo que seria o momento de mudança dos modelos só apareceria a partir de 1927. Tanto a educação quanto a instrução pública foram objetos de uma série de tentativas reformistas, ao longo da Primeira República, que não descuravam em propor métodos de ensino e apontar, como vimos nas mensagens dos governadores, para a necessidade de criar e reformar escolas. A própria historicização do conceito de Educação e Instrução na Bahia, desde o século XIX até o final da primeira República, poderia relativizar as categorias de Nagle: entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. É o que faremos, de forma breve, a seguir.

Educação e Instrução

Durante o Império e a República Velha, os termos Educação e Instrução foram utilizados com sentidos bastante distintos. O primeiro relacionava-se ao cultivo das faculdades e dos instintos, às boas qualidades relativas à disposição do indivíduo para o bem. Por isso, a preocupação premente com a formação moral dos indivíduos, com “a corre-

³¹¹ NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Rio de Janeiro: PUC, 1991, p.17.

ção da têmpera..., cultiva[ndo] a vontade em todos os seus atos,...firmando as resoluções..., dirigindo as maneiras e os hábitos”. Já o segundo termo estava associado ao conjunto de conhecimentos, informações e preceitos pelos quais a faculdade intelectual esclarece “o entendimento, aguça[a] a habilidade, fortalec[e] o saber e o engenho”.³¹² O ensino deveria dar ao aluno o conhecimento tanto teórico quanto prático. A instrução era o prático ou utilitário e a educação o pedagógico ou educativo. Uma não poderia prescindir da outra, a separação entre instrução e educação era infundada. Apesar disso, era comum serem dissociadas, tanto na formação dos alunos quanto dos professores. Gonçalves Dias, no relatório de 1851, citado anteriormente, afirmava que os professores tanto na Bahia quanto no Brasil se preocupavam pouco com o desenvolvimento intelectual dos meninos e quase nada com o desenvolvimento moral, pois a educação era para “eles negócio de pouca importância”³¹³.

Por isso a preocupação em ensinar uma cultura moral nas escolas para que ela fosse internalizada desde a infância e preparasse as crianças para o mundo do trabalho, para as agruras da vida, possibilitando a formação do homem moral. Esse homem deveria valorizar as virtudes da boa conduta e obediência, posturas enfatizadas por uma educação moral, principalmente burguesa, cada vez mais voltada para o mundo do trabalho. A idéia central era não só educar, mas instruir para a vida.

[Era] preciso armar o futuro cidadão de um meio seguro de vida, de uma profissão. A vida, cada vez mais se complica e a luta por ela cada vez se torna mais árdua. O conflito das competições é cada vez mais benévolo. A eliminação dos elementos improdutivos e o aproveitamento das competências cada vez mais se acentua. Urge, pois, transformar massas amorfas em elementos conscientes do progresso da nação.³¹⁴

Para tanto, era preciso que o serviço escolar não mais se confundisse com a administração geral, necessitando de uma administração mais direta e de constante fiscalização. Era necessário coibir algo que era muito comum nos municípios, e que ainda hoje é no interior da Bahia e do Brasil, a figura dos professores sem diploma. “Além de não diplomados eram pessoas do campo, de poucos rudimentos de cultura primária. Na déca-

³¹² RIBEIRO, Ernesto Carneiro. **A educação e suas relações com a moral**. Bahia, 1915, p.7.

³¹³ DIAS, Antonio Gonçalves. Instrução Pública em diversas províncias do norte apud CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. Op. cit., p.42.

³¹⁴ A instrução. *O PROGRESSO*, 1926, f.1.

da de 1920, o número de professores sem diploma e sem nenhuma prova de elementar competência, em escolas oficiais municipais, passava de uma centena”.³¹⁵ E mesmo entre os professores diplomados, muitos não dominavam os diferentes métodos de ensino, fazendo com que ainda prevalessem nas salas de aula a memorização mecânica e a repetição do conhecimento.

Em busca de novos métodos de ensino para a prática docente

Por isso a importância dos Institutos Normais. Foi com a chamada reforma de Satyro de Oliveira Dias, através da Lei n. 117, de 24 de agosto de 1895 que as escolas normais foram fundidas em um estabelecimento único para ambos os sexos – O Instituto Normal – sob o regime de externato com o curso de quatro anos. A reforma ainda organizou um grupo escolar composto de cinco escolas de aplicação (uma infantil mista, duas elementares – uma para cada sexo – duas complementares – uma para cada sexo).

Em 1914, o governador J. J. Seabra, através da Lei n. 1.051, de 18 de agosto, restabeleceu algumas cadeiras de ensino e o antigo nome de “Escola Normal”. Em 1918, pela Lei n. 1.293 de 9 de novembro, o governador Antonio Moniz aumenta para 4 anos o curso letivo, desdobrando algumas cadeiras, “sendo o fato mais importante a exigência do ensino de antropologia pedagógica, psicologia experimental na cadeira de higiene geral e escolar, aquisição necessária em face das idéias modernas sobre a criança e sua educação”³¹⁶.

A Escola Normal da Bahia, após a reforma de 1925, conservou quatro anos de estudo, para o grau secundário. Destinou dois para a cultura geral e propedêutica e os dois restantes à cultura estritamente profissional, sendo que o último foi reservado para a prática escolar nas escolas de aplicação e nas escolas públicas designadas para esse fim. Isso era essencial para a formação inicial dos professores, mas não impedia que outras

³¹⁵ Francisco Marques de G. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1926, p. 38-39.

³¹⁶ VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-Escola e a Professora. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000, p. 213.

estratégias fossem colocadas em prática para atender aos professores quando estivessem em exercício.

As escolas normais foram projetadas como instituições que deveriam veicular e implementar propostas e reformas educacionais realizadas pelo governo. Deveriam ser locais para a difusão de um novo tipo de conhecimento normatizado “que deveria caracterizar o ‘novo’ professor primário, distinguindo-o de seus antecessores, os ‘velhos’ mestres-escolas”³¹⁷. Por isso, em 1926, a Escola Normal de Caetité foi reinaugurada. Ela deveria instaurar uma nova mentalidade pedagógica e levar o progresso para a zona sertaneja, através da difusão da instrução e reforma da escola. Deveria também ser o espaço de elaboração da escola sertaneja³¹⁸. A Escola Normal de Caetité era a primeira do interior, e tanto ela quanto a escola da capital tinham como um dos principais objetivos ensinar os novos mestres a ensinarem. Antonio Moniz já deixava isso claro, anos antes, referindo-se à Escola Normal da Bahia.

Seu propósito não é ensinar português, francês, matemática, etc., porém habilitar os alunos a ensinar [...] o mais acertado seria que estas matérias o estudante já as conhecesse, carecendo apenas de aprender pedagogia e metodologia. Só assim é que poderíamos formar e ter bons professores.³¹⁹

Essas escolas deveriam também, como instituições-modelo da educação pública, estabelecer novas estratégias de controle, para além das reformas, que sutilmente seriam institucionalizadas e voltadas para os docentes.

Do que carecemos, quanto antes é de um método verdadeiramente racional, que saiba aproveitar os processos antigos, desvinculados de anacronismos e superficialidades e assimilar, simultaneamente, as boas normas da pedagogia contemporânea, com a máxima prudência e critério.³²⁰

³¹⁷ Idem. *Ibidem*, p. 109.

³¹⁸ TEIXEIRA, Anísio. Escola Normal de Caetité: sua solene inauguração. *A PENNA*, 29 de abril de 1926, f. 1.

³¹⁹ ARAGÃO, Antonio Ferrão Moniz de. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1916, p.12.

³²⁰ MONIZ, Egas. A evolução pedagógica In **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Edição comemorativa ao centenário da Independência da Bahia, 1923, p. 54.

A preocupação com o método de ensino atestava o crescente processo de racionalização da educação cada vez mais preocupada em definir a forma e o conteúdo do que deveria ser ensinado para que se obtivesse um cidadão apto a viver em sociedade. Para Souza, a confiança no método fazia parte da mentalidade do século XIX, “impregnada dos princípios de racionalização da produção e da vida social” e era um caminho seguro para se atingir objetivos e metas³²¹. Apesar disso, no Brasil, a ausência de métodos dos professores no exercício da prática docente “ou por não aprenderem ou por não poder empregá-los” como dizia anteriormente Gonçalves Dias, foi uma queixa constante desde o século XIX. Porém, essa ausência não significou que não houvesse uma preocupação com o método, tampouco uma sistematização em torno dele.

Alípio Franca, no seu trabalho, citado anteriormente, *Noções de Metodologia e de Organização Escolar*, de 1916, mostrava que o método, o modo e o processo de ensino deveriam ser vistos como momentos diferentes da prática docente. Para ele quatro são os modos de ensino: o individual, o simultâneo, o mútuo e o misto. O individual consiste em o professor ensinar diretamente e separadamente cada aluno, como se estivesse só com cada um deles. Esse método só era permitido quando a frequência não excedia dez alunos. O simultâneo promovia a divisão dos alunos segundo o grau de instrução, em vários grupos, cursos ou divisões. Através dele o professor ensina diversas especialidades do programa como se fosse a um só aluno. Ele permite que o professor aja de forma direta e imediata, estando em constante contato com os alunos. Ele facilitava a disciplina, pois não estando ocupado só com um aluno e sim com a classe, poderia observar melhor a todos. O mútuo possibilitava que os alunos comunicassem mutuamente os conhecimentos recebidos do professor. A escola era dividida em diversos grupos que recebiam o ensino por meio de alunos mais adiantados e previamente preparados pelo professor. Eram esses alunos que ensinavam aos diversos grupos, mantendo a disciplina na classe na qual ocupavam o cargo de monitores. Os professores tinham pouca relação com os alunos à exceção dos monitores. E sua ação era quase nula do ponto de vista educativo. Por fim, o misto era a combinação de dois modos. As escolas nunca se regiam por um único modo e sim pela combinação deles: individual-mútuo; simultâneo-mútuo. E essa combinação fazia com que os alunos ficassem constantemente ocupados,

³²¹ SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 169.

o que facilitava a manutenção da disciplina.³²² O método, seja ele qual for, é um conjunto de processos, é um todo, cujas partes são os processos. E estes são o meio ou meios particulares que o mestre emprega na aplicação de um método. “Expor didaticamente os fatos da História, é um método; exigir dos alunos uma redação depois das notas tomadas na classe, é um processo”³²³.

Um exemplo de como o método e processo deveriam se estruturar no ensino pode ser visto no programa de ensino da Escola elementar urbana do Estado da Bahia, publicado em 1925, através do conteúdo de duas disciplinas: História do Brasil e Ciências físicas e naturais e noções de higiene. No programa da escola elementar de 1º. ano a História do Brasil deveria ser ensinada, observando-se o seguinte: 1) o professor não exigirá datas no primeiro e segundo ano, exigindo no terceiro apenas as mais importantes; associará narrações a gravuras de livros e fará destes e dos retratos base para a aprendizagem de datas; 2) mostrará como foi adquirida a civilização e “nas localidades menos civilizadas o professor mostrará que antigamente todos os lugares do Brasil eram atrasados, mas que hoje ele possui cidades de grande luxo e cultura”; 3) mostrará que o futuro será de grande prosperidade e força, dependendo da unidade nacional que conseguirmos manter; no 3º. e 4º. ano além do livro o professor escreverá no quadro o esquema de cada lição, estabelecendo o nexos entre os alunos para que eles copiem; 4) no primeiro e segundo ano o professor ensinará por meio de palestras e 5) mostrará gravuras e fará a biografia dos grandes homens. Eram ações definidas para ensinar um conteúdo também pré-definido que ia de “pequenas explicações sobre os selvagens”, passando por Cabral e a educação indígena dada por jesuítas, franciscanos e carmelitas, mostrando como o país cresceu até D. Pedro II, chegando à República³²⁴.

Na forma e no conteúdo desse programa estavam presentes uma concepção de ensino que se pautava na demonstração e no cuidado para não enfatizar a memorização; uma concepção de história, tradicional, factual e que valorizava os grandes nomes e marcos e uma concepção de desenvolvimento social, passado de forma linear, positivista e cartesiana, mediante um processo que se delinearía de estágios primitivos para superiores. Essas noções presentes nos programas de ensino de história se cristalizaram ao lon-

³²² FRANCA, Alípio. Op. cit., p.42-47.

³²³ Idem. Ibidem,p.25.

³²⁴ TEIXEIRA, Anísio. **Programa do ensino da escola elementar urbana do Estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado da Bahia, 1925.

go de décadas promovendo exclusões, simplificações e equívocos na compreensão da história do Brasil.

Ainda no programa da escola elementar de 1º. ano os elementos de “ciências físicas e naturais e noções de higiene” deveriam observar o seguinte: 1) o sucesso da disciplina estaria na maneira de dosar e transmitir os ensinamentos, adaptando-os ao menino. No início teria a forma de “lições de coisas”, mais tarde se admitiria o livro, só para auxiliar nas explicações ouvidas pelo professor e estaria proscrito apenas o cultivo da memória; 2) no ensino das noções científicas o aluno observaria, anotaria os fatos e experimentaria verdades explicadas; 3) para o bom desempenho desses objetivos se organizarão coleções de museus, excursões, visitas a estabelecimentos, etc.

Essas observações atestavam uma nova concepção de ensino baseada na reflexão e experimentação. Porém, o mesmo programa relacionado ao ensino de história do Brasil não levava em consideração a intuição, a reflexão e a experimentação, mas em certo momento a memorização de datas através das gravuras de livros e dos retratos. Os alunos não eram instados a pensar e conhecer a própria realidade. Num mesmo programa a abordagem metodológica era diferenciada em função das disciplinas. O conteúdo muitas vezes não acompanhava a modernização do método. O currículo refletia a própria sociedade em que estava inserido, possuía elementos de modernização sem o espírito de modernidade, conjugava em si o velho e o novo como elementos necessários para a mudança.

Nesse sentido, o método intuitivo que foi a grande transformação educativa que caracterizou a República Velha no Brasil, apesar de ser o ideal para os novos tempos que se afiguravam, possuía compêndios e programas que eram também fortemente tradicionais. E Afrânio Peixoto não deixou de perceber tal fato.

Diante do regime escolar, de ainda hoje, há que perguntar como Alexandre Dumas Filho: ‘como é que sendo as crianças tão inteligentes, são os homens tão tolos?...Deve ser culpa da educação’. E é, em grande parte. Aliás o mal é antigo: já Petrônio, ao tempo de Nero, fazia a mesmíssima reflexão e dava motivo igual. Entre estes, Montaigne. O que vem afirmar que será ainda talvez assim, por muito tempo.

Certamente que o ideal a atingir seria impossível socialmente. Cada criança deveria ser educada a seu jeito, segundo as suas possibilidades,

por pedagogo avisado e sem programa, e que o fosse fazendo, de acordo com a necessidade do caso.

O milagre do método intuitivo é pessoal: desenvolver em cada um a sua própria personalidade, pelo método adequado. A escola, o liceu, os programas comuns, são usinas de instrução e educação coletiva, que reduzem tudo a um estalão uniforme, a que todos se devem conformar: roupa feita que serve mais ou menos a toda a gente, mas que a nenhum se adapta precisamente.

Grande número não chega á média deste molde aspirado pelo sistema; muitos tem que vencer as disposições naturais, coagir-se a ser como os outros, para terem um premio ou uma aprovação. Só escapam da deformação alguns raros insubmissos que, resoluta ou milagrosamente, se defenderam ou foram preservados: ordinariamente os homens de gênio foram maus alunos; foram bons alunos ao invés os medíocres, que enchem o mundo...E, isso é o que a escola pode dar de melhor. Está longe dessa média ainda, infelizmente, pela estupidez dos programas, dos livros e, ás vezes, dos mestres. Ainda há, porém, muito que esperar da pedagogia.³²⁵

Contudo, Afrânio Peixoto, desconsiderou que a natureza de qualquer método é propor meios de ação que estimulem o processo de ensino-aprendizagem. Todo método quando tende a ser difundido tenta promover certo tipo de homogeneização das práticas. Tentativa que é sempre infrutífera, pois entre a prática docente e a aprendizagem do aluno, existem uma série de variáveis que passam tanto pelos filtros culturais de quem apreende o conhecimento quanto pela cultura organizacional da escola, pela forma como o currículo é estruturado e pela maneira como o ensino é ministrado.

O currículo que dá sentido à escola, aos programas e ao ensino não pode ser concebido com uma revelação ou transcrição do real. É um espaço onde circulam signos, produzidos em vários locais em meio a relações de poder³²⁶. Isso significa dizer que nem sempre são aceitos pelos sujeitos que estão à frente do processo educativo, professores e alunos, e que muitas vezes são modificados ou reapropriados. Talvez isso explique o fato das reformas educacionais preverem a obrigatoriedade da utilização do método intuitivo na educação infantil e primária, desde o final do século XIX, mas na prática sempre prevalecer o ensino tradicional. No entanto, em meio a essas resistências, uma nova cultura e prática pedagógica acabaram sendo instituídas lentamente.

³²⁵ PEIXOTO, Afrânio. **Higiene**. Vol. I. 5ª.ed.São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1930, p.363-364. (A primeira edição desse livro é de 1913).

³²⁶ SILVA, Tomás Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ª reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 64.

Essas novas práticas que estavam presentes nos currículos deveriam valorizar os alunos através do uso da intuição para que eles experimentassem e construíssem o conhecimento, tornando-se sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, essa perspectiva de ensino, que ainda hoje é bastante moderna, não descurava de tentativas de uniformização do ensino ou de promoção de controle social, através da prática docente. A ação dos professores não era homogênea e sempre coerente com os modernos princípios educativos, por isso poderia guardar ranços de tradição em meio às tentativas de instituição do novo.



Foto 9 - Excursão ao campo sob direção do professor Cincinnato Franca e da professor adjunta Emília Imbassahy (1908).

FONTE: VIANNA, Marisa. “...vou pra Bahia”. Salvador: Bigraf, 2004, p.115.

A foto acima exemplifica essas novas práticas. Retrata uma excursão ao campo de turmas de meninos do grupo escolar da Penha, em Salvador, orientados pelo professor Cincinnato Franca e por sua adjunta Emilia Imbassahy. O fato de ter sido tirada em 1908 atesta que o ensino baseado na experiência e no uso dos sentidos, pelos alunos, já fazia parte das preocupações pedagógicas de alguns professores baianos, bem antes da chegada da Escola Nova e das idéias de John Dewey à Bahia e ao Brasil. Era a expressão da modernização do ensino baiano que ainda não vivenciava uma modernidade educacional. E era a prova mais uma vez de que os tipos idealizados por Jorge Nagle: entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico, não se adequam à realidade baiana. A excursão

ao campo, ou atividade de campo, como atualmente é intitulada, expressava, e ainda expressa, a convicção de que o ensino e a aprendizagem não poderiam se circunscrever ao cotidiano da sala de aula. Por isto, desde o início do século XX, o método intuitivo, de fato, era o principal instrumento de modernização da educação baiana. A julgar pela formalidade com que muitos se vestiam, pode-se perceber que a excursão ao campo era um momento solene, compartilhado por alunos de diferentes cores, idades e graus, postados na foto em evidência, enquanto os professores ficavam nas extremidades, como a sugerir que a centralidade do processo educativo estava nos alunos. A mesma postura pode ser vista em outras fotos desse trabalho.

De fato, no método intuitivo, o processo pedagógico centrava-se no aluno e não nos professores. E o grande desafio era fazer com que os alunos percebessem o papel que tinham nesse processo. A modernização do ensino estava associada à idéia de que o aluno deveria construir o próprio conhecimento. E isso, como vimos, estava presente na educação baiana e nos textos das reformas educacionais, desde o final do século XIX, associado a uma disciplina específica ou a um setor de ensino como o primário, mas era uma exceção num sistema dual, que oferecia uma educação diferenciada para ricos e pobres, pautada ainda na memorização e repetição do conhecimento.

David Plank no seu livro, já citado, *Política Educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública*, afirmou que até recentemente, o que definia o sistema educacional brasileiro “era a divisão institucional entre a educação acadêmica para as crianças da elite e a educação elementar e técnica para as ‘classes menos favorecidas’, sem praticamente nenhuma articulação entre as duas”. Um dualismo que havia se originado com os jesuítas que estabeleceram as primeiras escolas no século XVI, abrindo colégios para os filhos dos senhores de engenho que se tornariam sacerdotes ou advogados, e escolas de ler e escrever para a catequese e alfabetização dos filhos dos colonos pobres e dos nativos. “A natureza da divisão entre educação popular e de elite alterou-se através do tempo, mas persist[iu] o caráter dualista do sistema”³²⁷.

Todavia, bem antes de Plank, Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP num trabalho publicado em 1963, intitulado: *Estado atual da educação*, analisando a educação brasileira de 1914 a 1960, afirmou que até a

³²⁷ PLANK, David. Op cit., p.67.

Primeira Guerra Mundial, “a sociedade se constituía fundamentalmente de elite e massa iletrada, entre as quais se comprimia uma nascente classe média, sem maior prestígio ou valia social”. A educação acompanhava essa estrutura. Escolas superiores públicas para as elites, para a formação dos quadros de governo e das profissões liberais, acompanhadas de escolas secundárias, preparatórias àquele ensino superior; para a nascente classe média, escolas primárias e escolas normais e vocacionais. “As massas iletradas constituíam a grande força de trabalho e produção agrícola sobre o que assentava a nação em sua ainda vigorosa estrutura dual de elite e massa”³²⁸. Para as “massas” (termo pejorativo e ainda usual, utilizado por Anísio e ainda por Plank, que sugere um objeto a ser moldado, sem forma, a espera de condução), o que existiu durante muito tempo foi o ensino primário voltado para ensinar a ler, escrever e contar.

No entanto, na Bahia da década de 1920, criar um ensino primário extensivo às classes populares, bem como pensar a criança como centro do processo educativo, eram realidades que lentamente se consolidavam. Pensar o aluno como o centro do processo educativo era uma das principais metas da escola ativa que utilizava o método intuitivo e as lições de coisas como principal instrumento de mudança educacional. E em diversos momentos tentou-se consolidar essa nova percepção da educação.

O primeiro manual de ensino do método intuitivo, utilizado no Brasil foi o livro de N. A. Calkins, *Primeira Lições de Coisas. Manual de Ensino Elementar para uso de pais e professores*, traduzido para o português por Rui Barbosa a partir da quadragésima edição americana (1884) e publicado no Brasil em 1886. Obra aprovada, segundo consta na própria edição, pelo Conselho Superior da Instrução Pública da Bahia, pelo Conselho Diretor da Corte, e adotada pelo Governo Imperial³²⁹. O aluno deveria partir do concreto para o abstrato, usar os sentidos para apreender o conhecimento. Ao invés do professor estar apenas transmitindo conhecimento para ser memorizado e repetido, ele estimularia o aluno a compreender, através dos sentidos, a própria realidade. Isso estava nos programas da escola primária elementar baiana.

³²⁸ TEIXEIRA, Anísio. Estado atual da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 39, n.89, jan./mar. de 1963, p. 8.

³²⁹ A edição consultada no setor de obras raras da Biblioteca Pública do Estado da Bahia possui um carimbo, em uma de suas últimas páginas, atestando a doação do livro pelo Intendente Municipal do Estado da Bahia, Dr. Júlio V. Brandão ao professor Francelino do Espírito S. Pereira de Andrade em 1912. O que pressupõe que se não era uma obra de leitura freqüente pelo menos continuava a ser de referência para os professores.

Foi com a tradução do livro de Maria Montessori, educadora italiana, nascida em 1870 e falecida em 1952, que a preocupação da educação baiana com a pedagogia científica se acentuou. E ao mesmo tempo começou a se constituir o discurso em torno de uma educação moderna que levava em consideração a unidade na educação da criança, a premência de uma educação pelos sentidos. O seu livro *O Método da Pedagogia Científica aplicada à Educação infantil nas Casas dos Meninos* foi traduzido pela primeira vez no Brasil pelo professor Alípio Franca e publicado na Bahia em 1924³³⁰.

Em função desta tradução o Dr. Octaviano Moniz Barreto, ex-Inspetor Geral do Ensino afirmou:

Um bom livro é a nossa salvação; o livro, só o livro, só os homens de letras indo nele em espírito, como emissários das boas idéias, revivendo os bons princípios, que tanto se têm iludido, restabelecendo o respeito aos honestos, o acatamento aos sábios e aos doutos, fundando a confiança na solidariedade. Só há um meio seguro de prevenir a decadência: é a educação do povo; é a boa instrução, a qual deve ser incessantemente reclamada com o auxílio da imprensa.³³¹

A difusão do pensamento de Montessori consolidou um novo processo pedagógico na Bahia e no Brasil, que seria ratificado com Dewey e sua escola nova, trazida por Anísio Teixeira no final de 1927. Lentamente uma nova cultura pedagógica ia ganhando fôlego entre os educadores.

Para Carvalho, a pedagogia brasileira deixou-se influenciar pelos novos ritmos de uma sociedade que se industrializava e demandava novas intervenções pedagógicas. O professor deveria guiar os alunos para obter o máximo de proveito num mínimo de tempo e esforço despendido. O interesse do aluno não poderia se tornar paixão intempestiva, sem limites que negasse a subordinação ao mestre. A liberdade teria que ser regrada, a imaginação controlada e a paixão coibida. A nova cultura pedagógica tinha como principal objeto a criança. Por isso começou a se voltar para os professores, ou melhor, para as professoras do ensino primário, especialmente as que ainda estavam nas Escolas Nor-

³³⁰ MONTESSORI, Maria. **O Método da Pedagogia científica aplicado a Educação infantil nas ‘Casas dos Meninos’**. Bahia: Livraria Econômica, 1924.

³³¹ BARRETO apud FRANCA. *Diário de Notícias*, 19/03/1924, f. 1.

mais ou que já ensinavam, pois já nessa época grande parte do ensino do país era ministrado por mulheres³³² que, como foi afirmado no primeiro capítulo, ocupavam 81,73% do quadro geral do Magistério, segundo o Censo de 1920³³³.

[...] o brasileiro a que se destina a professor primário é uma fração de homem, que precocemente capitulou diante da vida, estudando longos anos e décadas ensinando, para alcançar algumas centenas de mil réis, ao cabo de uma existência. Por isto mesmo, eles têm isto como alicerce, e fazem outra coisa, negócios, empresas ou política, como em França, e são portanto maus professores. O avesso é também verdade; as raparigas que se destinam ao magistério primário, que não quiseram ser apenas dependentes, filhas, irmãs e esposas, e, com uma personalidade conseguiram uma cadeira digna de mestra para de sua escola fazerem o seu lar, constituem uma seleção dentro do próprio sexo e daí esse corpo brilhante de magistério escolar em que as exceções só existem para confirmar a regra, e que honram o ensino primário brasileiro³³⁴.

A oração da mestra, de Gabriela Mistral, presente nas Revistas de Ensino e de Educação publicadas no país, sintetizava em parte esse discurso. A idéia do sacerdócio e da abnegação que tudo suporta com resignação era uma atitude a ser seguida pelas normalistas, por isso a exortação,

Mestre.... arranca da minha alma o subalterno desejo de justiça que ainda me perturba, o mesquinho assomo de protesto que sobe do coração quando me ferem. Não me doa a incompreensão nem me entristeça o olvido dos que ensinei.³³⁵

A imagem sedutora de pensar a professora como segunda mãe e a escola como extensão do lar, principalmente por que em muitos casos as escolas surgiram nos lares de

³³²Para Almeida o maior motivo das mulheres buscarem o magistério estava na necessidade de trabalharem. Quando o problema não era a sobrevivência, casos que deviam ser raros “procuraram na profissão uma realização social que a posição invisível ou subalterna no mundo doméstico lhes vedava, submetidas que estavam à sombra masculina todo-poderosa que ali também exercia o seu poder” (ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 71.)

³³³CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O debate sobre a identidade da cultura brasileira nos anos 20 In SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e MENEZES, Maria Cristina (orgs.). **Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000, p. 65.

³³⁴PEIXOTO, Afrânio. **Ensinar a ensinar: ensaios de Pedagogia aplicada à educação nacional**. Rio de Janeiro - São Paulo - Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves. Paulo e Azevedo & C., 1923, p. 71-72.

³³⁵**Revista de Educação**. Orgam da Escola Normal de Caetitê-Bahia. Caetitê: Typographia d' A PENNA – Gumes & Filhos, 1927, p. 83.

professores e professoras que alugavam suas casas para o Estado, trazia implícita uma forte dimensão de regulação social, pois mães em tese não faziam greve ou contestavam, mas se resignavam e compreendiam, por amor aos seus filhos/alunos. Ademais, associava especialmente o ensino primário a uma função feminina. Afrânio Peixoto dizia, a partir de sua experiência, que a maioria das escolas primárias masculinas era deplorável, em especial quando dirigidas por professores. Para ele “a pedagogia primária é uma função feminina”³³⁶.

No entanto, como afirma Louro, é difícil dizer se a escola é feminina por que é um espaço de atuação de mulheres que a organizam e ocupam, desempenhando funções marcadas “pelo cuidado, pela vigilância e pela educação”; ou masculina porque nela se lida com um conhecimento historicamente produzido pelos homens, presente nas diferentes disciplinas escolares, mas também na seleção, produção e transmissão do conhecimento. Para ela, as duas argumentações trazem elementos plausíveis, com os quais se pode concordar, porém o que parece ser evidente é que “a escola é [uma instituição] atravessada pelos gêneros”³³⁷.

Desse modo, é preciso considerar o discurso voltado para a formação dessas professoras e o produzido por elas, para que se possa relativizar afirmações, como a de Almeida, que viam a história do magistério feminino de forma idealizada, distorcida e atemporal.

A história do magistério primário feminino brasileiro é, principalmente, uma história de mulheres, de uma força invisível que lutou consciente e espontaneamente em defesa de suas crenças e de sua vontade. Às vezes, acatavam as ideologias patriarcais, outras vezes as questionavam como uma forma de resistência, mas, **todas elas, tanto no Brasil como em outros países do mundo ocidental capitalista, mantiveram-se coerentes com seus princípios e seus valores durante todo o tempo. Em momento algum deixaram de lado sua preocupação com a infância, com a família, ou deixaram de manifestar seu repúdio à violência e a todas as formas de exploração e opressão**.³³⁸
(grifos meus)

³³⁶ PEIXOTO, Afrânio. Op. cit., 1923, p. 71.

³³⁷ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.88-89.

³³⁸ ALMEIDA, Jane Soares de. Op. cit., p.77.

Esta afirmação em nada contribui para a compreensão da atuação das mulheres no magistério. Pelo contrário, ela mitifica a atuação das professoras, obscurecendo o passado. Artifício semelhante ao que foi feito, pela historiografia educacional, com a figura de Anísio Teixeira. Talvez fosse mais sensato dizermos que tais mulheres mantiveram-se, na maioria das vezes, coerentes com os princípios e valores do seu tempo. Algumas pensaram equivocadamente a educação como um tratamento que combateria os males e vícios sociais presentes principalmente nas classes populares. Outras, como Eponina Gumes, desejaram ser professoras para ensinar melhor e lutar pelo desaparecimento do analfabetismo, “pela difusão da luz que vai aclarar as tenras cabecinhas infantis...”.³³⁹ De qualquer modo, tanto num caso quanto no outro as ações foram condicionadas por apropriações de discursos sobre a educação e o ensino; por usos pedagógicos que se queriam modernos.

Em decorrência disso, as apropriações e usos ocorreram num cenário cujas idéias pedagógicas presentes no ensino baiano também refletiram os anseios de modernização das elites durante a primeira república, bem como a perspectiva idealizadora que tinham diante da sociedade. Idealização que longe de caracterizar-se como um discurso vazio, por aplicar modelos educacionais estrangeiros à distinta realidade nacional, antes denotava a busca pelo estabelecimento de um maior controle social e escamoteamento dos conflitos sociais, principalmente através da educação dos professores.

Não foi de outro modo que Anísio Teixeira investiu fortemente na formação dos professores após o retorno de sua primeira viagem aos Estados Unidos em 1927. Além das publicações já citadas: o livro de Buyse e o seu relatório, *Aspectos americanos de educação*, que foram distribuídas para as escolas públicas, Anísio idealizou um curso de férias, para professores em exercício, realizado em 1928. Já haviam ocorrido iniciativas semelhantes como as Conferências pedagógicas, realizadas no Paço municipal, quando o professor Antonio Bahia era diretor do ensino municipal, mas elas não tiveram o sentido formativo de difundir novos métodos e processos de educação e ensino como desejava Anísio Teixeira.

³³⁹ Gumes, Eponina Zita dos Santos. Porque desejo ser professora In **Revista de Educação**. “Orgam da Escola Normal de Caetitê-Bahia: Typographia d’ A PENNA – Gumes & Filhos, 1927, p. 98.

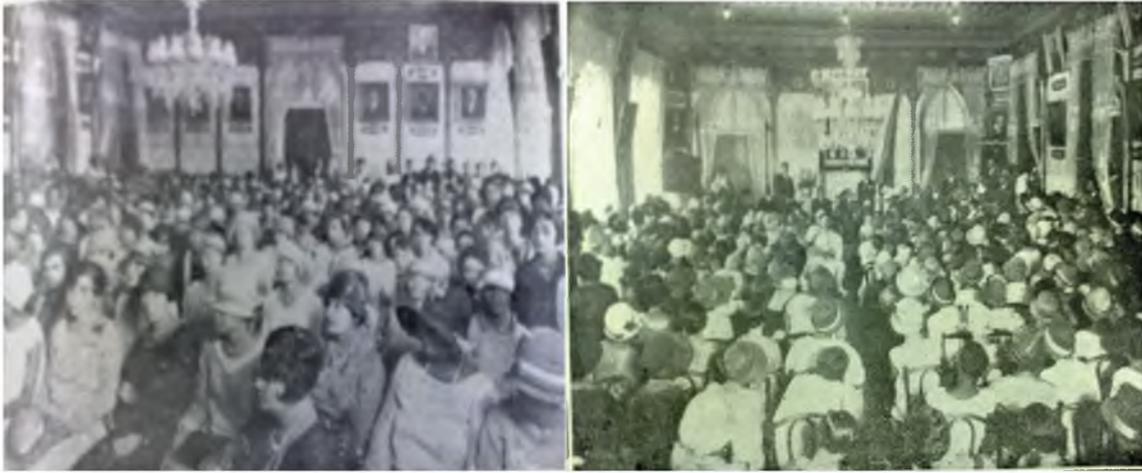


Foto 10 - Curso de férias de 1928. Palestra ministrada por Afrânio Peixoto
FONTE: TEIXEIRA, Anísio. O ensino no Estado da Bahia. 1924-1928. Bahia:Imprensa Oficial do Estado.1928.

O curso de férias foi uma tentativa de possibilitar o contato de 311 professores, do ensino primário, com o que havia de mais novo na educação brasileira. Como se pode observar na foto acima, eram em sua grande maioria mulheres, oriundas de várias partes do interior do Estado. O próprio Anísio ministrou algumas palestras: “Educação como uma função social”, “A concepção democrática da educação”, “Interesse e disciplina na educação”, “Experiência e reflexão no processo educativo”, em meio a temas variados, proferidos por professores eminentes como o dr. Alfredo Magalhães, Diretor da Escola normal da Capital; dr. Martagão Gesteira, diretor da seção de higiene Infantil e escolar; dr. Isaías Alves, professor do Ginásio da Bahia e diretor do Ginásio Ipiranga, Prof. Alberto Francisco de Assis, Inspetor escolar da Capital, dr. Archimedes Pereira Guimarães, diretor da seção de ensino profissional, dentre outros que versaram sobre saúde, higiene, psicologia, etc. Nenhum dos temas fez menção à Escola Nova ou às idéias de John Dewey.

A iniciativa era o resultado de uma percepção de que o problema, não era a existência da reforma, de novos currículos e programas, mas de que era preciso modificar a forma como os professores viam o mundo e a educação.

O problema do *curriculum* escolar, que preocupa hoje tão absorventemente os educadores e sobre o qual está girando o eixo da escola, é, no fundo, um problema subordinado á formação do mestre.

Sempre fundamental, essa peça da máquina escolar ganhou modernamente um relevo mais extraordinário, uma vez que a escola se transformou em um oficina governada por leis científicas de psicologia. Os últimos progressos verificados na psicologia experimental e educativa, os processos modernos de medida dos resultados escolares, a descoberta das leis do processo educativo, exigem que o mestre hoje seja um especialista. A formação do professor primário é, sem contestação possível, a formação especializada de um profissional³⁴⁰.

Essa formação profissional do professor primário deveria romper com os velhos modelos pedagógicos que dissociavam a formação da criança em corpo, espírito e caráter ou em físico, intelecto e moral, articulando essas dimensões através da educação e instrução ocorridas nas escolas. Os métodos de ensino ainda estavam presos aos velhos processos de memorização. Em virtude disso, os cursos, as revistas de ensino, os livros de referência teórica eram tão importantes para ajudar na formação continuada desses professores. Todavia apenas essas estratégias não eram suficientes, era preciso mudar a própria concepção de escola.

Uma nova escola para o mundo do trabalho

A concepção de uma nova escola que se articulasse com a vida e com o mundo do trabalho lentamente ganhava corpo no novo sistema educacional baiano. Cada vez mais se criticava o ensino abstrato e sem utilidade que não levava em consideração a vida dos educandos. A alfabetização deveria atender às novas demandas do mundo moderno, bem como as que eram postas pela reforma de 1925.

A escola que possuímos alfabetiza, mas deixa o menino na ignorância absoluta do que seja a vida, do ônus que à coletividade pesa, no sentido de melhorá-la. A instrução, tal como hoje se apostoliza, há de estar em relação íntima com as forças ativas do indivíduo, formar parte integrante do seu ser, manifestar-se nas suas aptidões, nas suas lutas, nos seus anseios.

A revolução que se opera é a da escola que a todos ofereça instrução adequada à carreira que cada um elegerá no futuro. Enfim, prudente é

³⁴⁰ TEIXEIRA, Anísio. **O ensino no Estado da Bahia. 1924 a 1928**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1928, p.61.

não exagerarmos, como até aqui, a importância do livro em pedagogia, porquanto o livro já não goza do mesmo prestígio absoluto de outras eras.

Importa que a ciência da vida e a economia do trabalho penetrem os programas escolares. E não deixa de ser tempo de invertermos, como na Inglaterra e nos Estados Unidos se está praticando, os termos do problema: - em primeiro lugar, a saúde da criança, depois a educação e, por último a instrução.³⁴¹

Era necessário uma mudança de função social, como apontado anteriormente, onde se saía de uma concepção estreita de escola primária que ensinava apenas a ler, escrever e contar para uma escola mais ampla, mas fundamentalmente uma escola que preparava para o mundo do trabalho, para uma sociedade que se industrializava e se tornava cada vez mais competitiva e complexa. O próprio Anísio Teixeira reafirmava em 1928 o que já havia dito em 1924.

A criança deserta da escola apenas sabe lêr, escrever e contar". A sociedade elementar onde vive, dispensa as superfluidades teóricas, que ainda lhe iriam ser ensinadas. Iniciando de cedo uma vida de labor, do primitivo labor que ocupa e ocupou os seus pais, o baiano tem da instrução a idéia de um ornamento muito apreciável e muito bonito, mas, que de modo algum o auxilia na sua roça, na sua pesca, na sua criação, no seu trabalho rudimentar, enfim. Esse fato prejudica de um modo absoluto o funcionamento da escola. Legalmente, a questão será resolvida pela obrigatoriedade escolar. Coagidas pela lei as crianças passarão a freqüentar as escolas pelos quatro anos necessários á sua formação primaria. Será, entretanto, uma solução insuficiente. A solução real, a solução sociológica deveria transformar a escola. Abrir para o interesse da criança uma escola nova.

Essa escola nova deveria levar em consideração que as transformações do mundo do trabalho requeriam um sistema educacional diferenciado, especializado e universal.

[...] cabe[ria] á escola a função de oficina de homens adestrados e aptos para arregimentar as forças criadoras do país, oficina de homens com

³⁴¹ GARRIDO, Alvaro Miguez In FORTE, Raphael. **Recordações de tempos estudantis dos professores de 1922. Diplomados pela Escola Normal da Bahia, comemorando 30 anos de formatura.** Bahia: Editora Era Nova, 1952, p.38.

capacidade de trabalho, pertinácia, e raras e constantes qualidades de iniciativa, providos da consciência de responsabilidade individual e vivo sentimento de solidariedade.

Essa função da escola cresce de importância quando meditamos que somos um país de grande imigração. [...]

Só um povo educado, organizado e com as suas características e tendências próprias disciplinadas, pode constituir a grande massa dissolvente e o invencível assimilador do estrangeiro. A escola brasileira deve portanto criar no povo um alto e equilibrado sentimento de brasilidade.

Qual o processo pedagógico, qual sistema educacional que dará á escola brasileira meios de formar esse homem-padrão, esse operário da prosperidade do país e esse elo da unidade nacional?³⁴²

O processo pedagógico que se difundia ao final da década de 1920 e tentava dar respostas para esse cenário de mudanças gravitava em torno da chamada escola nova ou para ser mais preciso escola ativa, ou como queria Luzuriaga, educação nova³⁴³. Esse termo congregou diferentes saberes e práticas pedagógicas que tinham em comum a necessidade de renovação do ensino e contestação ao ensino tradicional.

Em alguns momentos coincidiu com algumas reformas da Instrução. Para Vidal e Paulilo, esse termo sugere uma convergência entre a reforma educacional e a reforma social, um movimento de inquietação diante do estado da cultura nacional, mas acima de tudo sua referência era a rejeição ao tradicional³⁴⁴. A idéia de renovação estava presente na reforma de 1925 e mesmo no relatório de Anísio Teixeira, ainda à frente da Instrução de 1928. No entanto, isso não significa necessariamente a presença de um escolanovismo norte-americano na reforma da Instrução baiana de 1925.

Como foi visto no capítulo anterior, essa reforma foi influenciada por outra tradição moderna de ensino associada à escola ativa, ao método intuitivo. Apesar disso, ela propõe mudanças na educação, nos métodos de ensino, na formação dos professores e propõe um novo modelo de escola que se abra para o interesse da criança. Uma escola que não se fundamentasse em métodos de ensino e práticas escolares baseadas na memorização, na repetição ou compreensão do conhecimento, mas que possibilitasse a

³⁴² FILHO, Joaquim Farias G. Educação e publicidade In **Revista de Educação** (Órgão da Diretoria Geral de Instrução e do Departamento da Bahia da Associação Brasileira de Educação). Anno I, n.I, Bahia: Livraria e Typographia do Commercio, julho de 1929, p.3-4.

³⁴³ LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 18ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1990, p. 227.

³⁴⁴ VIDAL, Diana Gonçalves e PAULILO, André Luiz. Projetos e estratégias de implementação da escola nova na capital do Brasil (1922-1935) In MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Cláudia e GONDRA, José G. (orgs.) **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p.375.

assunção de novas formas de agir diante do mundo que pudesse refletir uma sociedade em mudança. Para Anísio Teixeira essa escola nova, escola do trabalho ou escola ativa fundamentava-se em conclusões da psicologia infantil que rejeita a idéia de que a criança é um ser passivo educado apenas através de noções. A escola, para ele, se fundamenta em dois grandes pólos, a atividade e a liberdade do aluno³⁴⁵. “Aprender significa ganhar um modo de agir”³⁴⁶.

A escola deve procurar cultivar, mais do que tudo, a espontaneidade construtora e criadora da criança. Dar sempre, em todo os exercícios o mais amplo lugar á iniciativa, favorecê-la por todos os modos, a fim de dar alegria ao trabalho infantil e multiplicar os resultados, permitindo a cada um desenvolver até ao máximo as suas qualidades individuais, Moraes, intelectuais e físicas³⁴⁷.

Contudo, essa nova forma de aprender na escola, para Anísio, deveria se processar de acordo com os princípios da escola baiana e sertaneja, não importando métodos modernos que ainda não estão consolidados ou não são condizentes com a realidade do país. Nesse sentido, ele compartilhava da opinião de uma série de intelectuais, já citados, como Oliveira Vianna, Carneiro Leão, Alberto Torres, Belizário Pena, Sud Mennucci e Leopoldo dos Reis.

Para Anísio Teixeira, as ações do governo haviam conseguido criar uma escola mais atrativa.

Em 1924, apenas 47.589 crianças freqüentaram a escola publica, isto é, cerca de 1,35% da sua população total e cerca de 15% da sua população escolar. [...] Em 1927, a matricula escolar ascendeu a 79.884, o que salienta um aumento de 32.295 alunos. Em relação á população total do estado, a população matriculada passou representar 2,28% e em relação á população escolar 20,54%³⁴⁸.

³⁴⁵ TEIXEIRA, Anísio. Eschola Normal de Caetitê: sua solene inauguração. A *PENNA*, 29 de abril de 1926, f.1

³⁴⁶ _____. Porque "Escola Nova"? *Revista de Educação* (Orgão da Diretoria Geral de Instrução e do Departamento da Bahia da Associação Brasileira de Educação). Anno II, n.2, Bahia: Livraria e Typographia do Commercio, fevereiro de 1930 p.38.

³⁴⁷ _____. Op. cit, 1926, f.1.

³⁴⁸ _____. *O ensino no Estado da Bahia. 1924 a 1928*. Bahia: Imprensa Official do Estado, 1928, p.

Mesmo assim tornava-se cada vez mais premente associar educação ao trabalho e cultura à produção, submetendo o mundo moral e social à experiência científica.

O que se deu foi a aplicação da ciência à civilização humana. Materialmente, o nosso progresso é filho das invenções e da máquina.[...] Mas, não foi só isso. O fato da ciência trouxe consigo uma nova mentalidade. Primeiro, determinou que a nova ordem de cousas de estável e permanente passasse a dinâmica. Tudo está a mudar e a se transformar. Não ha alvo fixo. A experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado. De sorte que o homem passou a tudo ver em função dessa mobilidade.[...] começou a velha ordem social e moral a se abalar. Mudou a família. Mudou a comunidade. Mudaram os hábitos do homem e os seus costumes. E raciocinava-se. Si em ciência tudo tem o seu *porque* e a sua *prova*, prova e porque que se encontram nos resultados e nas conseqüências dessa ou daquela aplicação; si em ciência tudo se subordina à experiência, para, à sua luz, se resolver, – porque também não subordinar o mundo moral e social à mesma prova?

E é nisso que está a maior transformação de nossos dias.³⁴⁹

A escola deveria ser construída para preparar para esse futuro imprevisível, de uma sociedade em constante transformação. A educação deveria dar forma ao que ainda não existia: Estado, sociedade, povo e nação.³⁵⁰ Como lembrava o professor Vicente Café, “povo sem instrução não é povo; é um acervo de seres sem classificação moral, vivendo a vida dos protozoários, limite entre o ser homem e o ser fera”.³⁵¹ Era a escola que deveria possibilitar o surgimento de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Anísio Teixeira defendia a idéia de que “a escola é a grande reguladora social, e o seu programa inclui a correção da maior parte das iniquidades da atual ordem social e o preparo de uma nova ordem mais estável e mais justa”³⁵². Ele acreditava que a escola

³⁴⁹ _____. _____. Porque "Escola Nova"?. **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n.1, 1930, p.2

³⁵⁰ Era o que afirmava Alberto Torres, ao referir-se à organização da nação brasileira. “[...] no Brasil, onde a sociedade não chegou a reunir sequer os elementos agregantes da tradição – nem a sociedade existe, nem o Estado; e Estado e sociedade hão de organizar-se, reciprocamente, por um processo mútuo de formação e de educação. Educação pela consciência e pelo exercício, o que vale dizer por um programa, isto é, por uma política: eis o meio de transubstanciar este gigante desagregado em uma nacionalidade” (TORRES, Alberto. **A Organização Nacional**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1914, p. 11-12).

³⁵¹ Discurso do Sr. professor Vicente Ferreira Café no dia da abertura da exposição. *A Tarde*, Bahia, 16 de dezembro de 1912).

³⁵² TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997, p. 253. A primeira edição é de 1936.

tinha que ser uma réplica da sociedade que servia e para acompanhar os avanços materiais da civilização ela teria de ser reformada³⁵³. No processo democrático a escola não pode ser concebida apenas como um espaço de transmissão de crenças, idéias e conhecimentos fixos legados pela experiência, mas num espaço de inquéritos e de reconstrução social, de modernização do ensino orientada por programas escolares e por novos currículos³⁵⁴. Esse já era um Anísio amadurecido para quem a escola não deveria mais levar em consideração apenas o meio e a cultura em que os alunos viviam, mas ser um espaço de transformações, de questionamentos e de mudança social.

Os professores eram os emissários dessas novas idéias, eram responsáveis pela promoção da educação do povo para a prevenção da suposta decadência do país, mas essa responsabilidade só seria efetivada se o(a) professor(a) deixasse de ser pensado, em sua formação profissional, nas políticas públicas e reformas, como uma abstração idealizada, uma utopia, para lembrar Oliveira Vianna, e passasse a ser visto a partir de suas experiências, de sua profissionalização e luta política, como as relatadas anteriormente, que também contribuíram para a sua formação.

É importante lembrar que ainda que o problema mais capital do país fosse a educação, a instrução, a reforma do ensino e o sistema educacional não mudariam a sociedade – ainda que os métodos de ensino, os programas e as teorias fossem os melhores – se o professor não estivesse completamente educado e capaz de pô-los em prática, se não possuísse “aquela habilidade persuasiva e aquela elevação de espírito para inspirar em seus educandos aqueles sentimentos incompatíveis com uma existência inútil, infrutífera e viciosa” ou ainda se não possuísse condições de trabalho ou possibilidade de assegurar a sua própria existência³⁵⁵. Era no(a) professor(a), portanto, que se concentravam todas as expectativas em relação ao poder transformador da educação, mas a sua participação nesse processo de mudança estava condicionada às injunções políticas, à sua capacidade de superar as resistências culturais que impunham limites ao progresso e à consciência da função social exercida por sua prática docente.

De todo modo, apesar das novas estratégias de controle exercidas através do discurso voltadas para as professoras ou mediante a tentativa de homogeneização das práti-

³⁵³ TEIXEIRA, Anísio. Op. cit., 1930 p.37.

³⁵⁴ Idem. Ibidem.

³⁵⁵ SARAIVA-MAGALHÃES, E. Belfort de São Luiz. **A educação popular no Brasil**: ligeiras considerações. Bahia: Liv. E Typ. Do Commercio, 1926, p. XX-XXI.

cas, a principal função dos professores continuava sendo, como ainda hoje, em meio aos diversos embates, formar indivíduos críticos para a vida, ajudando a construir um país mais justo e igualitário.

Considerações finais

Ao final desse percurso pela educação baiana mais perguntas surgiram do que respostas foram dadas, apesar disso, foi possível entender que, a despeito das afirmações que só viam a modernização educacional a partir de Anísio Teixeira, as mudanças ocorridas na educação baiana só poderiam ser compreendidas através de um esforço de reflexão que observasse a sincronia e a diacronia das questões educacionais. Por essa razão, a necessidade de analisar um pouco os conflitos, anseios e lutas dos professores baianos na década de 1910, bem como os discursos governamentais. Ao mesmo tempo perceber como alguns desses embates estiveram presentes na década de 1920.

Em meio aos conflitos foi possível perceber o posicionamento político de alguns professores que de forma incisiva foram às ruas protestar, escreveram matérias em jornais, artigos em revistas, fizeram greves, produziram reflexões sobre a educação, publicadas em livros, demonstrando que havia um real desejo de mudança, desmentindo a propalada apatia que supostamente caracterizava o povo brasileiro. De igual modo observou-se que houve uma mudança na maneira de lidar com as reivindicações docentes. Lentamente um novo discurso passou a atribuir as causas da crise educacional à má formação docente. A necessidade de ter princípios morais para exercer a docência, de dominar princípios científicos que orientariam novos métodos de ensino, de compreender a necessidade de renovação da escola se tornaram questões prementes na década de 1920, especificamente no Governo de Góes Calmon.

Ficou patente que as reformas educacionais, de uma maneira geral, não levaram em consideração as questões salariais ou as reais condições de trabalho docente. O(a) professor(a) presente nas reformas, nas discussões sobre novos métodos de ensino, e que deveria estar à frente da renovação da escola ainda era um ser idealizado. Não se levava em consideração o fato de que esses professores e professoras, por não receberem salários com regularidade, acabavam buscando outros empregos para garantir a sobrevivência, que por darem aulas em locais inóspitos e sem infraestrutura acabavam reproduzindo o tipo de ensino que era mais comum e cômodo: memorizar e repetir.

Os políticos, os intelectuais, professores e professoras, bem como a sociedade baiana, de um modo geral, tinham ampla consciência da crise educacional que assolava o Estado. E clareza em relação ao desprestígio da profissão docente. Essa consciência dos problemas, se levamos em consideração a atuação de políticos e legisladores, nem sempre se efetivou na prática. Muitas vezes os problemas eram apontados, as soluções propostas, mas nada era feito, como no caso de J. J. Seabra, especialmente no que diz respeito ao ensino primário.

Só a reforma de 1925 de fato pode ser vista como um divisor de águas na educação baiana, pois nunca se investiu tanto na educação e no ensino primário, quase que duplicando o número de matrículas em quatro anos, através da reforma, aparelhamento e construção de escolas. Ao mesmo tempo houve uma real política de valorização do ensino primário que também passou pela questão salarial. Porém, essas mudanças só podem ser vistas como fazendo parte de um processo que teve a participação de diversos sujeitos históricos.

A modernização da educação baiana em meio à sociedade conservadora da época não pode ser atribuída à ação milagrosa de Anísio Teixeira à frente do ensino. Não podemos pensar como Luis Henrique Dias Tavares que “há vários ensaios, mas uma verdadeira construção do sistema educacional só existe com Anísio Teixeira, com a sua Reforma, em 1925”. É importante reconhecer que a reforma foi também consequência de um passado de lutas e de reivindicações de diversos professores, intelectuais e políticos que acreditaram na educação pública.

Assim, uma das questões que o presente trabalho tentou apontar foi que não se deve enaltecer as ações de um determinado sujeito histórico, promovendo o obscurecimento do passado, não dando visibilidade aos diversos sujeitos que agiam no cotidiano e que não foram lembrados, discutidos e analisados pela historiografia educacional. Longe de mitificar Anísio tentamos mostrar como em meio a ações e pensamentos modernos ele reproduziu preconceitos, ao se referir ao sertão, e práticas, ao tentar aprovar projetos para beneficiar a Igreja, cristalizados numa tradição elitista e patrimonialista, ou seja, em uma determinada forma de pensar o povo e o Estado que estava há séculos presente no país.

De igual modo, desmistificando a influência do escolanovismo de Dewey, tentamos mostrar que Anísio foi inicialmente, muito mais marcado por uma mentalidade educacional presente na sociedade baiana e no país do que por uma tradição educacional norte-americana, que na verdade só o influenciaria no final da década de 1920. Já em 1925, pela primeira vez na educação baiana, defendeu a necessidade de uma educação que levasse em consideração o meio geográfico e a cultura em que os alunos viviam, como forma de redefinir a função social da escola, valorizando o interior do país, o sertão, combatendo o êxodo e difundindo a educação e instrução entre as classes populares.

A modernização educacional, na década de 1920, em especial no governo de Góes Calmon (1924-1928) acompanhou uma série de transformações que ocorreram na sociedade baiana. Ademais, mostrou que era possível modernizar em meio ao conservadorismo e tradição, mesmo que tal heterogeneidade tenha imposto limites à reforma educacional de 1925 e aos seus efeitos. O velho e o novo conviveram como partes de um mesmo processo. O método intuitivo que tanto fez parte do cenário educacional baiano seja na legislação educacional seja nas práticas isoladas de alguns professores ou professoras nem sempre conseguiu superar as barreiras culturais impostas pela tradição. Em função disso a educação baiana vivenciou momentos de modernização sem conseguir instaurar uma modernidade educacional ou pedagógica, sobretudo no interior do Estado. Apesar disso esse período ensaiou experiências importantes e consolidou concepções educacionais modernas que estariam presentes no Manifesto dos pioneiros da Educação em 1932, na Escola Parque de Anísio em 1950 e numa série de projetos educacionais que se delinearam ao longo da história da educação brasileira até os nossos dias.

FONTES

Anais, Anuários e Diários

Anais da Câmara dos Deputados do Estado da Bahia. Sessões extraordinárias em 1912. Bahia. Oficinas da Gazeta do povo. 1915, volume III.

Anuario Estatístico annos de 1924 e 1925. Economia e finanças. Vol. II. Directoria do Serviço de Estatística do Estado da Bahia. Bahia: Imprensa Official do Estado, 1926.

Annuario Estatístico anno de 1928. Directoria Geral de Estatística do Estado da Bahia. Bahia: Imprensa Official do Estado, 1932.

Diário Official do Estado da Bahia. Edição comemorativa ao centenário da Independência da Bahia, 1923.

Mensagens apresentada ao Congresso Nacional

PESSOA, Epitácio. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da terceira sessão da décima legislatura.** Rio de Janeiro, 1920.

Mensagens apresentadas à Assembléia Legislativa

FERREIRA, Joaquim Leal (Vice-governador do Estado). **Mensagem e Relatórios apresentados à Assembléia Geral Legislativa.** Bahia: Typographia e encadernação de 'Diário da Bahia', 1892.

VIEIRA, Severino. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa.** Bahia: Offivinas do 'Diário da Bahia', 1903.

VIEIRA, Severino. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa.** Bahia: Offivinas do 'Diário da Bahia', 1904.

SEABRA, J. J. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia.** Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1912.

SEABRA, J. J. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia.** Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1913.

SEABRA, J. J. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia.** Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1914.

SEABRA, J. J. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia.** Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1915.

SEABRA, J. J. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia.** Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1916.

ARAGÃO, Antonio Ferrão Moniz de. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia.** Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1916.

CALMON, Francisco Marques de G. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia.** Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1924.

CALMON, Francisco Marques de G. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia.** Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1925.

CALMON, Francisco Marques de G. **Mensagem apresentada à Assembléia Geral Legislativa do Estado da Bahia.** Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1926.

Jornais

O sertão (1929)

A Penna (1924; 1928)

A Tarde (1912; 1914; 1916; 1925)

Diário da Bahia (1916; 1918; 1927)

O Progresso (1926; 1929)

Diário de notícias (1912; 1924; 1925)

Relatórios

BARRETO, Antonio Luis C. A. de Barros. **Relatório da Secretaria de Saúde e Assistência Pública.** Anno de 1929. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1930.

CARVALHO, Luiz Pinto de. (Diretor Geral de Saúde Pública). **Relatório apresentado ao governo relativo ao ano de 1912**. Bahia: Typographia Bahiana, 1913.

DIAS, Satyro de Oliveira. **Relatório sobre a Instrução Pública no Estado da Bahia** apresentado à s. Ex. o Sr. Governador Dr. Joaquim Manoel Rodrigues Lima. 1894.

TEIXEIRA, Anísio. **Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 7 abr. 1925.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino no Estado da Bahia. 1924-1928**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado. 1928.

Revistas

Arco & Flecha. n.2 e 3, Bahia. Nov., 1928.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 39, n.89, jan./mar. de 1963.

Revista de Ensino, volume I, anno I, n. 1. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, setembro de 1924.

Revista de Educação. “Orgam da Escola Normal”. Caetité-Bahia: Typographia d’ A PENNA – Gumes & Filhos, 1927.

Revista de Educação. Órgão da Directoria Geral de Instrução e da Associação Bahiana de Educação. Bahia: Livraria e Typhographia do Commercio . Anno II, n. 2, 1930.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a Educação na Bahia In **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Por um grupo de professores e educadores brasileiros. Rio de Janeiro. Editora civilização brasileira, 1960.

ABREU, S. Fróes. **Alguns aspectos da Bahia**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1926.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 2ª.ed. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, Rômulo. **Traços da História Econômica da Bahia no último século e meio**. Instituto de Economia e finanças da Bahia: Salvador, Bahia, 1951.

ALVES, Isaias. **Oração aos gymnasianos**. Bahia: Typ. America, 1925.

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

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

AZEVEDO, Thales. **As elites de cor: um estudo de ascensão social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

BARBOSA, Rui. Obras Completas de Rui Barbosa. **O art. 6º. da Constituição e a Intervenção de 1920 na Bahia**. Ministério da Educação e Cultura. Fundação Casa de Rui Barbosa: Rio de Janeiro, 1975.

BARBOSA, Rui. **Reforma do Ensino secundário e superior**. Vol. IX, 1882, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARROS, F. Borges de. **Dr. J. J. Seabra: sua vida, sua obra na República**. 2ª.ed. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1931.

BATALHA, Cláudio. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Campinas, SP, [s.n.], 2003 (Tese de Doutorado).

BOCCANERA JR., Sílio. **Como se fabrica um Deputado**. Revista crítico-política em 2 actos precedida de prólogo e do programa político de um candidato a Deputado. Bahia: Typographia Z. Costa & C., 1912.

BORGES, Abílio Cesar. **Vinte annos de propaganda contra o emprego da Palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade**. Bruxelas: Typographia e Lithographia E. Guyot, 1880.

BUYSE, Omer. **Methodos americanos de educação geral e technica**. Tradução Dr. Luiz Ribeiro de Senna. Bahia: Imprensa Official do Estado, 1927.

CALKINS, N. A. **Primeira Lições de Coisas. Manual de ensino elementar para uso dos Paes e professores**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CALMON, F. M. 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 Official do Estado, 1924.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMINO, Luiz da. **Educação: Livro dos bons costumes**. Bahia, 1913.

CARDOSO F. H. **Condições sociais da industrialização: o caso de São Paulo**. Revista Brasiliense, (28), março/abril, 1960.

CARNEIRO, Carlos. População In **Diccionario Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil** (Commemorativo do primeiro centenário da Independencia). Instituto Historico e Geographico do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922.

CASTELLUCCI, Aldrin A. S. **Industriais e operários baianos numa conjuntura de crise (1914-1921)**. Salvador: Fieb, 2004.

CHILDE, Gordon. **A evolução cultural do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. **O aprendizado da liberdade: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista**. Salvador-BA: UFBA, 2007.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da, SHENA, Denílson Roberto e SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.) **I Conferência Nacional de Educação, 1927**. Brasília: INEP, 1997.

DEAN, W. **A industrialização de São Paulo**. São Paulo, DIFEL/EDUSP, 1971.

FAORO, Raimundo. **A questão nacional: a modernização. Estudos avançados**, São Paulo, v. 6, n. 14, Apr. 1992.

_____. _____. **A República inacabada**; org. e pref. Fábio Konder Comparato. São Paulo: Globo, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930)**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A. 1990.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. e BRITTO, Jader de Medeiros. (Orgs.) **Dicionário de Educadores no Brasil**: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Mec – Inep, 1999.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ª. Ed São Paulo: Globo, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCA, Alípio. **Noções de Methodologia e de Organização Escolar**. Maragogipe: Typ. Peixoto, 1916.

FRANCA, Alípio. **Memória Histórica. 1836 a 1936. Escola Normal da Bahia**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado. 1936.

FREITAS, Marcos Cezar de. e KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.) **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Integralismo**: fascismo caboclo. São Paulo: Ícone, 1998.

GIDDENS, Anthony, BECK, Ulrich e SCOTT, Lash. **Modernização Reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GUMES, João. **Os Analphabetos**. Caetité, Bahia: Escola Typographica Salesiana. 1928.

HAHNER, June. E. **Pobreza e política: os pobres urbanos no Brasil. 1870-1920**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1993.

HERSCHMAN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEÃO, Carneiro. **O Brazil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1917.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

LEITE, Rinaldo Cesar Nascimento. **E a Bahia civiliza-se. Idéias de civilização e cenas de anti-civilidade em um contexto de remodelação urbana**. Salvador: UFBA, 1996.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: estadista da educação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1978.

LINS, Wilson et alii. **Coronéis e oligarquias**. Salvador: Universidade Federal da Bahia: Ianamá, 1988.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert, VIEIRA, Sônia Chagas e SANTANA, Isnaia Veiga. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses**. 4ª. ed. Salvador: E-DUFBA, 2008.

LUZ, José Augusto R. da. **Educação e disciplina: propostas para a infância**. Bahia (1924-1928). Salvador, 2000 (Dissertação de Mestrado).

LUZ, José Augusto R. da e SILVA, José Carlos de A. (orgs.) **História da Educação na Bahia**. Salvador: Arcádia, 2008.

MANACORDA, Mário A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4ª.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. AS DUAS PEDAGOGIAS: Formas de educação dos escravos; mecanismos de formação de hegemonia e contra-hegemonia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.28, p.145 –163, dez. 2007.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Piratinin-ga, 1934.

MICELE, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: Difel, 1979.

MICELE, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

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

MONTESSORI, Maria. **O Methodo da Pedagogia científica applicado a Educação infantil nas ‘Casas dos Meninos’**. Bahia: Livraria Econômica, 1924.

MORAES, Walfrido. **Jagunços e heróis: a civilização do diamante nas lavras da Bahia**. 4aed. Bahia: Empresa Gráfica da Bahia/ IPAC, 1991.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2002.

NUNES, Antonieta d’Aguiar. **Política educacional no início da República na Bahia. Duas versões do projeto liberal**. Salvador: UFBA, 2003 (Tese de Doutorado).

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Rio de Janeiro: PUC, 1991.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**: cultura brasileira e indústria cultural. 4ª. reimpr. da 5ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001

PAROLA, Lulu (Aloysio de Carvalho). **Meu Caderno**. Bahia: Typ. Bahiana, de Cincinato Melchiades, 1918.

PEIXOTO, Afranio. **Higiene**. Vol. I. 5ª.ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1930.

PLANK, David N. **Política educacional no Brasil**: caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO JR., Caio. **História Econômica do Brasil**. 41ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, Ernesto Carneiro. **A educação e suas relações com a moral**. Bahia, 1915.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Q. e PECHMAN, Robert (orgs.) **Cidade, povo e nação**: gênese do urbanismo moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

ROCHA, João Augusto de Lima et al. **Anísio em movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

RODRIGUES, Andréa da Rocha. **A infância esquecida. 1900-1940**. Salvador: UFBA, 1998.

ROMÃO, Jeruse (org.) **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RUY, Afonso. **História política e administrativa da cidade do Salvador**. Salvador: Prefeitura Municipal do Salvador, 1949.

SÁ, José de. **O Bombardeio da Bahia e seus efeitos. Registro político e histórico**. Bahia: Oficinas do Diário da Bahia, 1918.

SAMPAIO, Consuelo Novais. **Os partidos políticos da Bahia na Primeira República: uma política de acomodação**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1975.

_____. **O poder legislativo da Bahia: primeira república (1889-1930)**. Salvador: Assembléia Legislativa; UFBA, 1985.

SANTOS, Luis Antonio de Castro. **O pensamento Social no Brasil: pequenos estudos**. Campinas: Edicamp, 2003.

SANTOS, M. P. de Oliveira. **Instrução Publica In Dicionario Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil** (Commemorativo do primeiro centenário da Independencia). Instituto Historico e Geographico do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922.

SANTOS, Mário Augusto da S. **Sobrevivências e tensões. (1889-1930)**. São Paulo: FFCH/USP, 1982 (Tese de Doutorado).

SANTOS, Mário Augusto da Silva. **A República do povo: sobrevivência e tensão – Salvador (1890-1930)**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SARDENBERG, Cecília M. B., VANIN, Iole Macedo e ARAS, Lina Ma. Brandão de (orgs.). **Fazendo gênero na historiografia baiana**. Salvador: NEIM/UFBA, 2001.

SARAIVA-MAGALHÃES, E. Belfort de São Luiz. **A educação popular no Brazil: ligeiras considerações**. Bahia: Liv. E Typ. Do Commercio, 1926.

SCHAEFFER, Maria Lúcia G. **Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações**. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1988.

SCHWARTZMAN, Simon. **A redescoberta da cultura**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1997.

SILVA, Deoclecio. **These apresentada ao 3º. Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária.** Bahia: Typographia Commercial, 1913.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Tomás Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 2ª reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Maria Conceição B. da Costa e. **O ensino Primário na Bahia: 1889-1930.** Salvador: UFBA, 1997. (Tese de Doutorado).

SOARES, Valter Guimarães. **Cartografia da saudade: Eurico Alves e a invenção da Bahia sertaneja.** Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (org.). **Educação no Brasil: história e historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil.** 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.

SOUZA, Bernardino J. de. **A Bahia.** Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1928.

SOUZA, José Barbosa de. **A Bahia e o governo Góes Calmon.** Bahia: Typ. Era Nova, 1929.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SPENCER, Herbert. **Do Progresso, sua lei e sua causa.** Lisboa: Editorial Inquérito, 1939.

TAVARES, Luis Henrique Dias. **Duas Reformas da Educação na Bahia: 1895-1925.** Salvador: Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, 1968.

TAVARES, Luis Henrique Dias. **História da Bahia**. São Paulo: Editora UNESP: Salvador, BA: EDUFBA, 2001.

TAVARES, Luis Henrique Dias. **O problema da Involução industrial da Bahia**. UFBA: Salvador-Bahia, 1966.

TEIXEIRA, Anísio. **Programa do ensino da escola elementar urbana do Estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado da Bahia, 1925.

TEIXEIRA, Anísio. **O alto sertão da Bahia**. Revista do Instituto Geographico e Historico da Bahia. Salvador, v.52, 1926.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. **Cultura Organizacional e projeto de mudança em Escolas Públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, SP: UESP: ANPAE, 2002.

TORRES, Alberto. **A Organização Nacional**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1914.

TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro**: introdução a um programma de organização nacional. Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1914.

TOYNBEE, Arnold. **Um estudo da história**. Brasília/São Paulo: UnB/ Martins Fontes, 1987.

VIANNA, F. J. Oliveira. **O idealismo na evolução política do Império e da República**. São Paulo: Bibliotheca d' "O Estado de São Paulo", 1922.

VIANNA, Marisa. **"...vou pra Bahia"**. Salvador: Bigraf, 2004.

ZÓZIMO, Álvaro. **Sempre a serviço da educação**: uma experiência de vida de mais de 80 anos. edição do autor, 1998.

ANEXOS

TABELA I

DESPESAS DOS ESTADOS COM O ENSINO PRIMÁRIO

Estados	População	População escolar de 7 a 14 anos	Renda estadual	Despeza com ensino primário	Porcentagem da despeza
São Paulo	4.592.188	765.364	137.484:000\$	23.218:000\$	16,9%
Distrito Federal	1.157.873	192.979	67.042:842\$	11.081.120\$	16,5%
Minas Gerais	5.888.174	981.362	56.189:056\$	6.384:587\$	11,3%
Rio Grande do Sul	2.182.713	363.785	34.300:000\$	4.097:614\$	11,9%
Bahia	3.334.465	666.744	29.361:500\$	1.450:000\$	4,9%
Pernambuco	2.154.835	359.895	25.907:318\$	775.792\$	3,0%
Rio de Janeiro	1.559.371	259.895	21.471:119\$	2.403:094\$	11,2%
Paraná	685.711	114.285	11.917:184\$	1.326:589\$	11,1%
Amazonas	363.166	60.527	9.595:000\$	1.001:400\$	10,4%
Pará	983.507	163.918	9.593:966\$	1.005:773\$	10,4%
Santa Catarina	668.743	111.457	7.158:000\$	1.503:000\$	21,0%
Parayba	961.106	160.184	6.722:569\$	680:000\$	10,1%
Alagoas	978.748	163.124	6.497:465\$	509.116\$	7,8%
Ceará	1.319.228	219.871	5.898:178\$	1.052:590\$	17,8%
Sergipe	477.064	79.510	5.489:748\$	519:480\$	9,2%
Espírito Santo	457.328	76.221	5.406:500\$	532:480\$	9,8%
Maranhão	874.337	145.726	5.302:480\$	448:570\$	8,4%
Matto Grosso	246.612	41.102	4.718:230\$	601:624\$	12,7%
Rio Grande do Norte	537.135	89.522	4.033:000\$	432:118\$	10,7%
Goyaz	511.919	85.319	2.113:681\$	152.260\$	7,2%
Piauy	609.003	101.500	1.932:871\$	195:000\$	10,1%
Brazil	30.635.605	5.106.000	446.637:241\$	59.570:159\$	13,3%

Congresso Interestadual de Ensino, Rio de Janeiro (1920) In MENUCCI, Sud. Cem Anos de Instrução Publica (1822-1922) São Paulo: Editores Salles Oliveira, Rocha & Cia, 1932.

TABELA II**RECEITA E DESPESA COM A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA BAHIA**

Ano	Receita	Despesa	Despesa c/ ins- trução	Despesa c/ instru- ção primária
1912				
1913	16.872:699\$338	16.788:450\$798	435:602\$330	1.229:017\$500
1914	18.520:500\$000	18.508:588\$255	360:292\$332	1.284:000\$000
1915	19.531:182\$619	19.479:150\$244	372:902\$332	1.371:400\$000
1916	18.130:307\$000	17.024:736\$028	377:282\$229	1.322:600\$000
1917	19.925:500\$000	18.556:170\$435	458:569\$817	1.214:200\$000
1918	24.295:500\$000	24.267:444\$295	467:495\$164	1.317:039\$997
1919	26.082:500\$000	24.715:543\$663	470:061\$796	1.337:859\$997
1920	29.361:500\$000	28.078:082\$264	487:242\$476	1.450:926\$997
1921	33.118:500\$000	32.805:306\$897	568:356\$530	1.442:478\$997
1922	34.128:500\$000	32.645:254\$288	648:032\$600	1.763:975\$000
1923	35.673:500\$000	34.004:950\$274	679:534\$600	1.763:975\$000
1924	34.914:713\$200	33.720:626\$050	687:414\$722	1.751:972\$622
1925				
1926	47.796:950\$000	46.916:867\$575	1.223:777\$634	3.469:630\$084
1927	55.368:950\$000	55.081:423\$900	1.686:155\$600	6.724:324\$648
1928	59.499:400\$000	59.171:566\$485	1.974:712\$272	7.429:130\$767

Fonte: Mensagens de Governo, 1895 - 1930 (Coleção I.G.H.Ba.)

TABELA III**ESTADOS COM NÚMERO DE HABITANTES**

Estados	Número de habitantes
São Paulo	4.592.188
Distrito Federal	1.157.873
Minas Gerais	5.888.174
Rio Grande do Sul	2.182.713
Bahia	3.334.465
Pernambuco	2.154.835
Rio de Janeiro	1.559.371
Paraná	685.711
Amazonas	363.166
Pará	983.507
Santa Catarina	668.743
Parayba	961.106
Alagoas	978.748
Ceará	1.319.228
Sergipe	477.064
Espírito Santo	457.328
Maranhão	874.337
Matto Grosso	246.612
Rio Grande do Norte	537.135
Goyaz	511.919
Piauy	609.003
Brazil	30.635.605

Fonte: Diário de Notícias, 27 de junho de 1925, p. 1.

TABELA IV

SITUAÇÃO ESCOLAR EM 1923, 1926 E 1927

SITUAÇÃO ESCOLAR EM 1923						SITUAÇÃO ESCOLAR EM 1926					SITUAÇÃO ESCOLAR EM 1927				
Circumscrições	Escolas Reunidas	Escolas Isoladas	Classes que funcionaram	Matrícula geral	Frequência	Escolas Reunidas	Escolas Isoladas	Classes que funcionaram	Matrícula geral	Frequência	Escolas Reunidas	Escolas Isoladas	Classes que funcionaram	Matrícula geral	Frequência
Capital	---	---	---	---	---	4	160	307	11.546	7.799	6	157	370	12.861	9.043
1ª ...	---	158	138	5.482	4.339	3	227	229	11.897	9.055	4	226	281	15.644	11.459
2ª ...	---	50	41	1.679	1.172	---	83	66	3.291	2.557	1	62	77	3.324	2.331
3ª ...	---	84	43	1.586	1.216	---	121	106	5.807	4.303	2	101	119	5.920	4.221
4ª ...	---	97	81	3.560	2.633	2	144	148	7.720	5.567	2	123	154	1.526	5.281
5ª ...	---	48	36	1.698	1.251	---	89	52	2.526	1.914	---	60	63	3.444	2.801
6ª ...	---	35	18	1.133	9.950	1	56	38	1.788	1.438	1	43	50	2.685	2.067
7ª ...	---	35	26	1.485	1.063	2	62	52	2.077	1.764	3	41	57	3.291	2.526
8ª ...	---	35	34	1.426	1.037	---	63	44	2.187	1.628	---	58	59	3.038	2.127
9ª ...	---	55	38	1.717	1.292	1	92	70	2.675	2.086	2	79	93	4.396	3.137
10ª ...	---	57	44	1.968	1.496	---	77	81	4.418	3.411	7	53	88	5.199	3.940
11ª ...	---	23	16	824	621	---	71	58	2.636	2.065	2	47	60	3.205	2.464
12ª ...	---	103	83	3.084	2.520	1	212	183	8.089	6.501	3	181	201	9.351	7.073
Total...	---	780	598	25.642	19.590	14	1.450	1.434	66.657	50.128	33	1.291	1.672	79.884	58.470

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. **O ensino no Estado da Bahia. 1924-1928**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1928

TABELA V**VENCIMENTO DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO**

Professor de escola de 1 ^a . classe*	4:000\$000
Professor de escola de 2 ^a . classe**	3.500.000
Professor de escola de 3 ^a . classe***	2.880.000
Adjunctos e substitutos perceberão dois terços dos vencimentos dos respectivos professores.	
Director de escolas reunidas (gratificação)	480\$000
Professor de escola ou classe desdobrada (gratificação)	1:200\$000
Professor regente de escola nocturna e de 'Escola ao ar livre' (gratificação)	720\$000
GRUPO ESCOLAR	
Professor director (gratificação)	840\$000
Adjuncto secretario (gratificação)	480\$000
Porteiro-servente (diária)	4\$000
LOCAÇÃO ESCOLAR	
A locação escolar será fornecida na razão de 50\$000 por mez nas cidades, 25\$000 nas vilas e 15\$000 nos arraiaes	

* Escolas de 1^a. classe são as da capital e as das sedes de comarca;

** Escolas de 2^a. classe são as dos subúrbios da capital, cidades e vilas sede do termo;

*** Escolas de 3^a. classe são as de vilas, arraiais e povoados.

Lei 1.846 de 14 de agosto de 1925