UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC

EDILAINE DOS SANTOS SILVA

# "Pela Luz e Civilidade": História da Educação Primária na Bahia através da construção de Escolas Reunidas entre 1920 e 1930

SALVADOR, BA
2015

**EDILAINE DOS SANTOS SILVA**

# “Pela Luz e Civilidade”: História da Educação Primária na Bahia através da construção de Escolas Reunidas entre 1920 e 1930

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade. Área de Concentração: Linha 1 – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.

Orientadora: Profª. Drª. Elizabete Conceição Santana.

**SALVADOR, BA**
**2015**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária : Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Silva, Edilaine dos Santos
"Pela luz e civilidade": história da educação primária na Bahia através da construção de Escolas Reunidas entre 1920 e 1930 / Edilaine dos Santos Silva. – Salvador, 2015.
103f.

Orientadora : Elizabete Conceição Santana
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, 2015.

Contém referências, apêndices e anexos

1. Ensino primário – Bahia – História. 2. Escolas Reunidas. 3. Modernidade e Educação. I. Santana, Elizabete Conceição. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.
CDD : 372.098142

# FOLHA DE APROVAÇÃO

## PELA LUZ E CIVILIDADE: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA BAHIA ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS REUNIDAS EM 1920 E 1930

**EDILAINE DOS SANTOS SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 28 de setembro de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

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

Prof. Dr. Antonio Roberto Seixas da Cruz
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

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

Aos meus pais e à minha irmã, dedico todo o meu amor, minha gratidão e o meu sucesso.

# AGRADECIMENTOS

Obrigada Senhor por me conceder coragem, paciência e perseverança: coragem para que eu pudesse viajar durante as madrugadas e viver constantemente nas estradas; paciência para conseguir me adaptar a um ambiente tão diferente para mim e também para entender meu próprio ritmo de trabalho; e perseverança para superar todos os obstáculos, mantendo-me firme nessa jornada. Obrigada, Senhor! Até aqui Tu não me abandonastes.

Painho (Gersonias Trindade da Silva), Mainha (Maria da Conceição dos Santos Silva), minha irmã (Elisângela dos Santos Silva), obrigada por terem acreditado nos meus sonhos e sempre terem me apoiado. Este é mais um projeto de vida realizado graças à força que vocês me deram. Desculpem-me as preocupações causadas pelas viagens.

Almir, obrigada por entender minhas ausências, meus momentos de isolamento, por ter escutado meus planos logísticos para as viagens e meus projetos de estudo. Obrigada pela preocupação e paciência meu amor, pelo apoio e cuidado sempre.

Bárbara, muito obrigada por ter me acolhido sem nem me conhecer direito. Sou muito grata pela sua bondade e amizade. Deus te abençoe eternamente!

Obrigada Elizabete Santana, por ter sido minha orientadora e ter paciência comigo, desculpe-me os erros e obrigada pela preocupação e carinho. Tive muita sorte em tê-la como orientadora. Prof. Dr. Antonio Roberto Seixas da Cruz fiquei muito grata pelo senhor ter aceitado tão prontamente o convite para participar desta banca e agraciar-me com um parecer tão detalhado e delicado.

À CAPES, obrigada pelo financiamento desta pesquisa.

Obrigada ao PPGEduC pela receptividade e gentileza com os discentes.

Obrigada aos colegas de mestrado, por terem se tornado verdadeiros amigos, ao GPEC por ter-me disponibilizados as fontes, pela aceitação, carinho e amizade.

Enfim, obrigada família, principalmente tia Lei, pela amizade de todas as horas, tia Lúcia, tia Maria e tio Josias, pelo acolhimento, Jamari minha prima por me emprestar seu quarto nas idas a Camaçari.

Obrigada a todos os meus amigos amados de ontem, hoje e sempre, principalmente Hamilton, Diana e Antônio Marcos. Dani, obrigada por ter me recebido “de portas abertas” em sua casa. Vivi pela ajuda nas horas certas, a pró Mara Rabelo e Luciana Moreno por toda ajuda, incentivo e por acreditarem em mim desde a graduação.

Sou grata aos entes queridos que não estão fisicamente presentes, mas que estiveram permanentemente em meu coração e pensamento.

Aos professores que me incentivaram nessa jornada, principalmente Antonieta Miguel, que “me ajudou a enxergar” as escolas reunidas quando foi minha orientadora na graduação. Obrigada pró Jaci pelas indicações bibliográficas.

À minha ex-chefe Adriana e colegas de trabalho por terem entendido minha decisão. Aos meus estudantes que, entre lágrimas e sorrisos compreenderam que eu estava correndo atrás de um sonho.

A todos que direta e indiretamente fizeram parte dessa trajetória, sintam-se abraçados e beijados por essa pequena sonhadora que foi tão incentivada por vocês.

– É estranho não é? [...]

– O quê? [...]

– Que a gente possa ter uma vida inteira, com todas as nossas opiniões, os nossos amores, os nossos medos. Com o tempo, todas essas partes de nós desaparecem. E depois, as pessoas que poderiam se lembrar dessas partes também desaparecem, e, de repente, tudo o que resta da gente é o nosso nome em algum registro. [...] Acho que é por isso que eu gostei mais de preservação do que de História. Na preservação, eu sinto que posso evitar que alguma coisa desapareça.

[...]

– Eu entendo o que você diz. Mas, na verdade, História não é tão diferente assim. [...] De certo modo, isso dá a ela um tipo de imortalidade. Pelo menos, desse jeito, ela é lembrada. É alvo de pensamentos. É notada.

(HOWE, 2012, p. 109)

# RESUMO

Esta pesquisa é sobre a criação e difusão de um tipo de escola no interior da Bahia, criada pela Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925, que foi caracterizada, principalmente, pela reunião de quatro escolas, para operar simultaneamente em um edifício, sob a direção de um de seus professores. É muito importante estudar este modelo de escola, a fim de entender como a educação básica tem sido organizada e interiorizada no estado da Bahia. Estudam-se as décadas de 1920 e 1930 do século XX, quando a educação, em vários países europeus, foi influenciada pelos processos de modernidade. A construção da base teórica e metodológica foi fundamentada nos conceitos de cultura escolar e da história cultural, contemplados por autores como Clarice Nunes, Herschman, Thais Nivia Lima e Fonseca Luciano Faria Filho, Dominique Julia, Diana Vidal, Rosa Fátima de Souza, Viñao Frago, Augustin Escolano, Marcus Levy Bencosta. Esta é uma pesquisa documental que utiliza os princípios e critérios do método histórico para tratar fontes históricas, tendo em conta as seguintes questões: como se constituíram e difundiram as Escolas Reunidas na Bahia e como tais instituições educativas influenciaram a educação no interior do Estado?

**Palavras-chave**: Ensino primário. Escolas Reunidas. Modernidade pedagógica.

# RESUMEN

Esta investigación es acerca de la creación y difusión de un tipo de escuela en el interior de Bahia, creada por la ley Nº 1.846, de 14 de agosto de 1925, que se caracterizaba, principalmente, por la reunión de cuatro escuelas para operar simultáneamente en un mismo edificio bajo la dirección de uno de sus maestros. Es de gran relevancia el estudio de este modelo de escuela para comprender como la educación básica se ha organizado e interiorizado en el estado de Bahia. Estudia-se las décadas de 1920 e 1930 del siglo XX cuando la educación en varios países de Europa sufrió la influencia de los procesos de modernidad. La construcción del marco teórico y de una metodología tomó como base los conceptos de cultura escolar y de historia cultural, contempló autores como, Clarice Nunes, Herschman, Thais Nivia Lima e Fonseca, Luciano Faria Filho, Dominique Julia, Diana Vidal, Rosa Fátima de Souza, Viñao Frago, Augustin Escolano, Marcus Levy Bencosta. Se trata de una investigación documental que utiliza los principios y criterios del método histórico para tratar las fuentes históricas, teniendo en cuenta la siguiente problemática: cómo se constituyeron y han se difundido las Escuelas Reunidas en Bahia y cómo tales instituciones educativas influyeron en la educación en el interior de este estado?



**Palabras clave**: Educación primaria. Escuelas Reunidas. Modernidad pedagógica.

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES


| | | |
|---|---|---|
| | Fotografia do prédio das Escolas Reunidas Castro Cincurá, em Itaberaba..... | capa |
| Figura 1 | Brasil. Mapa com a distribuição das escolas reunidas por estado, 1926..... | 39 |
| Figura 2 | Quadro de dados estatísticos das Escolas Reunidas nos estados brasileiros..... | 40 |
| Figura 3 | Brasil. Gráfico com coeficientes da população dos estados brasileiros por grau de instrução e idade, 1920..... | 42 |
| Figura 4 | Bahia. Gráfico do número de estudantes promovidos na escola primária entre 1924-1927..... | 46 |
| Figura 5 | Bahia. Gráfico com percentual de concluintes e promovidos no ano de 1926..... | 47 |
| Figura 6 | Bahia. Gráfico de matrícula e frequência na escola primária 1923-1927..... | 48 |
| Figura 7 | Diagrama com a estrutura do ensino primário baiano no ano de 1925..... | 50 |
| Figura 8 | Bahia. Diagrama com os modelos de organização das escolas primárias..... | 51 |
| Figura 9 | Bahia. Gráfico do número de escolas reunidas, 1923-1927..... | 56 |
| Figura 10 | Bahia. Gráfico com a distribuição das escolas reunidas por circunscrição escolar, 1927..... | 57 |
| Figura 11 | Fotografia do prédio das Escolas Reunidas Félix Gaspar, em Santo Antônio de Jesus – BA..... | 59 |
| Figura 12 | Fotografia do prédio das Escolas Reunidas de Barreiras..... | 60 |
| Figura 13 | Fotografia do prédio das Escolas Reunidas de Cruz das Almas..... | 60 |
| Figura 14 | Capas dos relatórios das escolas reunidas das cidades de Alagoinhas e Caculé..... | 61 |
| Figura 15 | Capas dos relatórios das escolas reunidas das cidades de Alagoinhas e Caculé..... | 61 |
| Figura 16 | Fotografia de estudantes e professores das Escolas Reunidas de Serrinha..... | 66 |
| Figura 17 | Fotografia de estudantes e professores das Escolas Reunidas Castro Cincurá, em Itaberaba..... | 66 |
| Figura 18 | Fotografia do corpo docente e discente das Escolas Reunidas de Inhambupe..... | 67 |
| Figura 19 | Fotografia de exposição dos trabalhos manuais feitos pelos estudantes das Escolas Reunidas de Nazaré, na Capital..... | 69 |

Figura 20 Fotografia de estudantes que fizeram parte de uma dramatização de 15 de novembro, trajadas com as vestes das representações..... 72
Figura 21 Fotografia de estudantes simbolizando uma a República e outra a Primavera na Festa da Árvore..... 73
Figura 22 Fotografia do programa do encerramento das Escolas Reunidas de Caravelas, 1931..... 74
Figura 23 Fotografia de estudantes diplomados nas Escolas Reunidas de Alagoinhas, 1927..... 75
Figura 24 Fotografia de festa de encerramento dos cursos em Bom Jesus da Lapa..... 76
Figura 25 Fotografia das Escolas Reunidas de Santo Amaro..... 78

Figura 26 Fotografia do Projeto para a construção do prédio para as Escolas Reunidas de Cachoeira..... 79
Figura 27 Fotografia das Escolas Reunidas Barão de Macaúbas, em Rio de Contas..... 81
Figura 28 Fotografia do Prédio escolar da cidade de Camisão, atual Ipirá..... 81

# LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| ABL | Academia Brasileira de Letras |
| APB / APEB | Arquivo Público do Estado da Bahia |
| APMI | Arquivo Público Municipal de Itaberaba |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| DIREC | Diretoria Regional de Educação |
| DOE | Diário Oficial do Estado |
| GPEC | Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| PPGEduC | Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |

# SUMÁRIO

**1 INTRODUÇÃO ..... 13**

**2 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS ..... 17**

**3 MODERNIDADE PEDAGÓGICA NO BRASIL ..... 29**
3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS ..... 29
3.2 A DISSEMINAÇÃO DAS ESCOLAS REUNIDAS NO BRASIL ..... 35

**4 A DISSEMINAÇÃO DAS ESCOLAS REUNIDAS NA BAHIA.....41**
4.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DAS ESCOLAS REUNIDAS.....41
4.2 OS DIVERSOS TIPOS E MODELOS DE ESCOLA NA LEI DE REFORMA DE 1925.....50
4.3 A EXPANSÃO DO MODELO DE ESCOLAS REUNIDAS APÓS O ANO DE 1928.....59

**5 DESVENDANDO AS CARACTERÍSTICAS E AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS REUNIDAS.....61**
5.1 CONDIÇÕES DOS PRÉDIOS.....63
5.2 CONSTITUIÇÃO DOS CORPOS DOCENTE E DISCENTE.....63
5.3 EXAMES E FESTAS ESCOLARES.....67
5.4 ARQUITETURA DAS ESCOLAS REUNIDAS: SUAS RELAÇÕES COM O IDEOLÓGICO, O PEDAGÓGICO E O SOCIAL.....77
5.5 MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS.....82
5.6 DAS DIFICULDADES DE CONCRETIZAÇÃO PLENA DO PROJETO IDEALIZADO NAS PRESCRIÇÕES LEGAIS DA LEI DE REFORMA DE 1925.....84

**6 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIA.....89**

**REFERÊNCIAS.....92**

**APÊNDICES.....98**
APÊNDICE A.....98

**ANEXOS.....99**
ANEXO A – FICHA PARA RESUMO DE TESES, RELATÓRIOS.....99
ANEXO B – NÚMERO DE ESCOLAS REUNIDAS, DE PROFESSORES E ESTUDANTES.....101

# 1 INTRODUÇÃO

O início da aproximação com a temática deste trabalho nos leva ao ano de 2007, quando, na graduação em Licenciatura em História no Departamento de Educação, *Campus* XIII – Itaberaba, de fato, surgiu o interesse em pesquisar e entender a História da Educação. Em 2010, a partir do estímulo da Ms. Antonieta Miguel, minha orientadora da licenciatura, fui ao Arquivo Público do Estado da Bahia para "ver as fontes com os próprios olhos".

Nessa minha busca ansiosa por fontes, vi a foto do que seria a escola mais antiga da minha cidade. Ao ler a legenda, a surpresa foi verificar que não se tratava do prédio escolar de Itaberaba, e sim de outra cidade do interior baiano. Ao passar as páginas do *Relatório do interventor Juracy Magalhães* (1932), vi mais escolas com o mesmo modelo arquitetônico. Lendo as informações, percebi que esse modelo de escola era padronizado e que recebiam o nome de Escolas Reunidas.

Oriunda do curso de Licenciatura em História, e sem ter encontrado nenhuma discussão sobre História da Educação nos programas elaborados por professores da graduação, tive de participar de todos os eventos de História da Educação que estavam ao meu alcance. Foi nessa época que conheci as publicações do Projeto Memória (coordenado pela Dr.ª Jaci Ferraz de Menezes) e, assim, comecei a me apropriar de uma bibliografia bastante significativa. Essa aproximação foi muito importante, porque definiu os rumos teóricos deste trabalho.

O Trabalho de Conclusão de Curso da graduação era um artigo, o que me impediu, naquele momento, de me aprofundar na discussão. A vontade de continuar pesquisando, de saber sobre o funcionamento dessas escolas e como as mesmas afetaram a instrução no interior da Bahia fizeram-me entrar no mestrado e me aproximar de discussões sobre cultura e arquitetura escolar. Procurei também compreender a História da Educação na perspectiva da História Cultural.

Para conseguir entender o universo escolar, suas dinâmicas e relações, debrucei-me sobre o conceito de Cultura Escolar, em uma aproximação mais recente, já dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC. Na ocasião, era aluna especial e conheci o GPEC – Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo, coordenado pela Dr.ª Elizabete Conceição Santana. Identifiquei-me com as discussões e com a Linha de Pesquisa 1

– Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, o que me motivou a entrar no mestrado e estudar a constituição e a disseminação de um tipo de escola no interior da Bahia que estava baseada nas ideias de civilização e progresso: as Escolas Reunidas. Criadas em 1925, pela Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925, as Escolas Reunidas caracterizavam-se, sobretudo, pela reunião de quatro escolas – antes, isoladas – para funcionarem simultaneamente no mesmo prédio, sob a direção de um dos seus professores e com uma estrutura escolar planejada.

No interior da Bahia nem sempre essas escolas funcionaram da maneira que a legislação indicava, ainda assim, é bastante relevante compreender como a instrução primária na Bahia estava organizada nas primeiras décadas do período Republicano. Deste modo, o tema desta pesquisa é a Educação Moderna no início do século XX no Brasil, em suas formas idealizadas e nos modos concretos que surgiram em razão de necessidades e características da realidade local.

O recorte temporal deste trabalho é o século XX, mais especificamente, o período situado entre as décadas de 1920 e 1930, que, sob a perspectiva da maioria dos autores que estudam a modernidade, como Rouanet, Giddens, Berman e Habermas, estaria em um “turbilhão”. Nessa época, as instituições sociais estavam em um processo de transição. Justamente nesse redemoinho das conturbações, vários países estavam efetivando-se politicamente enquanto República e, por isso mesmo, tentavam se desvencilhar do *status* de ultrapassados e antiquados, mas, para que esse sistema fosse justificável, era preciso um discurso construído com bases no cientificismo e na racionalidade.

Para desenvolver uma reflexão sobre as Escolas Reunidas, iniciamos o trabalho tecendo considerações sobre os temas modernidade, higienismo e civilidade em uma discussão articulada à ideia de educação republicana.

Os referenciais teóricos para a construção da dissertação foram construídos a partir dos estudos que tratam de: Modernidade, Modernidade Pedagógica, Arquitetura Escolar, História Cultural e Cultura Escolar, tendo como base autores como: Berman, Giddens, Rouanet, Clarice Nunes, Herschman, Cinthia Greive Veiga, Luciano Faria Filho, Dominique Julia, Rosa Fátima de Souza, Viñao Frago, Augustin Escolano, Marcus Levy Benconstta. Dentre as fontes utilizadas, estão: legislação escolar, relatórios de secretários da educação e de governadores do estado; relatórios de delegados escolares e de diretores de escolas; revistas com textos

escritos por professores, fotografias de prédios escolares e de festas ocorridas nas escolas.

Na Bahia, ainda não há estudos sobre escolas reunidas, o que, de alguma forma, dificultou o trabalho, mas as referências sobre pesquisas realizadas em outros estados permitiram comparações a partir das quais ficaram evidentes as características das escolas reunidas baianas. Na ausência de outros estudos sobre as escolas reunidas na Bahia é que se encontra um dos motivos da relevância desta pesquisa. Trata-se do primeiro estudo sobre um modelo escolar muito difundido no estado, mas que ainda não havia sido estudado.

Para maior entendimento deste relato de pesquisa, é preciso esclarecer que parti das seguintes questões: como se constituíram e se disseminaram as Escolas Reunidas na Bahia e de que maneira elas afetaram a educação no interior baiano? Para encontrar respostas, foi preciso analisar a escolarização primária na Bahia nas décadas de 1920-1930, compreender o contexto de criação e de implantação das escolas reunidas e perceber a produção da cultura escolar nessas instituições escolares.

A história cultural foi tomada como eixo, assim como a cultura escolar, porque, neste trabalho, não há a intenção de simplesmente tratar da construção de prédios, é desejo trazer para discussão e análise as culturas produzidas nesses espaços por diversos agentes. Se a história cultural e a cultura escolar tem como premissa o estudo das culturas, então é muito conveniente nos apropriarmos desses pressupostos teóricos para embasar a pesquisa.

A partir desse ponto, apresento detalhadamente as pedras que foram pisadas em um caminho tortuoso, vislumbrando novos caminhos. Inspirada por Clio[1] venho percorrendo desvios, curvas e ladeiras, procurando me aproximar do que foi a educação na Bahia e como as Escolas Reunidas surgiram, disseminaram-se e afetaram a educação no interior baiano.

Em meu peito, há uma resposta simples e cativa sobre o porquê estudar o interior da Bahia: sou interiorana, sertaneja com orgulho de minha terra, mas que não conhecia a sua história da educação. O período escolhido para estudo foram as décadas de 1920 a 1930, porque, ao longo da pesquisa, descobri que as escolas

1 A mitologia grega apresenta Clio como a musa da História, filha de Mnemósine (Memória) e de Zeus (Deus dos deuses do Olimpo).

que tanto aguçam minha curiosidade de pesquisadora surgiram nesse período. Assim, sigo nesses caminhos de Clio, à procura de aproximações com uma das tantas verdades e tantas versões da história.

No capítulo 2, apresentamos as bases teóricas e metodológicas utilizadas na construção desta pesquisa.

No capítulo 3, denominado *Modernidade Pedagógica no Brasil*, discutimos como o discurso moderno na educação influenciou na constituição de uma escola moderna baseada nos ideais republicanos e na disseminação das escolas reunidas em outros estados brasileiros.

No capítulo 4, as prescrições sobre as escolas reunidas na Bahia são analisadas, a lei que deu origem a essas instituições e, principalmente, o pensamento de Anísio Teixeira na concepção dessas escolas. Também verificamos a distribuição geográfica dessas escolas nas décadas de 1920 a 1930.

Já no capítulo 5, tentamos desvendar o funcionamento das escolas reunidas, atentando para os materiais e recursos didáticos, o corpo docente e discente, exames e festas escolares. Também analisamos a arquitetura dessas escolas.

Nas considerações provisórias, fechamos temporariamente as análises, apresentamos algumas constatações sobre as escolas reunidas na Bahia, considerando suas peculiaridades, acreditando que ainda há muito a ser discutido sobre o tema.

# 2 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Durante muito tempo, a História da Educação foi vista com certa desconfiança por historiadores, e, de modo geral, era abordada de maneira linear numa perspectiva progressiva. Claro que não se pode esquecer a contribuição de pesquisadores de várias áreas que se debruçaram sobre o tema, pois, como bem pontuou Débora Kelman Lima: "[...] em verdade, constituem uma primeira contribuição para a referida discussão, e aos quais se deve creditar a devida importância, visto que, sem os mesmos, o debate teria sido abandonado". (LIMA, 2003, p.17).

Com a "Revolução Historiográfica" efetuada pelos *Annales*[2], houve uma ampliação dos objetos e fontes históricas, porém, mesmo com toda uma renovação historiográfica, os *Annales* se preocuparam em interpretar a história a partir das condições econômicas e sociais da sociedade. Só a partir da terceira geração do mesmo movimento, já no final da década de 1960 para 1970, com os paradigmas historiográficos em mudança, surgiu uma maior preocupação em entender o mundo a partir das questões culturais, como informa a autora Sandra Pesavento:

> Em síntese, historiadores franceses dos Annales e historiadores ingleses neomarxistas trabalhavam, do final dos anos 1960 aos anos 80, com uma história social que avançava para os domínios do cultural, buscando ver como as práticas e experiências, sobretudo dos homens comuns, traduziam-se em valores, ideias e conceitos sobre o mundo. (PESAVENTO, 2012, p. 32)

A partir daí, a História Cultural começou a encontrar espaço no que era só lugar da História Política e Econômica, fragmentando o tradicionalismo histórico, abrangendo "novos temas e novas abordagens". No Brasil, essa abertura para a História Cultural só se deu já na década de 1980, visto que a corrente historiográfica predominante, até então, era o marxismo.

---

2 O Movimento dos Annales influenciou toda a historiografia contemporânea ocidental, em 1929, por Marc Bloch e Lucien Febvre com a publicação da Revista dos Annales. Marc Bloch parte da ideia de que a História é a "história do homem no tempo". Assim, uma das principais premissas dos historiadores dos Annales é a busca de uma história-problema que se abra para a interdisciplinaridade.

A História Cultural, deste modo, surgiu a partir de uma crise paradigmática no campo da História e se abre para as possibilidades trazidas por outros campos, é interdisciplinar sem perder de vista a sua principal característica: “trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2012, p. 15).

Apesar de a autora citada trazer correntes, campos temáticos e fontes, em sua obra, não percebi discussões sobre a educação ou história da educação. Falcon (2006) fará isso de maneira mais incisiva, relacionando a História da Educação com a História Cultural.

Muitos autores tratam da ausência de estudos sobre História da Educação nos livros teórico-metodológicos de História. Um desses autores foi Francisco Falcon que, ao fazer uma análise de diversas obras a partir da década de 1970 sobre a historiografia ocidental, percebeu que já havia discussões sobre a História Cultural, mas que as discussões sobre Educação não apareceram nesses trabalhos.

> Entre os inúmeros aspectos abordados em tais obras (coletivas por sinal), observa-se sempre a importância cada vez maior da *história cultural* […] Mas também se pode observar nesse mesmo universo textual a ausência quase completa de trabalhos relativos à história da educação como se não competisse aos historiadores o estudo e a pesquisa de tal história. (FALCON, 2006, p. 328)

O mesmo autor mostra que pesquisas em História da Educação, no campo da História, só ganharam força na década de 1980 com a formação de diversos GT's (Grupos de Trabalho) e GP's (Grupos de Pesquisa) nas universidades. Esses grupos começaram a inserir a História da Educação nos pressupostos teórico-metodológicos e nas perspectivas propriamente historiográficas (FALCON, 2006, p.332). O que ele defende é que a História da Educação seria um tema de investigação para a compreensão da cultura e não um campo historiográfico particular, apoiando-se na autora Thais Nivea de Lima e Fonseca, que corrobora com essa perspectiva. Ambos situam a educação como parte extremamente importante do processo de formação cultural, e, por isso mesmo, inserem-na nos temas e abordagens da História Cultural.

Como já citado anteriormente, a autora Thais Nivea Lima e Fonseca, no texto *História da Educação e História Cultural* (2008), vai tratar exatamente dessa relação da educação no campo da historiografia. Para tanto, aborda como a produção

historiográfica no Brasil ainda é frágil em relação aos estudos sobre educação. Segundo ela, “A História da Educação não aparece nem como território, nem como campo de investigação, sequer como tema.” (FONSECA, 2008, p. 52)

Thais Nivea Fonseca mostra que essa realidade brasileira contrasta com a de historiadores estrangeiros, que trazem a educação na investigação histórica. Um dos exemplos é Keith Tomas, que, segundo Fonseca (2008), entende *“*[...] a educação como um tema/objeto de investigação, de vital relevância para a compreensão da formação cultural de uma sociedade*”* (FONSECA, 2008, p.53). A autora faz ainda um levantamento de como autores estrangeiros realizaram essa reflexão sobre a importância da educação no processo cultural, e, por isso mesmo, como objeto de investigação da História Cultural.

O que devemos observar é que as mudanças na historiografia afetaram também a História da Educação, pois, da mesma forma que, na primeira, houve uma abertura para novos objetos e fontes, na segunda, deixou-se de supervalorizar uma história da educação baseada nas superestruturas que só estudava as ideias pedagógicas e as políticas educacionais. Esses temas agora são revisitados a partir de outras abordagens. Conforme Fonseca (Idem), da mesma maneira, as fontes oficiais, antes vistas como as de maior relevância, hoje, são investigadas a partir do cruzamento com outros tipos de fontes:

> A contribuição que a História Cultural, como campo dotado de aportes teórico-metodológicos, pode dar ao avanço na História da Educação está no descortinamento de dimensões ainda pouco exploradas, fora da escola e da escolarização, bem como a imposição corajosa de novos olhares sobre essa que é a dimensão já tradicional. (FONSECA, 2008, p. 72)

Não se pode perder de vista que a educação expressa, entre outras coisas, as identidades de uma sociedade, suas culturas, sistemas de ideias e ações, por isso é tão importante pesquisá-la enquanto objeto historiográfico. Ainda há sérios problemas, a exemplo da resistência dos historiadores em trabalhar com a pesquisa em educação e a própria política de arquivamento de algumas instituições públicas, que dificulta essa labuta. É preciso lembrar que:

> A ciência da história exige rigor e método; para o crescente entendimento da História da Educação, que deve ser escrita através

> de pesquisas rigorosas que obedeçam aos critérios e às exigências da própria ciência histórica. (LOPES, 2004, p.39)

Investigar a complexidade dos processos educativos pressupõe não só a utilização de metodologia apropriada, como também a procura por fontes específicas, por isso, os acervos que constituem arquivos escolares ou mesmo das instituições de ensino são de suma importância para a compreensão do tema, sejam por meio de legislações, fotografias, materiais didáticos, livros de atas, uniformes, mobílias, jornais produzidos pelas escolas, estatísticas escolares, cadernetas, entre outros.

Mesmo que o historiador tenha essas opções de fontes citadas, a pesquisa nos arquivos despida da obsessão tradicional de extrair a "verdade absoluta" demonstra que a História da Educação ainda é cheia de lacunas a ser preenchidas e de fontes a ser levantadas. O sabor de estudar e pesquisar sobre esse tema é o prazer de ver histórias de vida de antigos mestres, de antigas instituições escolares, de veículos de imprensa que acreditavam naquilo que pregavam.

Anteriormente, os estudos sobre educação valorizavam majoritariamente os documentos tidos como oficiais e não procuravam analisar a interação dos sujeitos que vivenciavam o espaço escolar e que se relacionavam com os objetos culturais distribuídos na escola, ou seja, a dinâmica do funcionamento daquele ambiente se perdia a partir da rigidez dos recortes e fontes selecionadas.

No Brasil, estudos nessa perspectiva tomaram fôlego a partir da década de 1990, com grupos de pesquisa espalhados por diversas universidades. As principais referências para esses pesquisadores eram os trabalhos de Chervel, Julia e Chartier. Isso fez aparecer uma série de discussões intensas sobre a construção teórica de conceitos que dessem conta da produção de estudos sobre tais sujeitos e espaços. A partir da influência da História Cultural, houve o deslocamento do termo "ideias" para "representação", portanto,

> Conduzir um estudo que tome a *cultura escolar* como objeto de investigação e se sensibilize pela análise das *práticas escolares,* enquanto práticas culturais, impõe um duplo investimento. Por um lado, ocupar-se do mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias. Por outro, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando astúcias e atentando à *formalidade das práticas*. (VIDAL, 2005 b, p.15, grifos do autor)

Com isso, as fontes para pesquisa são ampliadas e, cada vez mais, os historiadores da educação estão se aproximando dos arquivos escolares. Atuando no Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo (GPEC/UNEB), pude perceber a diversidade de materiais que muitas vezes não estão mais dentro do ambiente escolar, mas foram produzidos pelos sujeitos que fazem a escola. O interessante é notar como os programas dos cursos, os relatórios, festejos, entre tantas outras atividades, foram produzidos, pois, faz-se necessário entender não só as relações estabelecidas dentro da escola, mas também as práticas escolares, os objetos culturais, investigando como estas pessoas lidavam com esses objetos e como eram os modos do fazer pedagógico nesses ambientes.

A produção de arquivos escolares, a partir da documentação encontrada nas escolas, corre risco de ter uma função mais material, de ser apenas "celeiros de documentos sobre os fazeres ordinários da escola" (VIDAL, 2005 b, p.17), por isso é preciso que o historiador da educação veja essa produção arquivística não como mero acúmulo de documentos, mas como um lugar de memória. Além disso, não só os documentos oficiais produzidos pelas secretarias devem ser preservados, mas, sobretudo, o que foi fruto das experiências cotidianas nas salas de aula, nas bibliotecas, nos grêmios estudantis, nos corredores, enfim, é preciso dar visibilidade a outras fontes, metodologias e sujeitos. E, sobretudo, não esquecer a própria materialidade da escola, como arquitetura, mobília, uniformes, materiais didáticos, pois "não há prática escolar desligada das condições materiais de sua efetivação". (VIDAL, 2005 b, p.24)

Percebemos, então, que ao trabalhar com o universo escolar, o pesquisador penetra em um espaço produtor não só de conhecimento, mas principalmente de culturas; vários pesquisadores e teóricos definem o que seria a Cultura Escolar, inclusive contrapondo trabalhos que não traziam a escola vista internamente. Dominique Julia (2001), por exemplo, diz que eram comuns estudos sobre escola em duas perspectivas: uma que a tratava apenas como reprodutora das relações sociais, caracterizadas principalmente pelo antagonismo entre os diferentes estratos sociais; outra que a trazia como uma instituição isolada com total poder e que necessariamente não se relacionava com o ambiente exterior.

Estas duas visões são limitadas, pois não retratam a realidade interna da escola, suas relações e produções; o universo escolar é muito mais amplo e complexo. Julia mostra o campo de pesquisa que foi o primeiro a se aproximar do conceito de Cultura Escolar, seria a história das disciplinas escolares, que "[...] abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a 'caixa preta' da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular" (JULIA, 2001, p.13). Utiliza como recorte temporal de seus estudos sobre Cultura Escolar o período moderno e justifica sua escolha a partir de três elementos: espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico. Aponta as dificuldades encontradas na coleta de fontes, mas também indica que sempre há outras possibilidades. O mesmo autor define a Cultura Escolar como um:

> […] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. (JULIA, 2001, p. 10).

Assim, compreende-se a escola como *locus* de iniciação à racionalidade e de inculcação de novos hábitos e comportamentos, mas, também, como campo de signos próprios não dissociados da realidade na qual está inserida.

Rosa Fátima de Souza e Vera Teresa Valdemarin (2005, p. XI), ao fazer a apresentação do livro *A cultura escolar em debate*, falam da relevância dos estudos sobre cultura escolar, não só na construção teórica do conceito, mas, "pelo contrário, sua vitalidade provém justamente do fato desse referencial estar a serviço da construção de interpretações de um leque bastante amplo de fontes, dados e fatos do passado e do presente". Tratam ainda de como a historiografia contribui para a investigação de novas fontes, o que muda também o foco narrativo, antes representado, principalmente, por uma grande narrativa, após a revisão historiográfica, discutida anteriormente nesse trabalho, houve abertura para novos objetos, temáticas e fontes e maior diálogo com outros campos.

Esses autores que tratam da cultura escolar, de acordo com Gonçalves e Faria Filho (2005), "têm aplicado o conceito de cultura escolar em formas diversas, cada um buscando adotá-lo pela ótica orientadora de suas perspectivas de

explicação das práticas internas da instituição escolar" (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 33).

Alguns enfatizam a questão da transposição didática (PERRENOUD, 1993), da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990), inclusive, opondo-se à ideia de transposição, pois, para André Chervel, a escola é também produtora de cultura e não é receptora que transpõe saberes tidos como superiores; já Viñao Frago (1995) trabalha na perspectiva do espaço e tempo escolares. O que traz como análise é que a escola produziu uma forma de organizar o tempo de maneira particular, e os espaços são concebidos ideologicamente para educar, assim, rituais e produções escolares são organizados dentro de tempos e espaços minuciosamente pensados, ou seja, o autor estuda a escola nos seus modos de fazer, o que confirma ao dizer:

> *Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer*. […] *De entre ellos elijo dos a los que he dedicado alguna atencíon em los últimos años: el espacio y tiempo escolares*. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69)

Este trabalho se aproxima bastante dessa discussão trazida por Viñao Frago, mas também de outro autor, Dominique Julia, pois este compreende a cultura escolar relacionada às outras culturas que lhes são contemporâneas, o que permite atender às questões de ordem religiosa, sociopolítica, sem perder de vista os sujeitos que vão se submeter ou não a essas normas, e perceber as práticas diárias do fazer escolar, pois é preciso olhar a escola no seu interior, no seu funcionamento interno.

Viñao Frago, em seu texto *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (2006), ao se referir aos aspectos que caracterizam a cultura escolar, indica: 1) os atores (professores, pais, estudantes, pessoal administrativo e funcionários que prestem outros tipos de serviço na escola); 2) discursos, linguagens, conceitos e modos de comunicação utilizados no mundo acadêmico e escolar; 3) os aspectos organizacionais e institucionais: práticas e rituais de atividades educacionais, os modos, comunicação na sala de aula entre professores e estudantes e entre os estudantes, os modos formais de organização; 4) a cultura material da escola, composta por objetos físico-materiais (espaços

construídos e não construídos, de móveis, de ensino e material escolar etc.) e ambiente.

Esses elementos seriam constitutivos para se entender a cultura do ambiente escolar. O autor considera as questões materiais e também as produções e relações dos sujeitos. Assim, no arcabouço de temas a estudar, estariam as práticas docentes, os programas de disciplinas, os livros e as leituras, os festejos e as atividades escolares, o fardamento, entre tantos outros. Esses são termos relevantes para entender as continuidades, rupturas e mudanças, tradições e elementos geracionais, e refletir sobre o próprio papel do espaço escolar como produtora de culturas, conhecimentos, subjetividades, de normas e conceitos muito peculiares da escola. Claro que esses estudos não menosprezam outros tipos de espaços formadores, afinal cada um deles é produtor de conhecimentos e culturas, mas o próprio termo “cultura escolar” é bastante específico, indicando o estudo da escola.

Das conversas com outros pesquisadores da área durante a realização desta pesquisa, surgiu o reconhecimento de que grande parte do que se aprende e das informações utilizadas no nosso cotidiano, são provenientes da escola. A reflexão sobre as aprendizagens escolares dirige o nosso interesse para as disciplinas escolares, elas não são reprodução das disciplinas acadêmicas, são produzidas a partir das necessidades e peculiaridades das turmas, dos professores, da escola. Enfim, apesar de sempre haver referenciais que apontam um modelo do que as disciplinas devem tratar, há também um conjunto subjetivo que reflete na escolha de certos elementos, isso é também reflexo sociopolítico, ideológico.

Para concluir a discussão sobre os referenciais teóricos, é importante colocar que é necessário repensar o próprio conceito de cultura escolar, partindo da interrogação de Viñao Frago: “não seriam culturas escolares?” Para corroborar a indagação é preciso voltar aos elementos fundamentais — se estamos tratando de sujeitos, de tempos e espaços distintos, se estamos falando no plural então a expressão cultura escolar também deveria ser usada no plural.

Se, neste trabalho, estudam-se as Escolas Reunidas, a ideia não é aplicar a essas escolas uma definição geral, mas a partir do que foi prescrito pela legislação educacional, estudar as escolas nas suas particularidades. Se são escolas com agentes diferentes, localidades diferentes, por que, então, trazer uma abordagem generalizante? A escolha pelas referências aqui citadas é justamente porque esses

autores propõem que cada escola produz culturas diferenciadas, específicas. A proposta é não só analisar as reformas de ensino e suas medidas administrativas e organizacionais, mas, principalmente, o cotidiano escolar, considerando a especificidade de cada instituição.

A escolha do método tem a ver com as questões de pesquisas, com o objeto, com o que se quer estudar, com o como se quer estudar. Para tanto, tomou-se como base o método histórico, pois os historiadores nem sempre têm a oportunidade de verificar os fatos que estão pesquisando, precisam utilizar elementos, fontes e métodos para historicizar esses acontecimentos. O interessante é atentar para o que Medeiros (2005, p. 45) aponta: "[...] o método histórico busca nos acontecimentos passados explicações, causas para ocorrência de determinados fatos".

Delimitar uma abordagem teórica não significa reduzir a pesquisa a apenas uma visão teórico-metodológica. Reconhecendo a História da Educação enquanto campo de abordagem própria, a opção por trabalhar com a História Cultural correspondeu ao desejo de "definir pontos de partida mais significativos" (BARROS, 2004, p. 17). Inclusive pela própria perspectiva histórica que este trabalho tem, "[...] os documentos espalhados no tempo *não podiam ser* o movimento da história. Era preciso articular uma forma de ler as fontes tendo em vista o objetivo de entender as mudanças históricas […]" (CHALHOUB, 1990, p. 22, grifos do autor).

Neste trabalho, uma das formas encontradas para ler as fontes e, assim, entender as mudanças históricas ao longo da educação baiana foi a pesquisa documental, por meio dela, foram interrogadas as fontes escritas e iconográficas, como relatórios, matrículas escolares, plantas de prédios, entre tantos outros. É preciso ressaltar que as fontes não foram olhadas como verdadeiros e únicos retratos da verdade, e sim como um espectro dos fatos.

A maneira de lidar com essas fontes e, assim, tentar reconstituir os fatos vai variar conforme a corrente teórica do autor, sua problemática e, principalmente, suas fontes. O método adotado nesta pesquisa se constitui principalmente pelo rigor com as fontes, visto que as mesmas não "falam sozinhas", é preciso conhecer sobre o material e época que se está pesquisando.

Este trabalho, que se situa no campo da História Cultural, é uma pesquisa histórica com base documental. A partir das mudanças historiográficas, o olhar do historiador para com as fontes também foi se modificando, o que resultou na

ampliação da noção de documento para além dos documentos escritos. O pesquisador é também sujeito e agente, produto do contexto que está inserido e dialoga com as fontes a partir da sua subjetividade. O que se tem hoje é uma série de maneiras de lidar com as fontes, não só transcrevendo o que os documentos trazem, mas, principalmente, refletindo sobre eles.

A postura do historiador perante as fontes é que vai proporcionar-lhes sentido. Hoje, há um grupo de historiadores que receia trabalhar com fontes oficias, preferindo trabalhar com documentos internos das escolas, mas é preciso saber se utilizar de metodologias apropriadas para não correr perigo de tentar relacionar uma especificidade de natureza mais restrita com questões mais amplas.

Os documentos precisam ser interrogados, analisados e compreendidos em seus diversos sentidos, é um trabalho complexo, mas que, só assim, aproxima-nos de um tempo que não vivemos, de eventos que ocorreram e de pessoas que se foram.

Por exemplo, os relatórios analisados na construção desta dissertação tinham como objetivo convencer sobre a importância da instrução. Por isso mesmo, é preciso atenção, pois, apesar de se tratar de materiais significativos para a pesquisa, são documentos oficiais, com características e objetivos bem definidos, tornam-se imprescindíveis para a análise de temas como instrução, mas apenas se forem trabalhados com cautela.

Essa discussão, entretanto, leva a refletir que todo tipo de documento − seja ele oficial ou não − expressa a ótica de quem produziu, a ideologia que se quer transmitir. Com os relatórios, não é diferente, é preciso haver a mesma prudência na sua utilização enquanto fonte. A questão, aqui, não é trabalhar ou não com fontes oficiais, mas fazê-lo obedecendo a critérios, utilizando-se de outras áreas de conhecimento, para que a pesquisa se torne concisa e para construir a história a partir desses resquícios do passado.

A pesquisa documental sobre escolas reunidas, desenvolvida para a construção desta dissertação, teve início ainda durante o curso de graduação, quando a primeira instituição visitada foi o Arquivo Público Municipal de Itaberaba (APMI), onde nada encontrei direcionado à pesquisa. Posteriormente, visitei a DIREC-18 (Diretoria Regional de Educação de Itaberaba) e a Secretaria Municipal de Educação, neste caso, a única coisa que consegui foi conhecer a materialidade do prédio das Escolas Reunidas Castro Cincurá (em Itaberaba). Pude, assim,

verificar a disposição das salas, os espaços externos e internos e a moldura com a imagem do patrono. Depois, fui ao Arquivo Público do Estado da Bahia (APB), aí de fato tive contato com uma documentação específica das escolas reunidas, como já expliquei no tópico anterior; na Biblioteca Pública do Estado da Bahia, tive acesso a uma documentação semelhante à do APB; então entrei no Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo (GPEC), que tem um ótimo acervo documental sobre educação na Bahia, principalmente, no primeiro período republicano, acervo este constituído de documentos que foram digitalizados em diversas instituições.

Assim, dentre as fontes utilizadas, estão: legislação escolar, relatórios de secretários da educação e de governadores do estado; relatórios de delegados escolares e de diretores de escolas; revista de ensino com escritos de professores, fotografias de prédios escolares e de festejos ocorridos nas escolas.

É muito importante também citar como esses documentos foram trabalhados e os objetivos a ser alcançados com eles. Segue abaixo, então, a relação de fontes já encontradas/trabalhadas e as que almejamos encontrar.

− Regulamento escolar baiano de 1925 (nº 1.846) e o decreto que o aprova (nº 4. 218). É justamente nessa lei que se começam a citar as Escolas Reunidas, suas funções, sua organização pedagógica e administrativa. Trabalhamos o contexto da Reforma de Ensino de 1925 e também analisamos como as ideias de Anísio Teixeira influenciaram essa reforma.

– Relatórios de secretários de educação e governadores do Estado. O primeiro contato que tive com a documentação deste trabalho, como já enfatizado no tópico anterior, foi com um relatório do então interventor Juracy Magalhães. Percebi, naquele momento, que outros relatórios seriam de extrema relevância, por conta das informações detalhadas da situação encontrada no Estado da Bahia, no momento de sua posse e do que foi construído ao longo do governo. Apesar de estarmos lidando com documentação oficial, temos percepção de que não refletem a realidade tal qual aconteceu, mas traz ideologias daquilo que se quer construir, ou seja, do projeto social que estão buscando alcançar e quais os meios utilizados para tal objetivo.

– Relatórios de delegados escolares e de diretores de escolas. Tais documentos trazem dados bastante significativos. Com alguns deles, fizemos vários tipos de levantamentos, em primeiro lugar, sobre as condições das escolas, materiais e recursos didáticos, corpo docente e discente, atividades escolares e

metodologias aplicadas nas escolas, assim pudemos construir os cenários, sujeitos e modos de fazer desses espaços. Também encontramos nesses relatórios a descrição de passeios, comemorações e rituais. Elaboramos, a partir da leitura dos relatórios – neste caso o GPEC (Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo), do qual a Prof.ª Dr.ª Elizabete Santana é coordenadora e do qual faço parte como pesquisadora – uma listagem com os modos de fazer nas escolas, onde elaboramos fichas-resumo[3] a partir de questões do tipo: O autor diz o que devia se feito? Há críticas ao que se faz? O autor descreve o que se faz na prática?

− Fotografias de prédios escolares e de festejos ocorridos nas escolas. Sabemos que a fotografia retrata uma parte da realidade e que, muitas vezes, traz aquilo que se quer mostrar, no entanto, mesmo dessa maneira, podem nos dizer muitas coisas. O primeiro tipo de documento que encontrei para fazer essa pesquisa foi uma fotografia. Esta aguçou a minha curiosidade e me fez querer pesquisar sobre as escolas reunidas, como já expliquei anteriormente. A partir de então, comecei a fazer uma análise arquitetônica dos prédios escolares, pois possuem as estruturas parecidas. Fotografias como essa foram de fundamental relevância para visualizar o objeto dessa pesquisa e investigar qual a raiz e a lógica desse formato de escola. Encontramos também fotografias de eventos escolares, principalmente festejos.

Para além da pesquisa documental, realizamos também uma pesquisa de cunho bibliográfico, na qual fizemos a leitura e a seleção de autores que dialogam de maneira mais próxima com as temáticas que discutimos, tais como: modernidade, modernidade pedagógica, história cultural, cultura escolar, arquitetura escolar, grupos escolares, rituais e festas escolares, enfim, temáticas a partir das quais construímos o aporte teórico da pesquisa. Os caminhos da pesquisa são árduos, a metodologia se refina, aperfeiçoa-se. Construímos uma metodologia a partir da escolha do tema, objeto, questão de pesquisa. Sabemos que ela é construída pelo pesquisador em razão dos seus propósitos, objetos e condições impostas pela realidade estudada.

3 Esta ficha consta no Anexo.

# 3 MODERNIDADE PEDAGÓGICA NO BRASIL

## 3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, o modelo de escola que se convencionou chamar de escolas reunidas ou agrupadas representa parte do esforço realizado no sentido de trazer a modernidade para a educação. Esse modelo de escola foi disseminado no país, na Primeira República, quando vai se tornando amplamente aceita a ideia de que era preciso instruir as pessoas para que pudessem viver sob a égide da modernidade, torná-las cidadãs e civilizadas. A tradição, o mito e o antigo eram vistos como superados, era preciso utilizar-se da racionalidade, do cientificismo para alcançar o progresso.

O discurso moderno – baseado nas ideias de progresso, civilidade, higiene e iluminação – permeava a educação e, mais ainda, tornou-se o próprio discurso educacional da época. Instruir era "formar almas" e, por consequência, formar cidadãos conscientes de seu papel e sua função social. As análises da situação educacional pautavam-se por esse discurso.

Assim concebida, a escola seria a representação do moderno, do novo, transformaria as crianças em seres educados, disciplinados, higienizados[4], deste modo, a formalização da educação e a institucionalização de locais próprios para tal função deveriam ser minuciosamente pensadas. Era preciso aprender a estar no mundo e aumentar a produção, visto que a concepção da educação havia absorvido as ideias capitalistas. Era necessário expandir a escola e ter mais pessoas escolarizadas e aptas a exercer suas devidas funções. Em consequência, os conteúdos escolares deveriam ser ampliados.

Pereira e Herschmann (1994), tratando da modernidade no Brasil, afirmam que:

---

4 O conceito de higienismo na educação foi incorporado pelo discurso científico do período de transição entre Império e República, quando era muito comum a recorrência a elementos científicos no que se refere à limpeza, organização, saúde coletiva, puericultura, como forma de higienizar, modelar comportamentos, suprimir paixões e evitar patologias sociais. Para maiores detalhes sobre esse tema, ver *Medicina, higiene e educação escolar* (GONDRA) e *A arte do operatório: medicina, naturalismo e positivismo 1900-1937* (HERSCHMANN).

> Saía-se do escravismo e ingressava-se no processo de construção de uma sociedade de tipo capitalista urbano-industrial. [...] A partir de então, começava-se a implementar não apenas uma nova ordem republicana, mas, sobretudo, um novo modelo de Brasil, o modelo de um Brasil *moderno*.
> [...] A partir da promulgação da Constituição republicana de 1891, evidenciam-se ondas de institucionalização que visavam à implantação de um universo cognitivo modernizante que, em última instância, libertaria o Brasil de seus resquícios rurais-coloniais. (PEREIRA; HERSCHMANN, 1994, p.12, grifo dos autores)

Foi neste contexto de rupturas, transformações entre "o velho e o novo" e da intenção de modernizar o país, que a educação ganhou maior destaque como a mola propulsora que libertaria os brasileiros da ignorância e os levaria rumo ao progresso alcançado por outros países considerados como civilizados.

A República foi proclamada, mas não contou com o apoio popular, o que posteriormente resultou na necessidade de legitimar o regime e de propagar a ideologia republicana. Estabelecida a nova ordem, teoricamente, transformava-se um súdito do Império em cidadão republicano. Mas, pela Constituição Republicana, a grande massa da população não estava inserida na tão almejada cidadania. Havia uma maioria de analfabetos e ex-escravos, era preciso alfabetizar essas pessoas, para que, assim, pudessem participar do projeto republicano. Portanto,

> [...] a atenção a esta população mostrava-se cada dia mais necessária. Tal fato devia-se a dois fatores: a urgência da legitimação do regime republicano em toda a ampla extensão territorial do país e a importância atribuída ao novo, à mudança, ao moderno, ao progresso pelos republicanos da proclamação. (AZEVEDO, 2009, p. 53)

Mesmo que a discussão sobre a necessidade de expandir a escola tenha se iniciado ainda no Império, foi na República que ela ganhou forma, resultando na introdução de normas e medidas concretas na legislação de reformas da instrução pública e, principalmente, nos regulamentos instituídos nas esferas estaduais. Assim, do início da década de 1920 até 1930, houve uma profusão de ideias voltadas para uma educação concebida sob o ideal republicano, ou seja, uma educação que desse sentido a uma nova mentalidade do homem moderno.

Desde o Brasil Império, havia uma inquietação sobre os tipos de espaços mais apropriados para ministrar a instrução pública. Porém, é na República que

ganha visibilidade a defesa de um espaço pedagógico construído sob o signo do progresso, ou seja, um espaço que refletisse, em sua arquitetura e atividades pedagógicas, a ideologia da modernidade.

A discussão sobre como alfabetizar a população brasileira e levar o país rumo à evolução cultural foi reforçada pela ideia de progresso, que estava sempre associada ao grau de instrução de um povo. Logo brotaram propostas educacionais que versavam sobre como alcançar essa cidadania idealizada e tentavam dar respostas para as questões: Como seria esse cidadão que se pretendia formar? Como adequar essas pessoas a uma "nova sociedade" que não tinha espaço para a incultura?

A escola começou a ganhar formas modernas baseada no higienismo e também passou a ser *locus* do conhecimento científico, diferenciando-se do espaço familiar – onde se aprendia fazendo as atividades da casa[5]. A estrutura arquitetônica dos prédios escolares passou a ser minuciosamente planejada para dar sentido a esse novo ambiente pedagógico. "[...] a escola tinha como função 'normatizar' as pessoas, primando por uma sociedade civilizada e ordeira, por meio de uma educação conformadora" (ROSA, 2007, p.1). O indivíduo deveria ser higienizado para que se pudesse, assim, atingir a família e tornar a sociedade mais bem organizada e próspera. Um espaço próprio para a instrução era algo extremamente importante para que as crianças não cultivassem os vícios familiares. Também era imprescindível uma metodologia específica no trato com a infância.

A defesa da necessidade de um espaço especificamente voltado para o ensino está apoiada nas condições vigentes, até então, no ensino primário. Por muito tempo, foi comum a educação de crianças nas casas dos próprios professores, ambientes não apropriados para a instrução, e estes, muitas vezes, não dispunham de uma metodologia baseada em estudos sobre os comportamentos infantis, atendiam crianças de várias idades, com níveis de aprendizagem bem diversificados. Portanto, era mister um novo *habitus* pedagógico e um novo *locus* pedagógico. E, desse modo,

---

5 Clarice Nunes (2007), em *Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil*, analisa em que momento a escola começou a representar um espaço diferenciado do espaço familiar e como as discussões sobre infância influenciaram o novo *habitus* pedagógico.

> Se, ainda no começo do século XX, a escola é extensão da casa, ela vai, nesse século, transformar-se num ambiente específico, em que o prédio escolar tem enorme importância, já que ele multiplica os espaços dedicados à aprendizagem. (NUNES, 2007, p.43).

Os prédios destinados à educação deveriam ser organizados para receber grande quantidade de estudantes. Deveriam ter mobiliário próprio e proporcionar a aprendizagem e socialização dos discentes, sem perder de vista a higienização dos corpos e dos espaços, nem a diferenciação em relação ao ambiente familiar. Com a constituição desse novo espaço e com a divisão de papéis entre a instrução e a educação, acentuou-se a diferenciação entre elas, assim, a primeira seria relegada à escola e a segunda à família.

A partir desse ideário sobre a educação, os estados tentaram normatizar ações e instituir regras e reformas para a modernização do ensino em suas respectivas unidades federadas, as quais se refletiam nos prédios escolares com arquitetura que atendesse o novo pensamento pedagógico. A história da educação no Brasil, que vem sendo recentemente produzida, evidencia que muitos estados, em suas legislações, introduziram alguns itens inovadores que nem sempre foram traduzidos em ações concretas.

A reunião de escolas em um mesmo prédio foi uma medida por meio da qual os estados buscaram concretizar algumas das ideias contempladas no ideário educacional, o qual tomou forma no bojo das propostas de modernidade pedagógica. Dentre essas ideias, sobressai a necessidade de abandonar o modelo de escola isolada, inadequado para alcançar a desejada expansão das matrículas e um ensino primário eficiente voltado para a formação do cidadão.

Felgueiras (2006) informa que a ideia de reunião de escolas surgiu na Europa na segunda metade do século XIX. Ao realizar estudos sobre as Escolas Centrais implantadas em Portugal nesse período, afirma que:

> […] O modelo de escola graduada – ‘escola central’ em Portugal - parece estar mais em consonância com a organização do ensino elementar da Prússia e dos estados confederados alemães, que na segunda metade do século XIX apresentavam um modelo organizativo mais complexo, com uma escolaridade obrigatória de oito anos (Volksschulen) seguida de dois anos de escola complementar facultativa em alguns estados (allgemein Fortbildungsschule) e escolas mistas. Nas escolas com várias classes estas organizavam-se por 3 níveis: inferior, médio e superior.

> Em França, será também esta a organização do ensino elementar que se começa a estabelecer a partir de 1868, sob o impulso do inspector Gréard, na Perfeitura do Sena e generalizado em 1882. Ao organizar o ensino graduado em três cursos – elementar, médio e superior – impôs um ensino concêntrico. (FELGUEIRAS, 2006, p.151)

Souza (1998, p. 49-50) trata também da implantação das escolas graduadas, ressaltando que "a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos estudantes, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios [...], novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar" eram características de uma escola moderna, as quais estavam incorporadas ao modelo do grupo escolar.

No Brasil, o ideal de cidadão dessa época é permeado pelas ideias higienistas e patrióticas, dentro da ordem cívica para o progresso da nação. "[...] Acreditava-se que a socialização da criança por meio da escola seria a garantia de um adulto cônscio de seu papel de cidadão, mantenedor da ordem republicana" (LUZ, 2008, p. 238). Os discursos sobre a educação estão sempre associados à evolução e ao progresso. O papel da escola não era só o de formar o aluno, mas moralizar e moldar o caráter.

As escolas isoladas e regidas por um só professor eram consideradas improdutivas, dificultavam a homogeneização dos procedimentos de ensino e das rotinas escolares. Tal situação estimulou a busca de modelos de escola mais adequados aos novos objetivos. Discorrendo sobre o tema, Vidal e Faria Filho afirmam:

> Finalmente, a falta de espaços próprios para as escolas era vista, também, como um problema administrativo na medida em que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não oferecendo indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino e, além do mais, consumindo parte significativa das verbas com pagamento do aluguel da *casa de escola* e do professor. Dessa forma, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, em boa parte das vezes, as escolas não funcionavam literalmente. (VIDAL; FARIA FILHO, 2005 a, p. 52)

Na década de 20 do século XX, vários estados brasileiros promoveram reformas de ensino. Alguns se destacaram como São Paulo, Minas Gerais e Ceará. A expansão da escola passava a ser encarada como uma meta importante, uma vez

que o analfabetismo era visto como uma enfermidade moral. “[...]. Tratava-se de uma cruzada moral.” (CAVALIERE, 2003, p. 32).

No discurso dos intelectuais da época, o saber, nessa perspectiva, é sempre valorizado e calcado no bem e salvação da nação. Se as pessoas não têm acesso à educação, não têm como se expressar, nem como se civilizar ou nem mesmo se tornar cidadão, visto que o voto era condicionado à alfabetização, e o eleitor era quem tinha direitos a uma maior participação na sociedade. Tal concepção aproxima-se, desta forma, do Darwinismo Social[6], onde a cultura − símbolo da civilidade e humanidade –deveria sobrepor-se à ignorância animalesca. A escola tinha de cumprir seu papel de salvadora da espécie humana. Contra a deterioração moral, devia ‘sanear’, ‘higienizar’ e, principalmente, ‘educar’. Para muitos intelectuais brasileiros, eram essas as chaves que abririam as portas da ‘civilização’, que permitiriam ‘solucionar os problemas nacionais’ (HERSCHMANN, 1994, p. 53).

Nesse contexto, o uniforme escolar ganha importância, porque representa a disciplina, imprime a docilidade dos corpos e a formação de identidades. Limitando o estudante, pois padroniza, encobre e coage os corpos, representa a extensão da instituição e é, também, uma condição para frequentar o espaço escolar. O uniforme pode ser associado à proposta de homogeneização, porque pulveriza as diferenças. A criança uniformizada não é distinguida por sua classe social ou por outras características identitárias particulares. O fardamento é, assim, símbolo de unidade, ordem e coletividade, mas também tem aspectos positivos, justamente porque minimiza a distinção social. É representativo porque demarca o lugar de origem, por isso mesmo, é uma referência identitária dos sujeitos.

O núcleo escolar deveria ser vigiado, a fim de que as pessoas cumprissem suas responsabilidades: os professores, de ensinar; os estudantes, de estudar; e os pais, de assegurar a ida dos filhos para a escola. Isso garantiria o bom funcionamento da sociedade. Daí a importância que passa a ser dada aos sistemas de inspeção e fiscalização escolar.

Sobre as reformas da instrução que ocorreram nos estados durante a década de 1920 e que fizeram parte de um movimento denominado de entusiasmo

---

6 O Darwinismo Social é uma adaptação para o social da teoria de Charles Darwin, segundo a qual, os aspectos biológicos e sociais determinariam a superioridade de um povo, seja por meio da cultura ou mesmo da raça. Neste texto, o termo foi associado às ideias correntes no início da República que estavam apoiadas na existência de uma relação entre a evolução social e a educação do povo.

pedagógico, que, segundo Nagle (2009), teve origem na inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações, o autor comenta:

> A primeira repercussão oficial deu-se com a reforma da instrução pública paulista de 1920, realizada por Sampaio Dória […] esse acontecimento influenciou, na mesma direção, o movimento reformista de instrução pública em vários estados. Nesse momento, a União era solicitada a prestar efetiva colaboração na campanha para a extinção do analfabetismo, pela ampliação da rede escolar primária. (NAGLE, 2009, p.117)

A reforma de São Paulo ficou conhecida como Reforma Sampaio Dória e tinha, entre outras propostas, a redução da instrução primária de quatro anos para dois, caminho que o seu autor adotou quando teve de enfrentar, naquela época, o dilema entre o objetivo de ampliar o acesso e o de melhorar a qualidade da escola. Diversos autores discutem as controvérsias envolvendo a polêmica reforma paulista. Alguns a citam como embrião do grande problema da escola pública atual, visto que, a partir da redução da duração do curso primário de São Paulo, parece que os objetivos de ampliação e de melhoria da qualidade não andam juntos.

Outros percebem a reforma como um primeiro passo no processo de democratização do acesso à escola. Mas, sem dúvidas, apesar de controvérsia, não há como negar que o regulamento organizado por Sampaio Dória foi significativo, pois era mais uma das reformas de ensino influenciadas pelo clima do entusiasmo e otimismo pedagógico.

É nessa conjuntura de repercussão das reformas implantadas em São Paulo, Minas Gerais e Ceará, de discussão de novos métodos de ensino e de estratégias de modernização administrativa no campo da educação, que o modelo das escolas reunidas começa a ser disseminado.

## 3.2 A DISSEMINAÇÃO DAS ESCOLAS REUNIDAS NO BRASIL

Dentre os autores que têm se dedicado à temática do ensino primário, no Brasil, nos últimos anos, Souza (2008), Pinheiro (2002), Lopes (2002) e Sá (2008), que realizaram estudos sobre São Paulo, Paraíba, Piauí e Mato Grosso, foram considerados referências para esta pesquisa, porque tratam de um modelo de

escola primária elementar que teve significativa importância para esta dissertação: as escolas reunidas.

Esses autores trazem em comum a constatação de que a escola reunida, apesar dos períodos de auge e declínio, e também a escola isolada foram numericamente mais expressivas que o próprio grupo escolar. Suas contribuições foram essenciais para compreender o porquê de a escola reunida ter sido mais disseminada do que o grupo escolar e para perceber a importância dela na difusão do ensino primário na Bahia e em outros estados.

Rosa Fátima de Souza (2008) afirma que, enquanto os estados mais prósperos implantaram um sistema moderno com a multiplicação de instituições modelares, os outros difundiram a instrução primária por meio de instituições – como as escolas isoladas e reunidas – que foram de grande importância na propagação da instrução elementar no Brasil.

Em São Paulo, o ato de reunir escolas para racionalizar as atividades e a divisão do trabalho docente já ocorria desde o ano de 1880:

> A particularidade das escolas reunidas também merece atenção. O aparecimento e a multiplicação desse tipo de escola primária no estado de São Paulo demonstram como o sistema escolar foi se adaptando às pressões da demanda educacional, a despeito das prescrições legais. A reunião de escolas funcionando em um mesmo espaço, objetivando a racionalização das atividades e a divisão do trabalho dos professores, já era veiculada na década de 1880. (SOUZA, 2008, p.279)

Quando os grupos escolares foram criados, agregaram esse critério de reunião de escolas, mas, devido a diversos outros aspectos, eles se tornaram uma organização mais complexa. As escolas reunidas eram vistas como um tipo provisório de escola que deveria desaparecer em breve, no entanto, tais escolas se difundiram principalmente onde havia agrupamento de crianças e a impossibilidade de fundação do grupo escolar.

A reforma Sampaio Dória, na década de 1920, aumentou o número de escolas reunidas, consideradas escolas mais baratas para implantar e que se expandiam rapidamente, atendendo às necessidades. Em 1924, várias delas se transformaram em grupos, mas continuaram existindo em São Paulo durante todo o século XX. Apesar da população rural ser maior que a urbana, as áreas urbanas foram mais privilegiadas na implantação dessas escolas.

Também na Paraíba, as escolas reunidas foram concebidas como uma organização escolar transitória. Pinheiro (2002) localiza o ano de 1910 como o período de início da implantação dessas escolas no estado, salienta que, entre o ano de 1916 – quando a Paraíba contava apenas com duas escolas reunidas – e no ano de 1926, foram criadas trinta e três escolas, porém houve uma diminuição vertiginosa desse quantitativo, pois, em 1930, restou tão somente uma escola.

O mesmo autor afirma que essas escolas foram também bastante representativas do novo e do velho, porque, além de manter a antiga organização escolar, também representaram outras necessidades advindas das mudanças ocorridas no cenário paraibano.

Segundo Lopes (2002), no estado do Piauí, era muito comum que os documentos oficiais tratassem dos grupos escolares como se fossem escolas reunidas. Os grupos raramente eram criados como tal, pois, normalmente, eram constituídos pela junção de escolas isoladas que já existiam, ou pela junção delas com a criação de mais algumas. O autor afirma que, muitas vezes, criavam-se escolas reunidas para, posteriormente, transformá-las em grupos escolares, ou seja, as escolas reunidas poderiam ser a primeira etapa na constituição do grupo, sendo duradoura em algumas ocasiões, não se tornando uma etapa obrigatória. Por todas essas questões, as escolas reunidas se tornaram uma alternativa definitiva, pois era mais barata e um modelo mais fácil para construir e difundir.

Para ter maior visibilidade como inovação escolar dentro da sociedade piauiense, duas estratégias utilizadas por essas escolas se destacaram: participação de professores externos em bancas de exames dos estudantes; e a participação em festividades públicas. No Piauí, enquanto o poder estadual era o responsável pela manutenção das escolas reunidas da capital, o grupo escolar surgiu a partir da ação do poder municipal. Ambos os modelos eram vistos como escolas relacionadas com o processo civilizador e modernizador.

No Mato Grosso, a situação estava próxima do que ocorria em outros estados e, de acordo com o que informam Sá (2008) e Oliveira (2007), os anseios existentes, desde o final do Império, por uma escola que representava o novo, o moderno, acentuaram-se no período republicano e rebateram no modelo de escola abundante naquele contexto: as escolas isoladas.

As características mais marcantes da escola moderna eram a seriação da instrução, a partir das escolas graduadas, e a mudança do método de ensino. Neste

caso, o adotado foi o intuitivo. Reuniram-se escolas, antes isoladas, em um só prédio, e surgiu a figura do diretor para fiscalizar o professorado. Nesse processo, o estado pioneiro foi São Paulo.

Em Mato Grosso, as escolas reunidas foram introduzidas pelo Regulamento da Instrução Pública de 1927, sendo que os grupos escolares já eram citados no Regulamento de 1910. De acordo com Sá (2008, p.8):

> Em 1927, através do Regulamento da Instrução Pública a ideia da união das escolas isoladas na composição de Escolas Reunidas ou semi-grupos, defendida pelo professor Waldomiro Campos, foi colocado em prática, podendo ser instaladas em localidades em que, num raio de dois quilômetros, funcionassem três ou mais escolas isoladas, com frequência total mínima de 80 estudantes, distribuídos entre três e sete classes; número bem inferior ao exigido para a instalação dos Grupos Escolares – mínimo de 250 estudantes, distribuídos em, no mínimo, 8 salas de aula (Regulamento, 1910). As classes poderiam comportar de 15 a 45 estudantes. [...] Segundo o artigo 33, para se manter como “Escolas Reunidas” era necessário que fosse mantido o funcionamento das três classes com o número de estudantes estipulado pelo Regulamento, caso contrário, retornariam à condição de escolas isoladas. No caso de excederem ao número de 8 classes, se transformariam em grupos escolares. (SÁ, 2008, p.8)

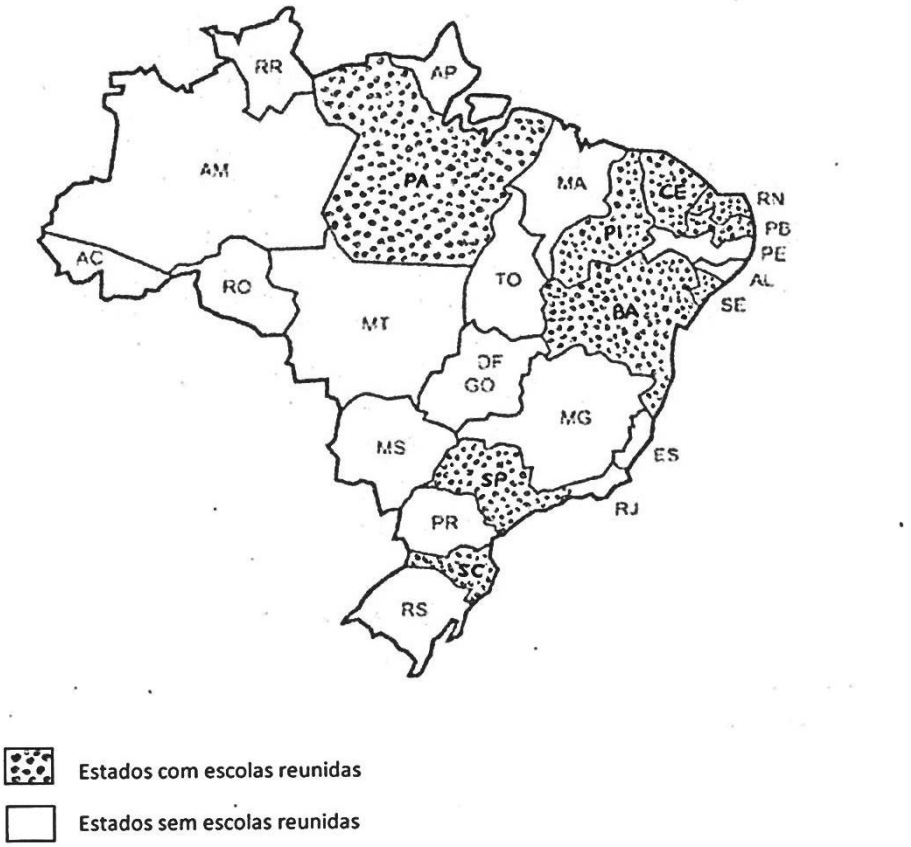
A escola isolada era considerada ineficaz, por conta disso, o grupo escolar foi organizado com uma proposta de ensino moderna tentando superá-la em termos de metodologia, espaço, tempo, corpo administrativo, entre outros aspectos; mesmo com essa primazia do grupo, foi através das escolas reunidas que a escola graduada se expandiu por Mato Grosso. Eram econômicas: dispensavam a contratação específica para o cargo de diretor, seus prédios eram mais simples e abrigavam um número menor de estudantes, ou seja, eram menos dispendiosas que os grupos escolares.

Oliveira (2007) complementa as informações sobre escolas reunidas, afirmando que esse tipo de escola no Mato Grosso esteve presente até meados da década de 1970. A sua investigação evidencia que, apesar de públicas, na prática, a constituição do quadro administrativo das escolas reunidas no Mato Grosso não respeitava o critério da laicidade, pois foi recorrente o ato de outorgar a sua direção às irmãs da Congregação das Irmãs da Divina Providência. Para essas escolas, estava prescrito o método intuitivo, mas o que, de fato, acontecia era o ensino voltado à memorização. Seus professores nem sempre possuíam formação

específica, eram pessoas da cidade que tinham alguma formação e, por sua conduta e idoneidade, eram convidadas para atuar na docência.

Na década de 1920, as Escolas Reunidas estavam presentes em vários estados brasileiros, como é possível observar na Figura 01.

Figura 01- Brasil. Mapa com a distribuição das escolas reunidas por estado em 1926




Fonte: *Revista de Educação*, São Paulo, 1926.
1. Elaboração da autora

Os dados dispostos na Figura 02 (Quadro 01 – *Número de escolas reunidas, professores, matrícula e frequência nessas escolas por estado em 1926*) foram os únicos que permitiram conhecer o total das Escolas Reunidas no país. Ele oferece uma visão bastante parcial de como esse tipo de escola foi sendo disseminada no Brasil, informa apenas o que acontecia no ano de 1926 e contempla os estados que,

naquele ano, já tinham escolas instaladas. Mato Grosso, por exemplo, não apareceu no quadro, porque a criação das escolas reunidas, lá, deu-se a partir de 1927, ano posterior ao do levantamento estatístico.

Figura 02 – Brasil. Quadro do número de escolas reunidas, professores, matrícula e frequência nessas escolas, por estado, em 1926.

| Estado | Nº de escolas | Professores | Matrícula | Frequência |
|---|---|---|---|---|
| **SP** | 226 | 994 | 43.397 | 26.840 |
| **CE** | 32 | 112 | 4.898 | 2.686 |
| **RN** | 22 | 44 | 2.840 | 2.250 |
| **BA** | 13 | 50 | 1.246 | 937 |
| **PA** | 11 | 61 | 1.940 | 1.683 |
| **SC** | 10 | 48 | 1.929 | 1.503 |
| **PI** | 7 | _ | 643 | _ |
| **PB** | 4 | 11 | 302 | 256 |
| **SE** | 1 | 2 | 208 | 151 |
| **TOTAL** | 326 | 1.322 | 57.403 | 36.306 |

Fonte: IDEM
1. Elaboração da autora.

A partir dos dados estatísticos apresentados na *Revista de Educação da Diretoria Geral de Instrução de São Paulo*, no ano de 1926, tornou-se evidente que, no Brasil, existiam 326 escolas reunidas com 1.322 professores (não estava sinalizado se os adjuntos estavam ou não inclusos), 57.403 estudantes matriculados e 36.306 estudantes que, de fato, frequentavam as escolas. São Paulo, Ceará e Rio Grande do Norte aparecem com o maior número de escolas, enquanto, na Bahia, existiam 13 escolas.

# 4 A DISSEMINAÇÃO DAS ESCOLAS REUNIDAS NA BAHIA

## 4.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DAS ESCOLAS REUNIDAS

Na Bahia, desde o final do século XIX, havia uma discussão sobre as condições das escolas, e, principalmente, sobre a necessidade de efetuar, periodicamente, o recenseamento escolar. Desde o Império, também existiu um debate sobre a obrigatoriedade escolar, que esbarrava em problemas como falta de escolas, de vestuários e materiais para estudantes sem condições financeiras. Ao mesmo tempo, reconhecia-se que o recenseamento era de extrema importância para coletar dados sobre quantas crianças em idade escolar havia nos municípios. Também se clamava por estatísticas regulares e fidedignas sobre o número de escolas nas diversas localidades.

No Estado da Bahia, a obrigatoriedade escolar foi discutida ainda no século XIX, entretanto, o que era discutido e sinalizado como uma determinação legal topava com as práticas e os problemas cotidianos, principalmente, no interior do estado. Em consequência, de fato, havia um baixo índice de acesso à escola e uma elevada evasão dos que chegavam a se matricular. Silva (1997), ao tratar do assunto, afirma que não se criavam condições para que os estudantes frequentassem a escola. Mesmo com a legislação determinando um auxílio vestuário e material para filhos de famílias sem condições financeiras, isso não se concretizava.

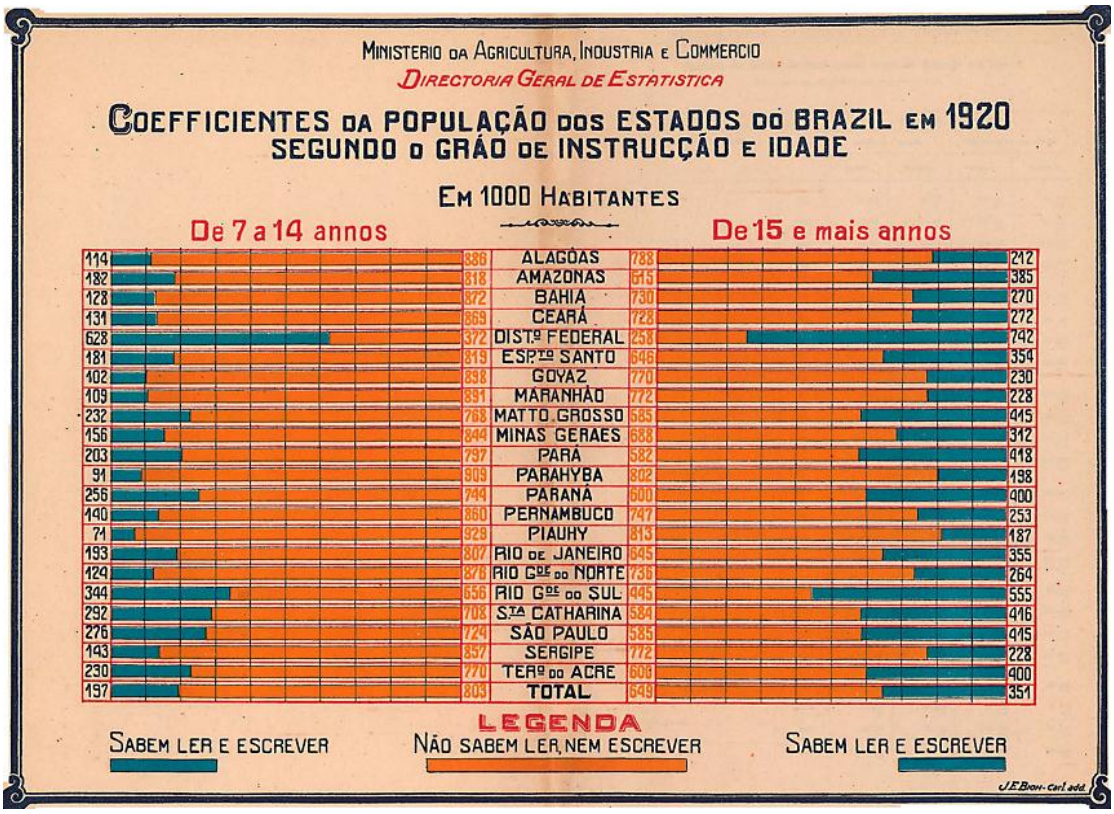
A autonomia municipal para criar e manter escolas, estabelecida pela Constituição Estadual e reafirmada pela Lei nº 117, de 1895, impedia a adoção de medidas uniformes, porque a autoridade administrativa em questões de instrução nos municípios ficava relegada às oligarquias locais. Havia um discurso que era parte de um traço cultural, que justificava a falta de público nas escolas em razão da mentalidade do sertanejo representado como alguém que não enxergava a utilidade da escola e que, muitas vezes, preferia manter os filhos no trabalho da lavoura, ou, ainda, retiravam-nos da escola quando já sabiam ler e escrever.

Em relação à obrigatoriedade, ponderava-se que era direito das crianças o acesso à instrução, mas era obrigação dos pais matricular seus filhos. Os índices de

analfabetismo eram altíssimos, o que ia de encontro à ideologia republicana de civilidade e progresso.

Os dados do recenseamento de 1º de setembro de 1920 mostram a triste realidade baiana. Vale salientar que, segundo Martha Werneck Poubel (2013), o referido censo é considerado um dos melhores efetuados no Brasil, sendo tomado como referência para estudos nos dias atuais.

Figura 03 – Brasil. Gráfico com coeficientes da população dos estados brasileiros por grau de instrução e idade, 1920.




Fonte: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Recenseamento de 1920.

Em 1920, para cada 1.000 meninos com a idade entre 07-14 anos, 133 sabiam ler, enquanto 867 não sabiam. No caso das meninas na mesma faixa etária, 122 sabiam ler, contra 878 que não sabiam. A situação entre as pessoas de 15 anos ou mais também não era animadora. Para cada 1.000 habitantes nessa faixa etária, apenas 270 sabem ler e escrever (Figura 03).

Esses valores são muito expressivos, visto que uma mínima parcela da população em idade escolar tinha acesso às noções básicas de leitura e escrita.

Foi esta Bahia, impregnada da tão discutida “ignorância”, que Francisco Marques de Góes Calmon encontrou ao se tornar governador do Estado, em 1924. Ao assumir a administração, estava ciente das mazelas que atingiam em cheio a instrução. Percebeu que o problema não era a obrigatoriedade da matrícula, mas, principalmente, a frequência escolar.

As cobranças sobre a situação das escolas no estado eram constantes, partiam de jornalistas, professores, pais de estudantes e, inclusive, de políticos. A *Revista do Ensino*[7], de junho no ano de 1924, publica uma monografia de um aluno da escola normal, escrita para um concurso da ABL – Academia Brasileira de Letras, na qual, o autor escreve sob o pseudônimo de “Um brasileiro”, na página 48:

> Não há dúvida: − a disseminação de escolas primárias, por toda a parte do nosso território é indispensável, como fator primordial, para divulgar o ensino primário, entretanto, são muito complexos os meios que se devem pôr em prática, para tornar eficaz a disseminação de escolas na divulgação do ensino; de modo que, não basta criar escolas e provê-las de professor. O essencial é organizá-la sobre bases que lhes permitam dar o resultado desejado e nisso é que está a complexidade da resolução do problema. (REVISTA DO ENSINO, 1924, p. 48)

O autor chamou atenção para a complexidade que envolvia a questão da disseminação da educação por todo o Estado, ressaltando que não bastava criar escolas, por certo, aludindo a todo o conjunto de elementos que integram a estrutura de um sistema de educação, entre os quais se encontram aspectos materiais, pessoal qualificado para o ensino e outras funções e aspectos administrativos importantes, capazes de assegurar um bom funcionamento do conjunto.

Em 1924, Anísio Spínola Teixeira assume a Inspetoria Geral de Ensino, que, posteriormente, torna-se Diretoria Geral de Ensino. Sobre a situação que encontrou, Anísio declarou:

> Éramos um Estado com uma larga população analfabeta de viver primitivo e primitivo estado social e uma diminuta classe de letrados cujos índices de vida foram diretamente copiados das mais amadurecidas classes educadas da Europa.

---

7 A *Revista do Ensino* era uma publicação baiana, bimensal, sob a direção de estudantes mestres como Alerto Assis, Alvaro Franca Rocha, Hugo Balthazar da Silvira que ocupavam cargos diretamente relacionados à educação. Tratava de assuntos pedagógicos; nela havia escritos de professores (colaborações espontâneas de professores da instrução primária, secundária e superior), análises sobre aspectos pedagógicos, transcrições de palestras, discursos e conferências, ou seja, todo tipo de informações para tratar do ensino em seus diversos níveis a partir da ótica dos educadores.

> Dentro do contraste entre essa aristocracia intelectual e o hilota sertanejo, está a explicação de muitos problemas atuais do país. (TEIXEIRA, 1928, p. 2)

Na Bahia dos anos 1920, a fiscalização do ensino era uma preocupação. No interior, havia um grande número de professores que não davam aulas, mas recebiam salários. O próprio Anísio Teixeira fez inúmeras viagens ao interior para fiscalizar o ensino e, ao mesmo tempo, fazer um levantamento da realidade das escolas. Segundo Luz (2009), Anísio não só fazia viagens, mas também exigiu de professores o preenchimento de mapas, para registrar movimento e resultado das escolas, exigência que já constava de legislação vigente anteriormente e que não era devidamente cumprida.

Dois escritos de Anísio Teixeira são de extrema relevância para informar sobre o contexto da educação na Bahia, entre 1924 e 1928, período em que foram criadas as primeiras escolas reunidas no estado. O primeiro é o seu relatório produzido como Diretor Geral de Instrução, dirigido ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, relatando o ocorrido na área da educação durante os anos de 1924 a 1927. Trata-se de um documento administrativo que traz dados estatísticos, imagens de escolas em diversas situações, tabelas e gráficos. Tudo isso serviu para explicitar a situação encontrada e o que foi realizado durante a sua gestão.

O segundo é a *Revista de Educação*, publicação conjunta da Diretoria Geral de Instrução com a Associação Baiana de Educação, em cujo número do mês de novembro de 1930, Anísio Teixeira faz uma reflexão sobre a instrução baiana, apontando alguns problemas não resolvidos durante sua gestão e indicando possíveis soluções.

Esses documentos não foram escolhidos com a intenção de enaltecer as realizações de Teixeira quando Diretor Geral do Ensino, o interesse foi o de perceber, por meio dos mesmos, como os desafios e as dificuldades encontradas durante a sua gestão conduziram para a definição dos tipos de escolas indicados na lei de reforma, promulgada, em 1925, entre os quais se encontram as escolas reunidas.

No Relatório do Serviço de Instrução Pública do Estado da Bahia, estão presentes traços da ideologia que perpassou o projeto de educação que Anísio pretendeu concretizar. O relatório é denso, e as informações que apresenta estão organizadas em diversos tópicos que abordam múltiplos temas relativos ao ensino

primário, ao ensino normal e a outras áreas da administração da educação. O texto *A presente situação do sistema educacional*, publicado na *Revista de Educação*, embora menos denso de que o relatório é bastante detalhado. Nele, Anísio tece considerações sobre todas as modalidades de ensino, dando bastante ênfase à Escola Primária Elementar.

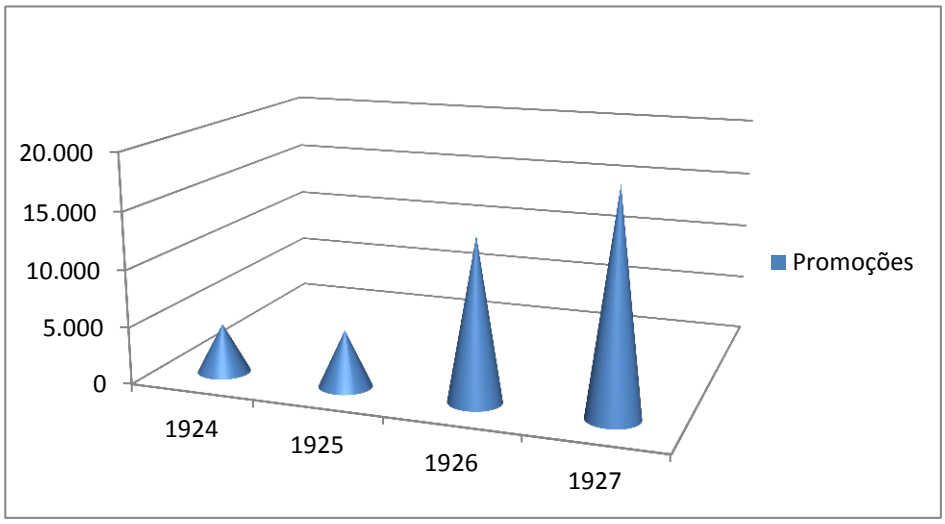
Já no início do relatório, Anísio explica como estava a situação da instrução no estado quando assumiu o governo, citando o número reduzido de estudantes matriculados e de unidades de ensino primário. Em 1923, a matrícula estadual foi de 23.428 estudantes; no Estado, existiam 630 escolas elementares isoladas e um grupo escolar. Chama a atenção para o ensino primário que, segundo ele, além de possuir números entristecedores, também se fazia em uma escola que não estava organizada e não era eficiente. Deste modo, o ensino secundário e superior acabava atingindo uma pequeníssima parcela da população. Essa situação gerava um alto índice de analfabetos que contrastava com uma diminuta classe de letrados.

Ao longo de todo o texto do relatório, as comparações entre as informações relativas à situação encontrada em 1924 e a construída nos quatro anos da sua gestão vão, de certo modo, informando como a visão de Anísio sobre o contexto educacional na Bahia contribuiu para a decisão de reunir escolas, o que aparece como uma determinação na lei de nº 1.846.

Faz referências aos resultados do sistema de avaliação e promoção que eram de uma disparidade absurda, pois os professores dedicavam-se aos estudantes que tinham mais possibilidade de se tornar “estudantes prontos”, cujo quantitativo era a única medida da eficiência do seu trabalho. Daí advinha às baixas taxas de promoção. Em 1924, apenas 4.312 estudantes foram promovidos. Em 1927, esse número praticamente quadriplicou, passando para 19.049 promoções (Figura 04).

A comparação evidencia como a escola primária entre 1926 e 1927 funcionou no que diz respeito a assegurar que os matriculados alcançassem níveis mais elevados de escolarização.

Figura 04 – Bahia. Gráfico do número de estudantes promovidos na escola primária entre 1924-1927



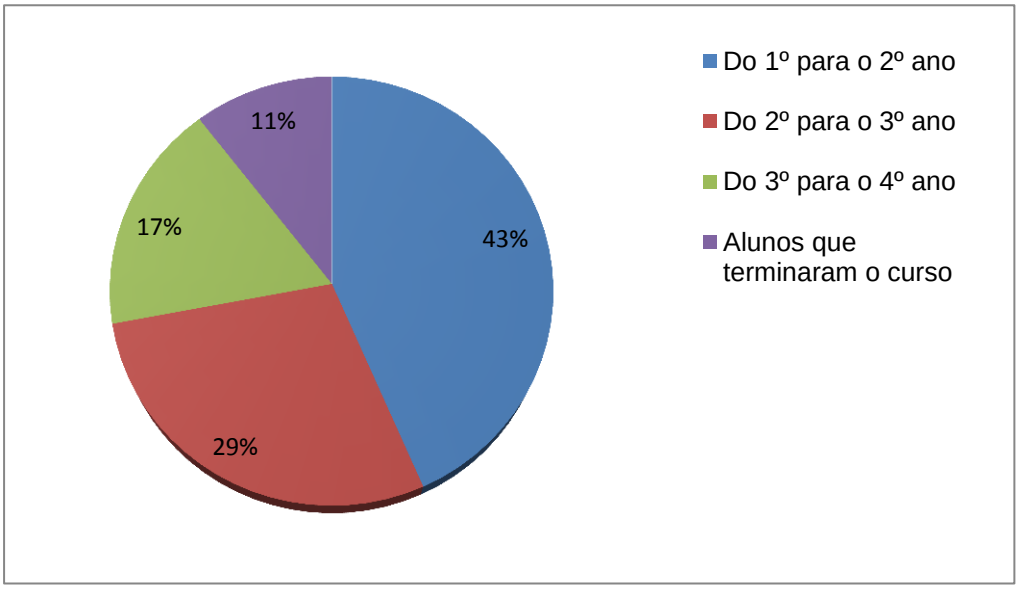

Fonte: TEIXEIRA, Anísio Spinola, 1928.
Elaboração da autora

Na tese nº 41, apresentada por Jayme Junqueira Ayres na I Conferência Nacional de Educação, em 1927, consta que o número de estudantes que terminavam o curso primário era extremamente baixo. A partir dessa informação, tornou-se relevante a constituição de um gráfico para ilustrar a promoção dos estudantes entre os quatro anos de duração do curso primário.

Considerando que, no ano de 1926, foram promovidos 14.094 estudantes e que, desse total, apenas 1.481 eram concluintes, por meio desse quantitativo, fica evidente que uma pequena parcela discente finalizava o curso primário. Em 1926 (como podemos verificar na Figura 05), somente 11% dos estudantes concluíram seus estudos. Essa taxa é desproporcional, se considerarmos que, em 1923, início de um ciclo de quatro anos, o qual se concluiu em 1926, a matrícula geral correspondia a 25.642 estudantes, e a frequência, a 19.590 estudantes[8] (TEIXEIRA, 1928).

8 . Melhor seria que a comparação fosse feita utilizando os dados de matrícula no 1º ano, em 1923. Entretanto, esses números não estão disponíveis no relatório de Anísio Teixeira utilizado nesta dissertação e em outros documentos consultados.

Figura 05 – Bahia. Gráfico com percentual de concluintes e promovidos no ano de 1926

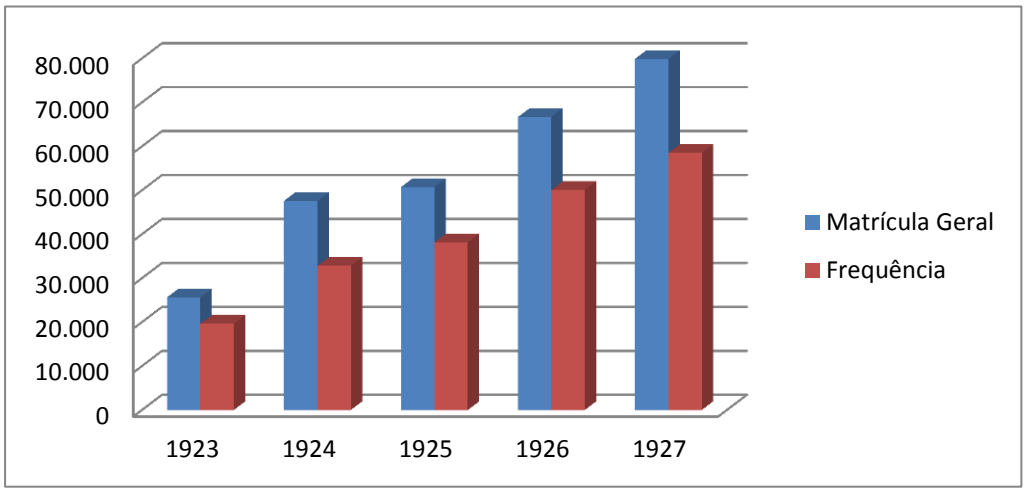



Fonte: AYRES, Jayme Junqueira, 1927.
Elaboração da autora

O autor da tese sobre a situação do ensino baiano afirmou que as taxas de matrículas e frequências foram maiores nos primeiros anos do curso do que nos posteriores. Ele admitiu que eram muito baixas as matrículas no terceiro e quarto anos, uma consequência do hábito de as famílias reduzirem a escolarização dos seus filhos apenas à alfabetização, uma vez que as crianças frequentavam a escola apenas para aprender a ler, escrever e contar (AYRES, 1927, p. 23).

A seguir, dos dados apresentados na Figura 05, infere-se a existência de problemas de permanência, ou seja, denotam a retirada dos estudantes da escola antes de completar os quatro anos de escolarização primária elementar.

Figura 06 – Bahia. Gráfico de matricula e frequência na escola primária 1923-1927




Fonte: TEIXEIRA, Anísio Spinola, 1928.
1. Elaboração da autora

Apesar de as matrículas e frequências terem aumentado ao longo dos anos de 1924 a 1927, como evidencia a Figura 06, o próprio Ayres mostra que, no ano de 1926, o percentual de estudantes frequentes no 1º ano era de 60,3%, contra apenas 5,89% no 4º ano, que existia apenas nas escolas urbanas. É que, certamente, matrícula e frequência continuaram sendo afetadas pelos problemas relativos à permanência na escola, anteriormente referidos, e pela retenção dos estudantes no 1º ano com a consequente baixa taxa de promoção para o 2º ano.

A melhoria do ingresso e a permanência na escola era parte do projeto educacional de Teixeira. Para ele, “a matrícula e a frequência, se não são tudo em um sistema escolar, são as primeiras medidas do seu crescimento” (TEIXERA, 1928, p. 4). Daí surge um grande esforço para manter o aluno na instituição escolar, pois “[...] a permanência do aluno na escola é uma das melhores provas de boa qualidade dessa escola” (TEIXEIRA, 1928, p.6).

No que se refere à estrutura da administração dos serviços de educação, era necessário um corpo técnico que não só inspecionasse e colhesse dados, mas que também elaborasse programas escolares adaptados à realidade local.

Era preciso mudar as condições precárias encontradas, principalmente, porque o ensino sob a responsabilidade dos municípios encontrava problemas, tais como falta de horários organizados, programas, inspeção e fiscalização, mobiliário antigo ou estragado e material pedagógico inexistente. O governo, então, posicionou-se:

> Diante da situação escolar dos princípios de 1924, o governo julgou que deveria haver um grande movimento de reorganização, que firmasse uma concepção legitima da escola primaria, estabelecesse uma ampla e universal difusão desse ensino e prestigiasse, dando-lhe a dignidade de direito, o professor primário. (TEIXEIRA, 1928, p.2)

Para que as ações propostas tivessem efeito, era preciso centralizar a administração do ensino, até então, dispersa entre o governo estadual e o municipal. Como já referido anteriormente, no sistema escolar baiano, era uma prática comum a permanência na escola por apenas um ano de estudos, em que as crianças aprendiam a ler, escrever e contar e, logo após, abandonavam a escola. Havia necessidade de mudar essa situação, implementar políticas para manter o aluno na escola e, ao mesmo tempo, tentar resolver o problema mais grave: tornar a escola atrativa. Essa escola deveria educar para a vida, ser uma escola nova.

O resultado da reforma só se efetivaria se as crianças frequentassem a escola. A obrigatoriedade escolar foi a solução encontrada, em princípio, para que as crianças frequentassem a escola por 4 anos, mas não foi suficiente, pois, como alertou o próprio Teixeira: “A solução real, a solução sociológica deveria transformar. Abrir para o interesse da criança uma escola nova” (TEIXEIRA, 1928, p.12).

Era indispensável que a criança permanecesse na escola, não só para aprender a ler, escrever e contar, porque não se pretendia alfabetizar apressadamente, visto que isso não resolveria o problema educacional baiano. Se avaliarmos bem essa postura, podemos perceber a diferença em relação à Reforma Sampaio Dória, no que diz respeito ao tempo de permanência e alfabetização das crianças. Bahia e São Paulo tinham realidades distintas e, por isso mesmo, tinham necessidades específicas.

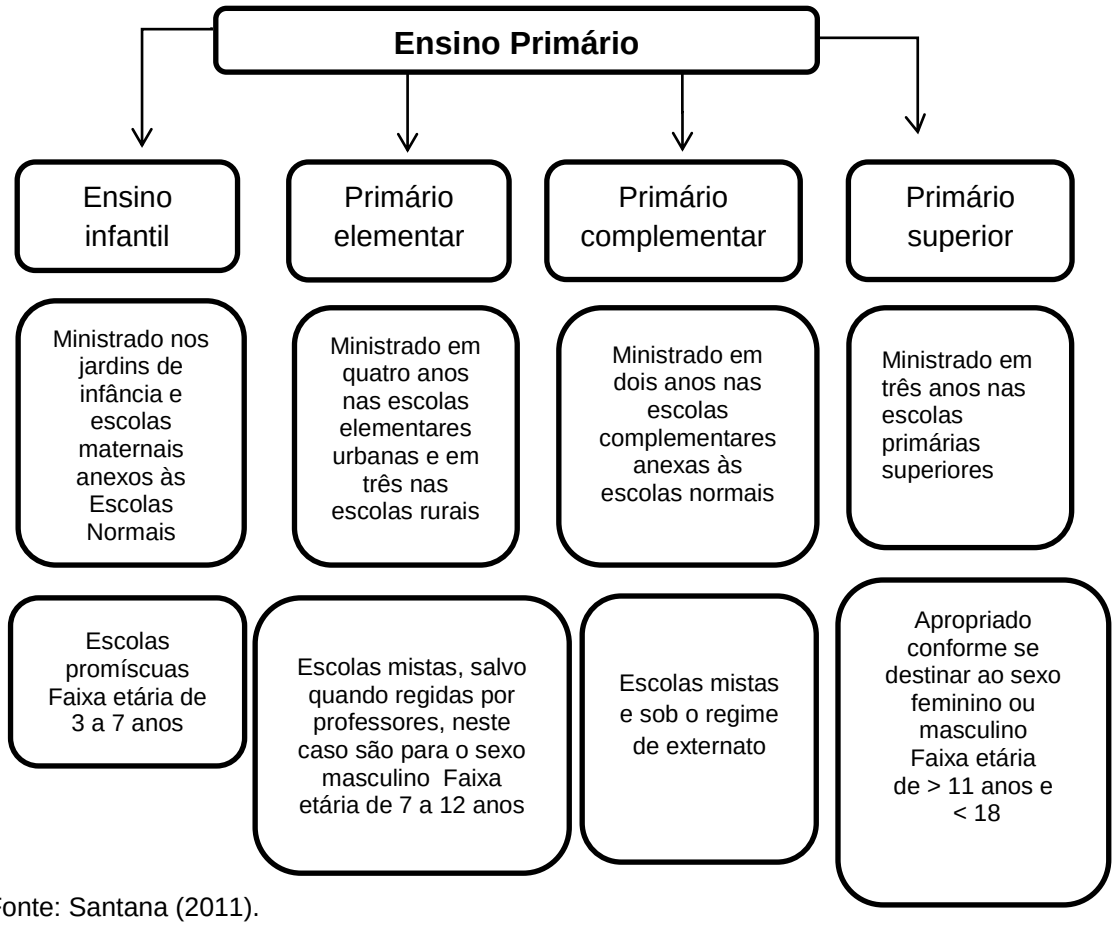
Sobre a avocação pelo estado do serviço de ensino a cargo dos municípios, apesar das críticas, Anísio afirmou que não era inconstitucional como muitos afirmavam. Unificou-se o ensino municipal e estadual, pois havia uma “necessidade de orientação única de todo o ensino oficial” (AYRES, 1927, p.237). Isso facilitou o trabalho, principalmente, no que tange à tentativa de padronização dos programas de ensino e à fiscalização das escolas no interior, visto que o Diretor Geral no Relatório do quatriênio de 1924 a 1928 afirmou ser necessária a avocação, pois o ensino primário estava sendo reduzido a um curso apressado, com regentes não diplomados, e os prédios, em péssimas condições. Essa situação estava sendo

gerida pelo poder municipal e a mercê dos interesses políticos de cada região. A proposta era realmente organizar e dar uma única feição à instrução primária baiana, para que esta atendesse aos interesses mais gerais e imprimisse uma padronização. Não estamos afirmando que isso de fato aconteceu, mas a proposta traduzida na lei de reforma de 1925 contemplava tais objetivos.

## 4.2 OS DIVERSOS TIPOS E MODELOS DE ESCOLA NA LEI DE REFORMA DE 1925

Nesse cenário que foi concebida a Lei nº 1846 de 14 de agosto de 1925. Para dar conta de boa parte das questões apontadas por Anísio Teixeira e outros, foram instituídos os seguintes tipos de escolas: Escolas Isoladas, Escolas Reunidas e Grupos Escolares. O ensino primário foi estruturado em quatro níveis, como mostra a Figura 07.

Figura 07 – Bahia. Diagrama com a estrutura do ensino primário baiano no ano de 1925

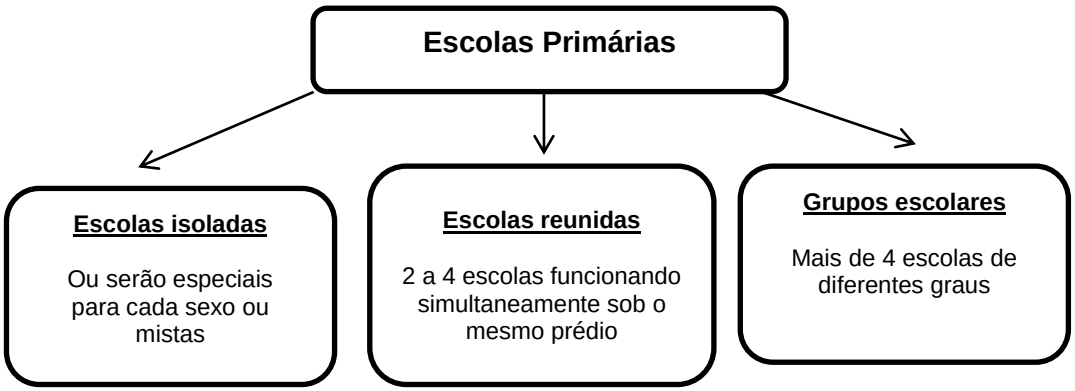



Fonte: Santana (2011).

Elaboração da autora.

Segundo a referida lei, as escolas públicas poderiam ser organizadas segundo os três modelos já citados (Figura 08).

Figura 08 – Bahia. Diagrama com os modelos de organização das escolas primárias, 1927.




Fonte: IDEM
Elaboração da autora

As escolas reunidas ministravam o ensino primário elementar e mereceram um capítulo específico na Lei 1.846 e no Regulamento aprovado pelo Decreto 4.218, em 30 de dezembro de 1925. Nesses documentos, as escolas reunidas aparecem como a reunião de 2 a 4 escolas funcionando simultaneamente no mesmo prédio, sob a direção de um dos seus professores e poderiam estar localizadas tanto nas vilas quanto nas cidades. Ainda no capítulo II, o artigo 161 do Decreto nº 4.218 determina que essa modalidade de escola era mista, ou seja, não era específica para um único sexo, mas quando era regida por professores, deveriam ser destinadas ao sexo masculino.

Com base em outros artigos da referida lei, é possível especificar as demais características desses espaços. O ensino nas escolas reunidas era público e, por isso mesmo leigo, ou seja, laico; atendia a crianças na faixa de 7 a 12 anos.

Também determinava que o número mínimo de estudantes matriculados nessas escolas fosse de 20. Já o número base para desdobramento seria de 50 estudantes. A nomeação de adjuntos ocorria se a frequência em cada uma das

classes fosse maior que 40 estudantes. O dia escolar era dividido em duas seções, de 08:00 às 11:00 e das 13:00 às 16:00. No sábado, o funcionamento seria em uma seção. Onde a escola fosse desdobrada, a primeira seção seria das 08:00 às 12:00, e a segunda, das 14:00 às 18:00.

Haveria cinco horas de trabalho diário, e a organização do horário seria definida pela Diretoria Geral. Em relação à prática docente, deveriam ser aplicados "métodos ativos, no intuito de favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da observação, do raciocínio e da iniciativa" (Art. 306, Capítulo III, do Decreto 4.218). Era imprescindível favorecer a aprendizagem das crianças a partir da observação e prática, do vivido e experimentado, que são características do método intuitivo.

Uma das obrigações dos professores indicadas no art. 268 do Capitulo VI era "inspirar e desenvolver nos estudantes o amor e a aplicação ao estudo e incutir-lhes, pela palavra e pelo exemplo, sentimentos de honestidade e de patriotismo", ou seja, as questões morais estavam intrinsecamente relacionadas à prática docente. Vale ressaltar que, de acordo com o que determina o Decreto 4.218, que aprovou o Regulamento 1.846, os professores e diretores das escolas reunidas e dos grupos escolares tinham deveres iguais, entretanto, a gratificação pelo exercício da função de diretor era de 840$000 (oitocentos e quarenta mil réis) para os dos grupos escolares e de 480$000 (quatrocentos e oitenta mil réis) para os das escolas reunidas. A diferença pode ser explicada pelo número de escolas que deveriam ser assistidas pelos diretores em cada um dos dois modelos referidos.

Era da responsabilidade do diretor da escola manter a ordem e o crédito do estabelecimento, e realizar o serviço técnico e administrativo que incluía: estar no estabelecimento quinze minutos antes do começo das aulas e só sair após a saída dos estudantes, abrir e encerrar o livro de ponto na entrada e saída dos professores e funcionários, registrar anualmente a matrícula e a classificação dos estudantes, percorrer as diversas classes, fiscalizando o ensino e norteando os professores, quando notar alguma irregularidade, avisar em particular aos professores, não deixar que o ensino se interrompesse em nenhuma classe, atender sempre que possível às reivindicações dos professores, presidir os exames finais, organizando as bancas examinadoras, empossar professores e adjuntos, inventariar o material da escola, organizar as correspondências e documentos escolares, remetendo à Diretoria Geral boletim mensal e mapa semestral dos trabalhos escolares, entender-se com autoridades escolares, pais e responsáveis sobre o cumprimento da matrícula e

frequência escolares, comunicar à autoridade sanitária os casos de doenças infecciosas, apresentar à Diretoria Geral até 20 de dezembro um relatório com todas as atividades desenvolvidas na escola durante o ano letivo, entre outras funções de cunho administrativo.

Alguns rituais de conclusão das atividades, como os exames finais, ocorriam publicamente, a exemplo de provas orais e exposição de trabalhos manuais. A correspondência entre a média final dos exames e o conceito atribuído ao estudante era a seguinte: 6 e 7 correspondiam a “simplesmente”; 8 e 9, a “plenamente”; 10 e 11, a “distinção”; 12, a “distinção com louvor”.

Para que houvesse certo estímulo no desenvolvimento das atividades, uma prática comum era a premiação dos estudantes que se destacavam. Esse incentivo era prescrito também para os docentes, pois o artigo 365 do Capítulo VIII, que trata de prêmios, prescreve que aos professores que mais se distinguissem pelos seus métodos ou por aptidão pedagógica seriam concedidas viagens para outros estados, ou mesmo para outros países. Também havia estímulos para a publicação de obras que tratassem da instrução.

Para ajudar os estudantes necessitados, foi criada a Caixa Escolar, que tinha por objetivo aumentar a frequência escolar das crianças menos favorecidas. Deste modo, eram permitidos leilões e quermesses para benefício das caixas escolares. Outra atividade estimulada era a de escotismo, considerada como uma forma de auxiliar a educação das crianças, complementando sua formação.

Uma alternativa presente na lei, e certamente criada em razão do conhecimento da dificuldade de alugar ou construir prédios adequados para implantar as escolas reunidas, refere-se à determinação de que, se não houvesse, em determinada localidade, prédios que comportassem as escolas que deveriam ser reunidas, elas funcionariam como escolas combinadas, localizadas em prédios diferentes.

A área recomendada para a construção das escolas reunidas era de 1.000 metros. Cada sala deveria comportar o mínimo de 40 estudantes, tendo como medida oito metros de comprimento e sete de largura. Os prédios deveriam ser construídos longe de centros movimentados, de cemitérios, fábricas, estações de estrada de ferro, hospitais e prisões.

Para melhor entender o que representavam as escolas reunidas, é preciso considerar que a classificação administrativa das escolas primárias elementares se dava da seguinte maneira:

- ➔ Escolas de 1ª classe, as da Capital e das cidades que eram sedes de Comarca.
- ➔ Escolas de 2ª classe, as que ficavam localizadas nos subúrbios da Capital, cidades e vilas sedes de termo.
- ➔ Escolas de 3ª classe, as situadas nas vilas, arraiais e povoados.

Desse modo, o Decreto 4.218, ao estabelecer que as escolas reunidas fossem de 1ª, 2ª e 3ª classe, demonstra que essa classificação se daria a depender da localização político-administrativa dessas escolas**.** Isso demonstra que elas não foram pensadas somente para atender o interior. É possível afirmar também que elas foram criadas para funcionar em áreas urbanas, como as cidades e mesmo as vilas, pois, apesar da indefinição que cercava o uso desse termo (vila), ainda no ano de 1925, ele refere-se a uma pequena comunidade urbana[9].

Pode-se considerar, então, que as escolas reunidas foram localizadas em áreas que apresentavam diferentes graus de urbanização, ou seja, capital, cidades do interior de diferentes tamanhos e vilas. E, sendo escolas de 1ª e 2ª classe, não poderiam ser providas por professores que estavam em sua primeira investidura, conforme especificava a lei. Também só poderiam ser providas mediante concurso por professores que comprovassem exercício de magistério.

Quanto ao modo de organizar a distribuição das classes entre os professores, o regulamento determina, em seu artigo 159, que, nas escolas reunidas, nenhum professor poderia lecionar simultaneamente por mais de dois anos de curso.

---

9 No período colonial, o vocábulo se referia a uma localidade constitutiva do centro de uma jurisdição territorial, a sede do município, e era composta por um governo local, o senado da câmara. Essa terminologia implicava uma dimensão político-administrativa e referia-se a uma pequena comunidade urbana dotada de certa autonomia política na esfera municipal. (JESUS, 2010). Segundo Lima (2015), existiam vilas que eram sedes municipais sem fôro, outras que eram somente sedes distritais, mas também muitas que eram sedes de comarca, de têrmo ou de município, e ainda várias que não eram nem mesmo sedes distritais rurais. O Decreto-lei nº 311, de 2 de março de 1938 determinou que a vila era a sede da administração do distrito.

Portanto, um dos objetivos imediatos da disseminação desse modelo de escola na Bahia foi o de reduzir a amplitude da multisseriação na perspectiva de no futuro alcançar uma escola elementar completa, com o funcionamento de classes para cada um dos quatro anos do curso. Já os grupos escolares deveriam oferecer os vários níveis do ensino primário, desde o Jardim de infância, passando pelo elementar, até a escola primária superior.

A decisão das autoridades educacionais por escolas reunidas tem a ver com a intenção de expandir o ensino, melhorar a qualidade e garantir a alfabetização. Foi uma tentativa de alfabetizar o maior número possível de crianças que por certo subordinou-se às alianças políticas características do período e que conviveu com o sistema de escolas isoladas.

Até aqui, constatou-se que, como em outros estados, a escola reunida na Bahia era uma escola intermediária entre a isolada e o grupo escolar, mas nem por isso pode ser considerada como escola de transição. Não encontramos evidências claras de que foi criada para posteriormente se tornar grupo escolar, mas representaria uma mudança de métodos considerados ultrapassados da escola isolada para as técnicas inovadoras de ensino do grupo escolar.

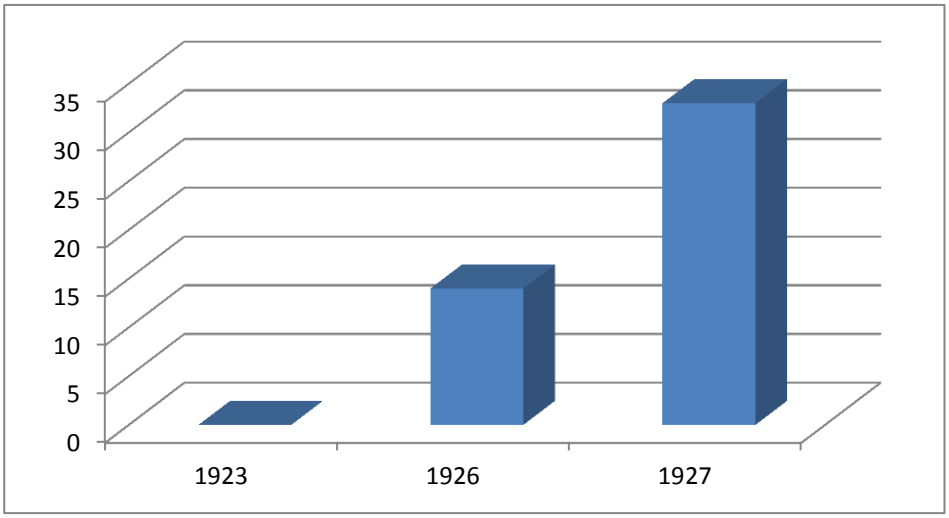
A escola reunida era mais barata, de mais fácil instalação e, como já foi dito, era uma escola que oferecia uma modalidade de ensino específica — o ensino elementar, justamente o nível de ensino que abrangia a faixa etária sujeita à obrigatoriedade escolar (7 a 12 anos). Isso só evidencia a preocupação com a alfabetização dessas crianças, não só residentes na capital como no interior, e também a questão de melhorar a condição física da escola considerando as imposições da modernidade quanto à higiene e organização pedagógica e administrativa. Ou seja, apesar de ser de baixo custo, foi concebida a partir de modernos conceitos pedagógicos e da higiene escolar.

Ainda no relatório referente ao quatriênio de 1924-1928, referindo-se à situação dos prédios escolares na capital, Anísio Teixeira menciona que, entre os anos 1926 e 1927, diversas escolas foram reunidas em prédios amplos, constituindo quatro escolas reunidas em Salvador, nas localidades: Nazaré, Garcia, Rua do Paço e Mares. Ele ainda pontua que o grande problema do ensino na capital era o prédio escolar.

De acordo com dados apresentados em algumas tabelas do relatório analisado, as escolas reunidas começam a aparecer em 1926, pois a lei instituindo-

as é de agosto de 1925, e o regulamento, normatizando o que a lei instituiu, é de dezembro de 1925, ou seja, as escolas reunidas surgem na Bahia quando Teixeira já havia assumido o cargo de Diretor de Instrução.

Figura 09 – Bahia. Gráfico do número de escolas reunidas, 1923-1927.



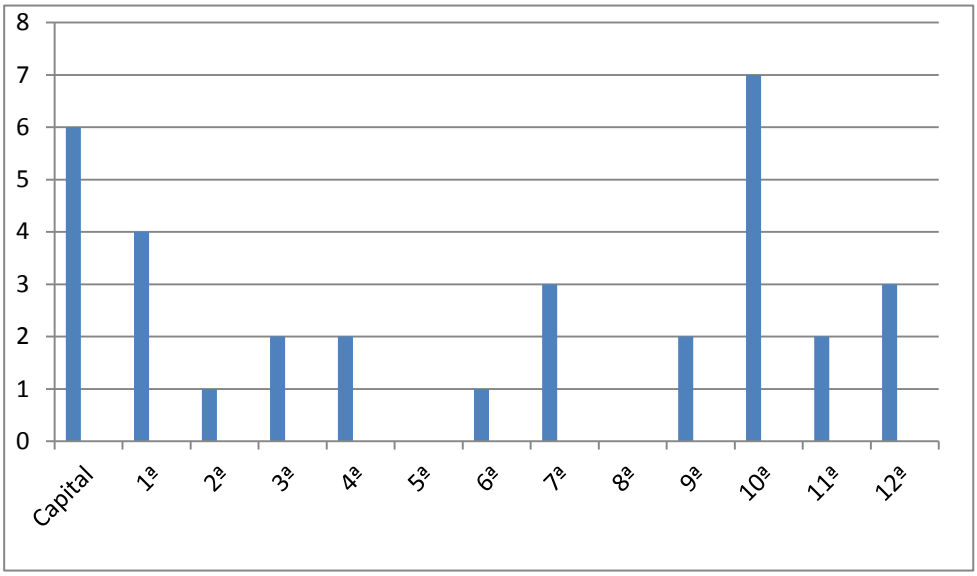

Fonte: Anísio Spínola Teixeira, 1928.
Elaboração da autora.

Houve um aumento muito significativo dessas escolas entre 1926 e 1927. Em 1926, foram instaladas 14 escolas reunidas. Em apenas um ano, elas mais que duplicaram, pois, em 1927, já existiam 33 (Figura 09). Até o momento, não foi possível obter informações sobre o crescimento desses números nos anos que se seguiram ao relatório que trata do quatriênio 1924-1928.

A Figura 10 mostra a distribuição das escolas nas 12 circunscrições escolares em que o estado da Bahia estava dividido para fins de inspeção escolar e indica que a 10ª circunscrição possuía o maior número de escolas reunidas[10]. Compreendendo os municípios de Itiúba, Bomfim, Serrinha, Campo Formoso, Miguel Calmon, Morro do Chapéu e Conceição do Coité, cada um dos seus municípios possuía uma escola reunida, totalizando, deste modo, sete escolas, uma a mais do que a capital.

10. Ayres (1927, p. 239) informa que o estado da Bahia estava dividido em 12 circunscrições escolares. Em cada uma delas, havia um inspetor escolar que era médico ou professor

Figura 10 – Bahia. Gráfico com a distribuição das escolas reunidas por circunscrição escolar, 1927.




Fonte: TEIXEIRA, Anísio Spinola, 1928.
Elaboração da autora

Essas 33 escolas tinham um total de 184 professores, atendiam a 8.294 estudantes matriculados, dos quais, eram frequentes 5.928 (ANEXO B).

As seis escolas reunidas de Salvador atendiam a uma matrícula de 1.359 estudantes, dos quais, 1.057 eram frequentes e tinham um quadro composto por 40 professores

Posteriormente, em meados de 1929, após o fim do seu mandato como diretor geral do ensino, Teixeira faz uma análise do cenário educacional baiano, reconhecendo dificuldades, demonstrando conhecimento da realidade e sugerindo ações para a melhoria da instrução. Admite que o primeiro problema educacional na Bahia é a expansão do sistema escolar, que não era tão abrangente, pois as oportunidades eram restritas. Exemplificando essa situação afirma que “Em 1.000 crianças [...] apenas 200 frequentam alguma escola; apenas 30 concluem o curso primário elementar; apenas 7 obtém alguma educação secundária; e apenas 2 têm os benefícios da educação superior”. (TEIXEIRA, 1930, p. 27)

A escola teria falhado em seus objetivos, estaria preparando a maioria da população apenas para ler e escrever, e um pequeno e restrito grupo para a matrícula no ensino secundário. Anísio Teixeira também refletiu sobre as características da população baiana localizada nas diferentes regiões do estado,

atentando para o fato de que mais de 75% desta população habitava em zonas rurais, assinalando que essas pessoas viviam primitivamente.

Para solucionar os problemas da educação rural, o então Diretor Geral da Instrução apontou como uma das metas atender às necessidades dos pequenos grupos sertanejos e cuidar da educação de crianças e adultos, pois as taxas de analfabetismo da população adulta eram imensas. Vale lembrar do censo de 1920 que informava que, entre cada 1.000 habitantes na faixa etária de 15 anos ou mais, apenas 270 sabiam ler e escrever.

Resumindo suas sugestões para a reorganização do sistema de ensino baiano, ele as enumera da seguinte maneira:

1. Investigação cuidadosa dos problemas educacionais na Bahia.
2. Expansão do sistema escolar em um sistema modesto de educação secundária.
3. Revisão geral dos programas.
4. Aperfeiçoamento dos métodos de ensino.
5. Reorganização das escolas rurais, para cuidar-se intensivamente da educação adulta.
6. Reorganização das Escolas Normais.
7. Criação de um *bureau* [gabinete] de investigações pedagógicas na Diretoria Geral de Instrução.

A leitura do texto publicado em 1930 no número 3 da *Revista de Educação* deixa a impressão de que Anísio Teixeira, ao organizar o relatório referente aos anos de 1924 a 1928, possuía uma visão mais otimista do potencial transformador das medidas postas na lei nº 1.846. Já no texto publicado, em 1930, considerado por Tavares (1968) como uma “proposta de reforma dentro da reforma” várias questões foram repensadas, novas medidas e estratégias foram indicadas ou reorganizadas. Mas a proposta das escolas reunidas permaneceu, e na página 39 do referido texto, ele reafirma a necessidade de reunião de escolas em todas as cidades e vilas, o que demonstra que essa opção era não só viável como esse era o modelo de escola considerado, naquela época, o mais indicado para a melhoria do ensino primário na Bahia.

## 4.3 A EXPANSÃO DO MODELO DAS ESCOLAS REUNIDAS APÓS O ANO DE 1928

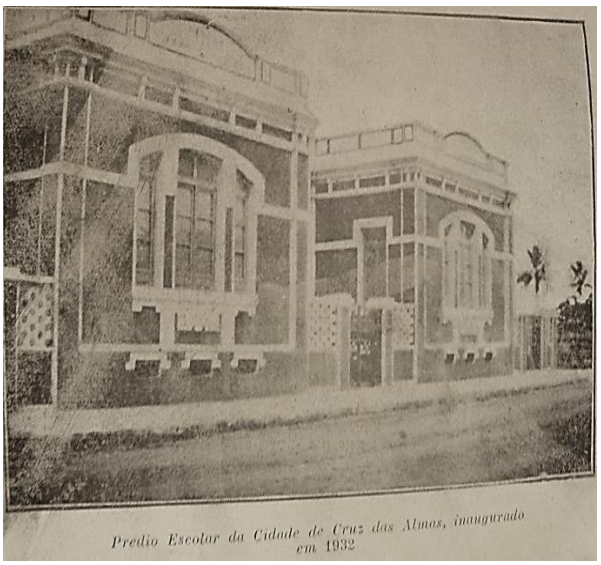
Durante o quatriênio de 1924 a 1928, foram inaugurados os prédios escolares da cidade de Catu, Barreiras, Santa Inês, Serrinha, Camisão (atual Ipirá), Queimadas, Miguel Calmon, Morro do Chapéu, Santo Antônio de Jesus, Macaúbas (doado por Vital Soares) e Baixa Grande.

Figura 11 – Fotografia das Escolas Reunidas Félix Gaspar, em Santo Antônio de Jesus, BA

Fonte: IBGE. Biblioteca, catálogo virtual.

Segundo o relatório do Interventor Juracy Magalhães, em 1932, foram inaugurados prédios escolares em Cachoeira, Cruz das Almas, Pojuca e Itaberaba.

FIGURAS 12 e 13 – Fotografia das Escolas reunidas de Barreiras e de Cruz das




Almas

Fonte: TEIXEIRA, Anísio Spinola, 1928; MAGALHÃES, Juracy, 1932.

Ainda no relatório do interventor Juracy Magalhães, há uma lista de várias escolas que continuaram sendo implantadas em 1935. Foram inaugurados prédios escolares em: Bonfim, Conquista, Irará, Itabuna, Jacobina, Maragogipe, Mundo Novo, Minas do Rio de Contas (Rio de Contas), totalizando oito escolas inauguradas. Estavam em fase de construção e conclusão prédios nas cidades de: Alcobaça, Alagoinhas, Xique-xique, Castro Alves, Campo Formoso, Cipó, Seabra, Guanambi, Inhambupe, Itacaré, Itaparica, Irecê, Juazeiro, Jiquiriçá, Jaguarari, Mata de São João, Monte Alegre (Mairi), Mutuípe, Pojuca, Remanso, Santo Antônio da Glória (Glória), Santo Estevão, Saúde e Valença, no total de vinte e quatro escolas em acabamento.

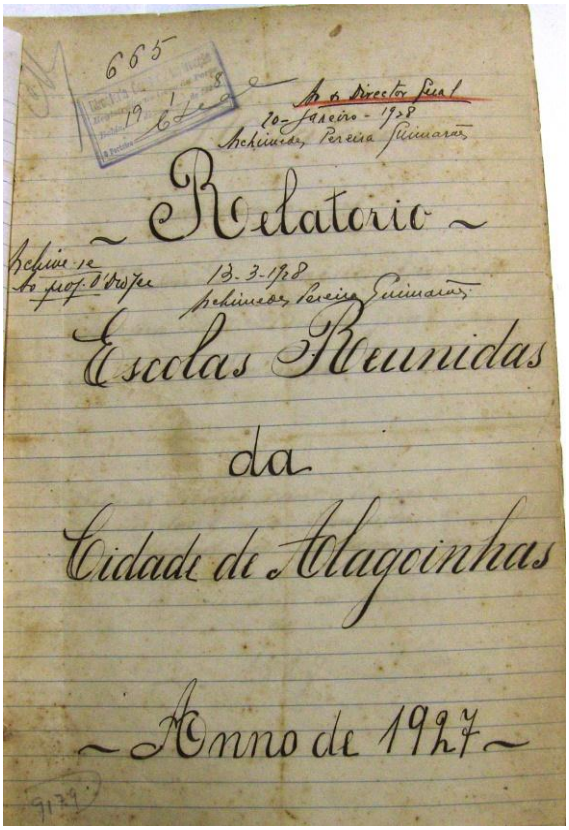
Como já se afirmou anteriormente, não foram encontrados dados sobre a expansão desse modelo de escola. Contudo, várias referências esparsas e fragmentadas evidenciam que o modelo se espalhou pelo interior do estado.

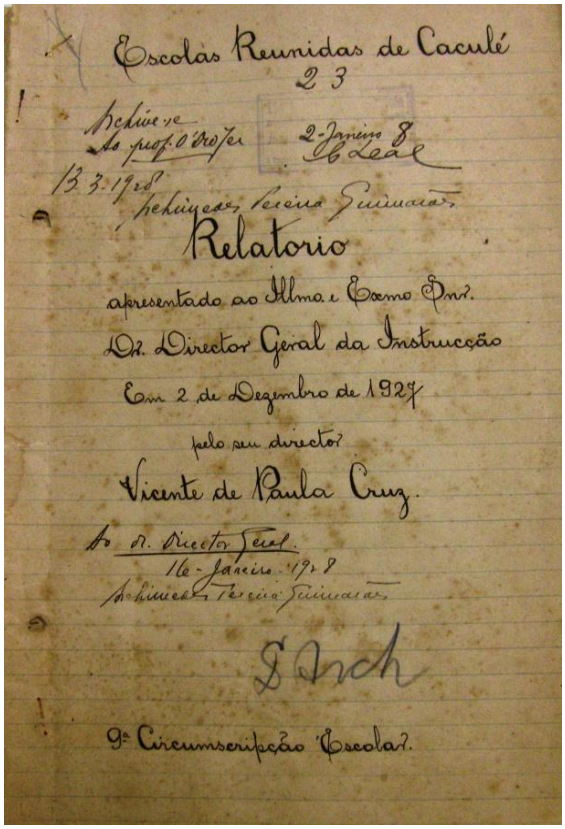
# 5 DESVENDANDO AS CARACTERÍSTICAS E AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS REUNIDAS

Até aqui, foram discutidas as prescrições e justificativas de Anísio Teixeira para implementar as Escolas Reunidas no estado da Bahia. Neste capítulo, serão analisadas as características e o funcionamento de escolas reunidas localizadas no interior baiano.

O parágrafo 27 do artigo 270 da seção I do Decreto 4.281, que trata dos deveres dos diretores de grupos escolares e escolas reunidas, prescreve que uma das obrigações desses profissionais era a de apresentar à Diretoria Geral da Instrução, até dia 20 de dezembro, um relatório com todas as ocorrências do ano letivo, acompanhado de mapas com dados das escolas. Também os Delegados e Inspetores escolares, responsáveis pela inspeção técnica e pedagógica das escolas, estavam obrigados a apresentar relatórios.

Figuras 14 e 15 – Fotografias das capas dos relatórios das escolas reunidas das cidades de Alagoinhas e Caculé do ano de 1927




Fonte: Arquivo digital do GPEC, pasta 10, subpasta 10.1.

O Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo (GPEC), na sua atividade de levantamento de fontes realizada no Arquivo Público do Estado da Bahia, encontrou alguns desses relatórios assinados por diretores e ou delegados e inspetores escolares.

A consulta ao acervo do grupo resultou na elaboração de uma listagem, indicando a cidade de localização da escola, a condição de ocupação do prédio onde funcionava (se alugado ou próprio), a constituição do corpo docente e discente e informações sobre material didático, festas escolares e exames finais.

Entre os relatórios de escolas reunidas encontrados, foram selecionados para análise, neste capítulo, os das escolas de Alagoinhas, Caculé, Belmonte, Vila do Jacuípe, Vila de Conceição do Coité e Caravelas.

Os critérios de escolha desses relatórios foram dois: abrangem o recorte temporal da pesquisa e são os que contêm informações mais completas, pois tratam de aspectos gerais do ano letivo das escolas.

Os temas trazidos nesses relatórios são: condições dos prédios, do mobiliário, dos recursos didáticos e dos materiais pedagógicos, a constituição do corpo docente e discente, falam também dos exames e festas ocorridos, dos ofícios expedidos e recebidos pela escola, classificação dos estudantes, ou seja, relatam todo o movimento escolar durante o ano letivo.

Todos eles são assinados pelo diretor escolar, três são datilografados (Vila de Jacuípe, da Cidade de Caravelas e da Vila de Conceição do Coité) e os outros três manuscritos (Alagoinhas, Belmonte e Caculé). Estão legíveis e só a grafia da época, em alguns momentos, dificultou um pouco o entendimento de pequenos trechos, mas não impediu a compreensão do texto como um todo. O relatório em que mais havia fotografias foi o da Vila de Jacuípe, o maior deles era justamente esse com mais fotos em anexo, e o menor era o da Vila de Coité.

As informações levantadas foram organizadas nos seguintes itens: condição dos prédios; constituição dos corpos docente e discente; exames e festas escolares; arquitetura das escolas reunidas; e dificuldades de concretização do projeto idealizado nas prescrições da lei de reforma de 1925. Para tratar desses temas, buscou-se apoio em informações encontradas em outros relatórios sobre escolas: relatório da Diretoria de Higiene; relatório do quatriênio de Anísio Teixeira; em periódicos como a *Revista de Educação da Escola Normal de Caetité*, a *Revista do Ensino*, Diário Oficial e algumas matérias do jornal Diário de Notícias.

## 5.1 CONDIÇÕES DOS PRÉDIOS

Quanto às condições do prédio, constatou-se que:

– as Escolas Reunidas da Cidade de Alagoinhas, cujo relatório é referente ao ano de 1927, funcionavam em prédio inaugurado em 02 de junho do mesmo ano, com solenidade, presença de pessoas ilustres e benção do Revmo. Snr. Padre João Osorio da Fonseca;

– o relatório das Escolas Reunidas de Caculé, também datado de 1927, não oferece informações sobre a condição de ocupação do prédio, informa que as escolas funcionavam em um mesmo prédio e foram instaladas com solenidade;

– o prédio das Escolas Reunidas de Belmonte era arrendado pelo Governo do Estado, segundo as informações constantes do relatório do ano de 1928;

– as informações do relatório do ano de 1931 das Escolas Reunidas da Vila de Jacuípe (ex-Conceição do Coité) não permitiram identificar se as escolas funcionavam em prédio próprio ou alugado;

– em 1927, as Escolas Reunidas da Vila de Conceição do Coité não possuíam prédio próprio, cada uma delas funcionava em prédios isolados, com a denominação de escolas combinadas;

– já as Escolas Reunidas de Caravelas, cujo relatório está datado de 1931, tinham um prédio alugado que era considerado o melhor da cidade para os fins a que se destinava, mas que ainda necessitava de adaptações.

## 5.2 CONSTITUIÇÃO DOS CORPOS DOCENTE E DISCENTE

O Decreto 4.218 determinava, em seu artigo 176, que o magistério primário seria composto de professores e adjuntos. Para inscrição no concurso, os candidatos, conforme o artigo 180, deveriam comprovar ser brasileiro, estado civil, ser professor primário pelas escolas normais oficiais ou equiparadas, apresentar certidão das notas obtidas na escola normal ou outro documento de habilitação escolar, atestado médico, provando que estavam em condições físicas de exercer o magistério, atestado de vacinação e um atestado fornecido pelas autoridades da comarca em que residia, por pais de família de boa reputação, ou pelo Diretor da Escola Normal, com informações sobre sua moralidade e idoneidade.

Com relação ao corpo discente, as crianças eram obrigadas à frequência escolar se tivessem entre sete e doze anos de idade, mas eram isentas dessa obrigação: as que se residiam a mais de 2 km da escola; os portadores de alguma moléstia contagiosa, deficiência física ou mental; os indigentes, se não tivessem o vestuário indispensável; e ainda as crianças que recebiam instrução em domicílio ou escola particular.

Assim identificados os requisitos para a inscrição no cargo de magistério e os critérios para a frequência das crianças, segue-se uma breve explanação da constituição do corpo docente e discente de algumas escolas.

Em Alagoinhas, em 1927, o corpo docente era constituído por quatro professores e quatro adjuntas; estavam matriculados nessas escolas 273 estudantes, sendo 131 do sexo masculino e 142 do sexo feminino.

Nas Escolas Reunidas de Caculé, que era composta de quatro escolas, havia 43 estudantes da Escola Municipal do sexo feminino, 28 da Escola Estadual do sexo feminino; 52 estudantes da Escola Municipal do sexo masculino, 42 estudantes da Escola Estadual do sexo masculino, perfazendo um total de 165 estudantes. Sobre a assiduidade dos estudantes, o diretor apontava: “É lamentável o desleixo dos pais em não obrigarem aos seus filhos a frequentarem assiduamente a Escola” (CRUZ, 1927). A escola necessitava, imediatamente, da contratação de dois adjuntos.

Nas Escolas Reunidas da cidade de Belmonte, havia 240 matriculados, sendo 135 do sexo masculino e 105 do sexo feminino. Desses, foram eliminados 14 estudantes, sendo 07 do sexo feminino e 07 do masculino. O quadro de professores nem sempre esteve completo, pois houve a demissão de um adjunto e estiveram vagas as cadeiras do 2º ano misto e do 1º ano do sexo masculino. Esse problema foi resolvido, mas havia outro: o número de crianças no 1º ano do sexo masculino era muito grande para apenas um professor.

Na Vila de Jacuípe, o corpo discente das escolas reunidas era constituído por 48 estudantes do sexo masculino e 39 do feminino, totalizando 87 estudantes. Com a transferência de um dos meninos, o total passou a ser de 86 estudantes. No relatório, não consta uma relação indicando o número de professores, há apenas a indicação de que duas professoras receberam muitos elogios da direção da escola devido ao bom desempenho.

Na Vila de Conceição do Coité, havia três professores, sendo duas professoras e um professor que assumia a função de diretor das escolas. O relatório

não faz referência ao número de estudantes matriculados.

O corpo docente da Escola de Caravelas era composto por três professoras. Dos estudantes matriculados, 82 eram do sexo masculino e 17 do sexo feminino, totalizando 157 estudantes, dos quais, 05 foram eliminados da contagem da matrícula por mudança de residência.

Do conjunto das informações analisadas, conclui-se que as escolas reunidas atendiam a meninos e meninas, como é possível observar nas fotografias, sem que fosse adotada a coeducação. Havia um corpo docente composto de professores e adjuntos. As escolas reunidas podiam ser compostas por escolas estaduais e municipais, o que evidencia que, na prática, buscou-se efetivar o princípio de unificação pedagógica e administrativa, reunindo, em um mesmo espaço e sob a mesma direção, escolas criadas pelo estado e pelo município.

Era comum, como se pode ver nas Figuras 16, 17 e 18, que os corpos docente e discente se reunissem em frente da escola para tirar fotografias. Professores e estudantes aparecem sempre bem alinhados e bem vestidos. Os professores, quando não estavam ao centro do grupo de estudantes, posicionavam-se ao lado do grupamento, sempre com posturas austeras. As crianças geralmente aparecem com os seus fardamentos: meninas com saias na altura dos joelhos, blusas com mangas compridas, fechadas até o pescoço e com gravatinhas (ou laços) nas golas, sapatos fechados e meias. Os meninos trajavam-se com bermudas até os joelhos, camisas fechadas com mangas compridas, gravatas, sapatos e chapéus, vestimentas muito parecidas com trajes militares, lembrando a imagem de pequenos soldados.

Apenas algumas fotos foram extraídas dos relatórios de diretores das escolas reunidas, porque só o da Vila de Jacuípe possuía retratos, os outros apenas tinham informações escritas. Deste modo, o relatório de Anísio Teixeira foi muito incisivo por possuir registros fotográficos de eventos escolares ocorridos em toda a Bahia.

Figura 16 – Fotografia de estudantes e professores das Escolas Reunidas de Serrinha.

Fonte: TEIXEIRA, Anísio Spinola, 1928.

Figura 17 – Fotografia de estudantes e professores das Escolas Reunidas Castro Cincurá, em Itaberaba.

Fonte: Portal Itaberaba.

Figura 18 – Fotografia do corpo docente e discente das Escolas Reunidas de Inhambupe

Fonte: TEIXEIRA, Anísio Spinola, 1928.

## 5.3 EXAMES E FESTAS ESCOLARES

Um aspecto das atividades curriculares que sobressaía nas escolas reunidas era os exames escolares. Estes constituíam-se como uma maneira de verificar o aproveitamento dos estudantes e, também, de avaliar o desempenho docente. O momento de realização dos exames finais era muito significativo, porque envolvia a comunidade externa, não só na participação nas bancas examinadoras, como em atividades abertas à participação pública.

Segundo o artigo no artigo 354 do regulamento de dezembro de 1925, cinco dias antes de encerrar o ano letivo, deveriam ser realizados os exames escolares, e para que ocorressem de forma idônea, deveria haver uma comissão examinadora

composta por três membros. No interior, estes examinadores eram indicados pelos Presidentes do Conselho Escolar do Município[11.]

Os exames finais realizados ao fim do curso primário ocorriam por meio de provas escritas, práticas e orais, sendo que as orais eram públicas. Já os exames de promoção de uma série para outra eram constituídos de provas orais e práticas.

Na ocasião dos exames finais, havia uma aura de civismo. Os exames evidenciavam o projeto de formação de patriotas e cidadãos instruídos e, por consequência, iluminados. Por isso mesmo, era constante a presença de autoridades como juízes, políticos e médicos em bancas ou mesmo para assistir às avaliações orais.

Outro tipo de atividade realizada ao final do ano eram as exposições escolares, principalmente a de trabalhos com prendas domésticas, considerada, especificamente, uma tarefa feminina. Em algumas ocasiões, as peças eram vendidas, e o dinheiro era depositado no Caixa Escolar, que servia para ajudar os estudantes economicamente menos favorecidos. As exposições estavam presentes em todas as escolas no interior e na capital como evidencia a Figura 19.

Figura 19 – Fotografia da exposição dos trabalhos manuais feitos pelos estudantes das Escolas Reunidas de Nazaré, na capital.

11 Tinha como função estimular o desenvolvimento do ensino primário e como órgão administrativo, fiscalizava o serviço escolar do município e propunha medidas convenientes para adaptação do ensino às condições locais. Era constituído por: Juiz de Direito nos termos sedes de comarca e do Juiz Municipal nos demais termos, como presidente; do Intendente, como presidente nos municípios que não fossem termos e onde os juízes não aceitassem a função, ou como vice-presidente, em caso contrário; do Promotor Público como secretário e de cinco pais de família nomeados pelo Diretor da Instrução, dentre os principais do lugar. (Decreto nº 4.218, art. 134, parágrafo 1º ao 4º).

Fonte: TEIXEIRA, Anísio Spinola, 1928

Nas Escolas Reunidas de Alagoinhas, os exames de promoções e finais no ano de 1927 ocorreram nos dias 21, 22 e 23 de novembro. Fizeram exames finais, 27 estudantes, todos foram aprovados, três estudantes não compareceram. Segundo o diretor Mario Laert Moreira, foram promovidos para o 4º ano 23 estudantes, para o 3º ano 39, e para o 2º ano, 66.

Nas Escolas Reunidas de Caculé, em 1927, todos os estudantes do 1º, 2º e 3º anos foram submetidos aos exames de promoção. Apenas uma estudante que não teve frequência superior a quatro quintos dos dias letivos foi submetida ao exame final. Três estudantes do sexo masculino deixaram de fazer exames finais, pois tinham médias suficientes, o que está em conformidade com o Decreto nº 4.218, cujo artigo 352 determina que seriam promovidos ou receberiam diploma de ensino primário os estudantes que tivessem frequência superior a quatro quintos e médias de aproveitamento superiores a seis. Seriam submetidos a exames os que não fossem promovidos e aqueles que embora aprovados por média, desejassem submeter-se às provas de exames.

Em um quadro anexo ao relatório, temos as seguintes informações: das estudantes promovidas, seis foram do 1º para o 2º ano, três do 2º para o 3º ano, e

apenas uma do 3º para 4º ano. Dos estudantes promovidos, oito foram do 1º para o 2º ano, um do 2º para 3º ano, e também um só para o 4º ano.

Em Belmonte, no ano de 1928, as atividades de avaliação do estágio de aprendizagem dos estudantes, realizadas com os estudantes matriculados, resultaram na seguinte classificação: dos estudantes do sexo masculino, 81 foram classificados no 1º ano, 24 no 2º ano, 21 no 3º ano e nove no 4º ano; das estudantes do sexo feminino, 56 foram classificadas no 1º ano, 19 no 2º ano, 23 no 3º ano, e sete no 4º ano.

O diretor afirmou que, apesar do problema que a escola teve com a quantidade de professores, alcançou um percentual considerável de estudantes promovidos e prontos. Ele relaciona isso à dedicação e ao esforço dos professores no “cumprimento do seu árduo sacerdócio” (CÔELHO JUNIOR, 1928). Isso nos mostra o caráter avaliativo não só para com os estudantes, mas, principalmente, do trabalho do corpo docente.

As Escolas Reunidas da Vila de Jacuípe, no ano de 1931, realizaram seus exames no fim do mês de outubro. Foram promovidos 29 estudantes. Do 1º para o 2º ano, foram nove estudantes do sexo masculino e quatro do sexo feminino; para o 3º ano, foram três estudantes do sexo masculino e quatro do feminino; para o 4º ano, foram cinco estudantes do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Concorreu ao exame final, um aluno pronto, que foi o único que terminou o curso primário elementar, tendo sido, pelos resultados dos seus exames, classificado com distinção.

Nas Escolas Reunidas da Vila de Conceição do Coité, em 1927, foram promovidos por média 43 estudantes, 26 ficaram conservados e três estudantes foram aprovados em exames finais. Faltaram 40 estudantes que não compareceram aos exames.

Em Caravelas, no ano de 1931, os exames se realizaram entre os dias 4 e 7 de novembro, foram 33 promoções distribuídas da seguinte maneira: passaram do 1º para o 2º ano seis meninas e oito meninos, do 2º para o 3º ano, quatro meninas e sete meninos, e do 3º para o 4º ano, foram promovidos quatro meninas e quatro meninos.

Esses dados corroboram com o que foi discutido anteriormente sobre promoções, pois as matrículas caem à medida que se avança até o 4º ano. Mais uma vez, as estatísticas apontam que o número de estudantes decrescia

drasticamente ao longo dos quatro anos da escola elementar. Isso nos faz entender a preocupação de Anísio Teixeira com a manutenção dos estudantes na escola, e com a criação de mecanismos para garantir um número maior de concluintes do ensino primário e, assim, acabar paulatinamente com o hábito, que os pais tinham, de manter seus filhos nas escolas apenas até os dois primeiros anos da escola elementar.

No que diz respeito às comemorações, as festas escolares não só representavam momentos de descontração, como também eram organizadas para celebrar datas comemorativas, referenciar os marcos históricos e políticos do país, exaltar figuras históricas e heróis nacionais, mostrar o trabalho de professores e estudantes e instruir a comunidade externa à escola, por meio de imagens, gestos e palavras. Festas são muito simbólicas, porque representam as ideologias que perpassam os conteúdos e ideias que se quer expor, ensinar.

As leis de reforma e os regulamentos que as normatizavam traziam prescrições sobre as festas escolares como se pode observar no artigo 371 do Decreto nº 4.218, que cita como objetivo das festas escolares: despertar e animar nos estudantes os sentimentos de amor à terra, ao trabalho e à pátria; destaca a Festa da Árvore como uma das festas que teriam lugar mais proeminente.

Tentando civilizar e educar o futuro cidadão, as escolas organizavam homenagens aos patronos das escolas, que eram sempre homens de destaque no cenário político/social, hasteamento de bandeiras e comemorações de datas “importantes”. As homenagens, tanto aos símbolos da pátria, quanto as chefes do estado e da nação eram recorrentes, pois a escola devia fomentar o respeito e o patriotismo como premissa para a construção da cidadania. Na fotografia a seguir, as indumentárias dos estudantes evidenciam um esforço para a valorização de figuras representativas da cultura do povo brasileiro, a exemplo da figura da índia, representada por uma estudante.

Figura 20 – Fotografia de estudantes que fizeram parte de uma dramatização de 15 de novembro, trajadas com as vestes das representações

Fonte: SOUZA, Sizenando Ferreira de. 1931**.** Arquivo digital do GPEC, pasta 10, subpasta 10.1.

Segundo o artigo 371 do Regulamento do ano de 1925, um dos fins das festas escolares seria despertar e animar nos estudantes os sentimentos de amor à terra, ao trabalho e à pátria. Sobre o que festejar, apontavam-se as datas comemorativas nacionais e estaduais. Dentre as comemorações de maior destaque, estavam a Festa da Árvore, comemorada no dia 21 de setembro, e a Festa da Bandeira, realizada no dia 19 de novembro.

Nos relatórios das escolas reunidas já citadas, as informações sobre as festividades remetem sempre às mesmas datas. Entre as de caráter cívico, as mais citadas foram o 2 de julho (Independência da Bahia), o 7 de setembro (Independência do Brasil), 15 de novembro (Proclamação da República), e o 19 de novembro (dia da Bandeira). Entre as festividades, apareceram datas como: 1º Centenário do nascimento do Marechal Deodoro da Fonseca; Centenário da lei que criou o ensino primário no Brasil; ou mesmo Descobrimento da América. A todas as escolas, também eram comuns comemorações relativas à Festa da Árvore e ao encerramento do curso. A Figura 21, por exemplo, apresenta duas meninas que

estão representando elementos como a República e a Primavera na Festa do Dia da Árvore.

Figura 21 – Fotografia de estudantes simbolizando uma a República e outra a Primavera na Festa da Árvore.

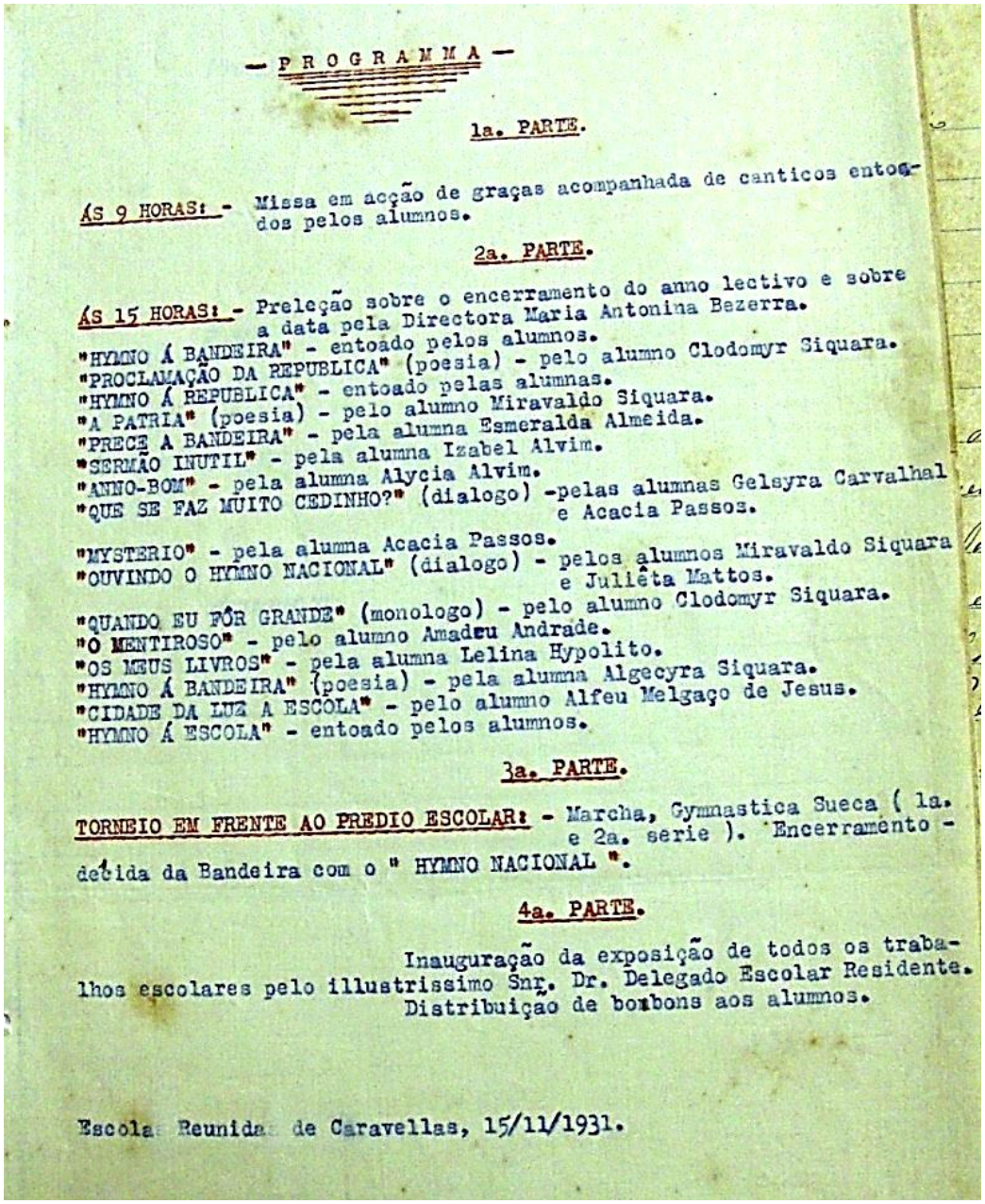
Fonte: SOUZA, Sizenando Ferreira de. 1931**.** Arquivo digital do GPEC, pasta 10, subpasta 10.1.

Os atos solenes ocorriam especialmente na Festa da Árvore e no encerramento do curso, onde se distribuíam os diplomas e as premiações aos estudantes concluintes. Ao fim do curso, organizavam-se seções cívicas, passeatas, passeios, torneios literários e esportivos e convescotes com a colaboração dos professores. Em algumas localidades, a festa de encerramento contava com a exposição dos trabalhos escolares e a premiação daqueles estudantes que mais se destacavam em aproveitamento, medido pelas notas obtidas nos exames. Todas as atividades realizadas contavam com a presença de autoridades locais, a exemplo do

que se vê na Figura 22, o conteúdo do programa das comemorações de fim de curso realizadas nas Escolas Reunidas de Caravelas, em 15 de novembro de 1931.

Verificamos ainda que havia atividades para o desenvolvimento físico, contando também com grande influência religiosa.

Figura 22 – Fotografia do Programa do encerramento das Escolas Reunidas de Caravelas, 1931



— PROGRAMMA —

1a. PARTE.

ÁS 9 HORAS: - Missa em acção de graças acompanhada de canticos entoados pelos alumnos.

2a. PARTE.

ÁS 15 HORAS: - Preleção sobre o encerramento do anno lectivo e sobre a data pela Directora Maria Antonina Bezerra.
"HYMNO Á BANDEIRA" - entoado pelos alumnos.
"PROCLAMAÇÃO DA REPUBLICA" (poesia) - pelo alumno Clodomyr Siquara.
"HYMNO Á REPUBLICA" - entoado pelas alumnas.
"A PATRIA" (poesia) - pelo alumno Miravaldo Siquara.
"PRECE A BANDEIRA" - pela alumna Esmeralda Almeida.
"SERMÃO INUTIL" - pela alumna Izabel Alvim.
"ANNO-BOM" - pela alumna Alycia Alvim.
"QUE SE FAZ MUITO CEDINHO?" (dialogo) -pelas alumnas Gelsyra Carvalhal e Acacia Passos.
"MYSTERIO" - pela alumna Acacia Passos.
"OUVINDO O HYMNO NACIONAL" (dialogo) - pelos alumnos Miravaldo Siquara e Julieta Mattos.
"QUANDO EU FÔR GRANDE" (monologo) - pelo alumno Clodomyr Siquara.
"O MENTIROSO" - pelo alumno Amadeu Andrade.
"OS MEUS LIVROS" - pela alumna Lelina Hypolito.
"HYMNO Á BANDEIRA" (poesia) - pela alumna Algecyra Siquara.
"CIDADE DA LUZ A ESCOLA" - pelo alumno Alfeu Melgaço de Jesus.
"HYMNO Á ESCOLA" - entoado pelos alumnos.

3a. PARTE.

TORNEIO EM FRENTE AO PREDIO ESCOLAR: - Marcha, Gymnastica Sueca ( 1a. e 2a. serie ). Encerramento - descida da Bandeira com o " HYMNO NACIONAL ".

4a. PARTE.

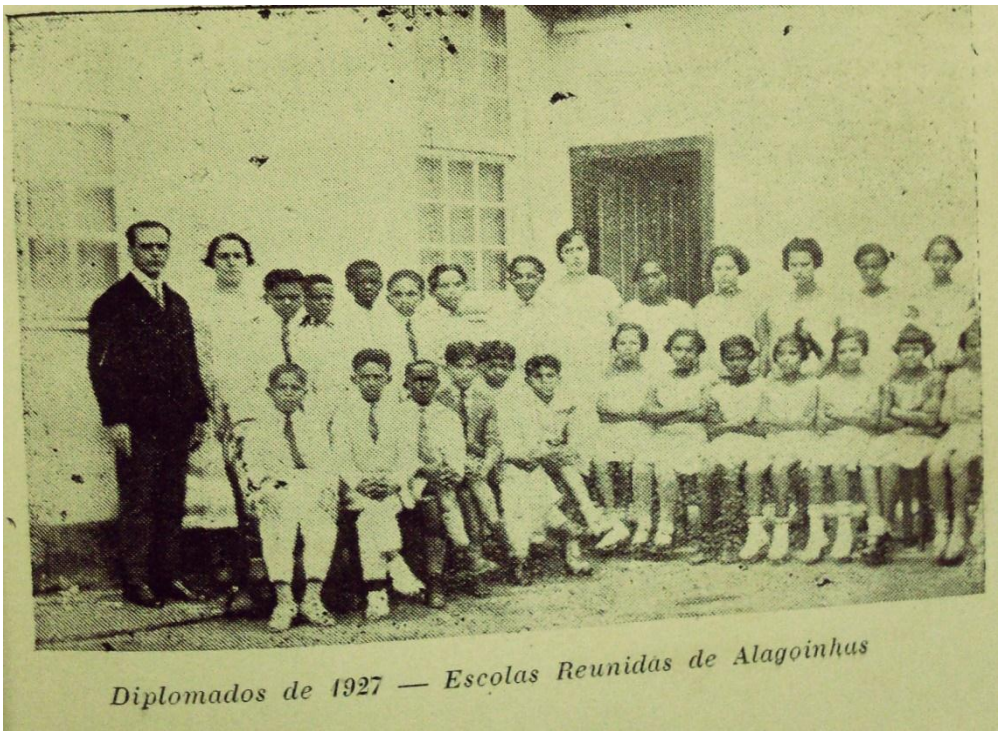
Inauguração da exposição de todos os trabalhos escolares pelo illustrissimo Snr. Dr. Delegado Escolar Residente.
Distribuição de bombons aos alumnos.

Escolas Reunidas de Caravellas, 15/11/1931.

Fonte: Arquivo digital do GPEC, pasta 10, subpasta 10.1.

A *Revista de Educação da Escola Normal de Caetité*, de fevereiro de 1928, traz uma nota sobre o encerramento das Escolas Reunidas de Alagoinhas, realizado, provavelmente, no fim do ano de 1927. Na ocasião, foram diplomados 27 estudantes, havendo a distribuição de prêmios. A solenidade, que contou com a presença de autoridades, de cavalheiros e damas da sociedade local, foi presidida pelo juiz de Direito da Comarca e Presidente do Conselho Escolar. Na Figura 23, o traje dos estudantes, usados provavelmente no dia da diplomação, evidencia a solenidade das festividades realizadas.

Figura 23 – Fotografia dos estudantes diplomados nas Escolas Reunidas de Alagoinhas, 1927




Fonte: TEIXEIRA, Anísio Spinola, 1928.

Após a entrega dos diplomas e prêmios, ocorreu uma atividade literária e recreativa, tendo os estudantes recitado e apresentado diálogos coordenados por seus professores. O diretor das escolas reunidas foi elogiado pelo número de concluintes do ensino primário e pelo resultado dos trabalhos escolares. Contou-se, ainda, com uma exposição dos trabalhos escolares dos estudantes, visitada por três

dias, na qual havia bordados simples e mais complexos e trabalhos com tecelagem, cartonagem e madeira.

As festas de encerramento do ano letivo eram um modo de prestar contas à sociedade das atividades desenvolvidas por professores e estudantes e de comemorar o término do curso. Algumas vezes, os trajes usados pelos estudantes nesse momento eram de gala, que certamente também eram usados em festas familiares, como na Figura 23, anteriormente referida. Outras vezes, os estudantes apresentavam-se com uniformes escolares, que, nos dias de festas, poderiam ser o que se chamava farda de gala, ou seja, o uniforme escolar reservado para os dias festivos, como parece ser o caso do traje dos estudantes da Figura 24, também relativa a uma festa de encerramento do ano letivo.

Figura 24 – Fotografia de festa de encerramento dos cursos em Bom Jesus da Lapa

Fonte: TEIXEIRA, Anísio Spinola, 1928.

Outro momento de grande celebração era o da inauguração e instalação das escolas reunidas, que contava com a participação da comunidade local e era abrilhantada por discursos, declamações e desfiles.

Além das revistas dedicadas às notícias sobre educação e dos jornais locais, também o DOE – *Diário Oficial do Estado*, periódico a serviço do governo, publicava notícias sobre as festas escolares. No DOE de maio de 1928, por exemplo, há uma nota sobre as Escolas Reunidas da Vila de Conceição do Coité que, em 1927, funcionavam sob o regime de escolas combinadas[12] e que, no dia 13 de maio de 1928, com a inauguração de um prédio, passou a funcionar como escolas reunidas. Na ocasião, um grupo de professores e 100 estudantes fizeram o hasteamento da bandeira diante do prédio inaugurado e entoaram o hino nacional. Posteriormente, houve uma missa e a benção do prédio.

Apesar da discussão sobre ensino público laico, a presença do catolicismo era muito forte nesses espaços e, principalmente, em momentos de solenidades. Quanto aos discursos proferidos, versavam sempre sobre a instrução, a higiene e a pedagogia e também faziam elogios ao governador, Francisco Marques de Góes Calmon, e ao Diretor Geral da Instrução, Anísio Teixeira, pela reforma de ensino.

Do apresentado nos relatórios e nas notícias veiculadas nos diversos tipos de periódicos consultados, percebe-se que as escolas se esmeravam para desempenhar bem suas atividades, e isso resultava em elogios das autoridades e no reconhecimento do trabalho docente, sobretudo, daquelas instituições escolares que tinham grande quantidade de estudantes prontos, ou seja, que conseguiam, nos exames finais, aprovar um número de estudantes considerado significativo.

## 5.4 ARQUITETURA DAS ESCOLAS REUNIDAS: SUAS RELAÇÕES COM O IDEOLÓGICO, O PEDAGÓGICO E O SOCIAL

Se, antes do aparecimento da escola moderna, a aprendizagem se dava em casa, por meio da observação e da prática, com a constituição desse espaço, houve uma divisão de papéis — a instrução seria relegada à escola, e a educação, à família. Segundo Rosa Fátima de Souza (2005, p.7), “[...] nas primeiras décadas republicanas, passaram a ser construídas edificações próprias para as escolas públicas [...] consoantes com a importância atribuída à educação como fator de reforma social, manutenção do novo regime político e modernização do país”.

---

12 As escolas combinadas seriam uma maneira de remediar o problema da falta de prédios para as escolas, visto que eram formadas caso não houvesse prédios que comportassem as escolas da localidade, assim, funcionariam separadamente, sob o mesmo regime.

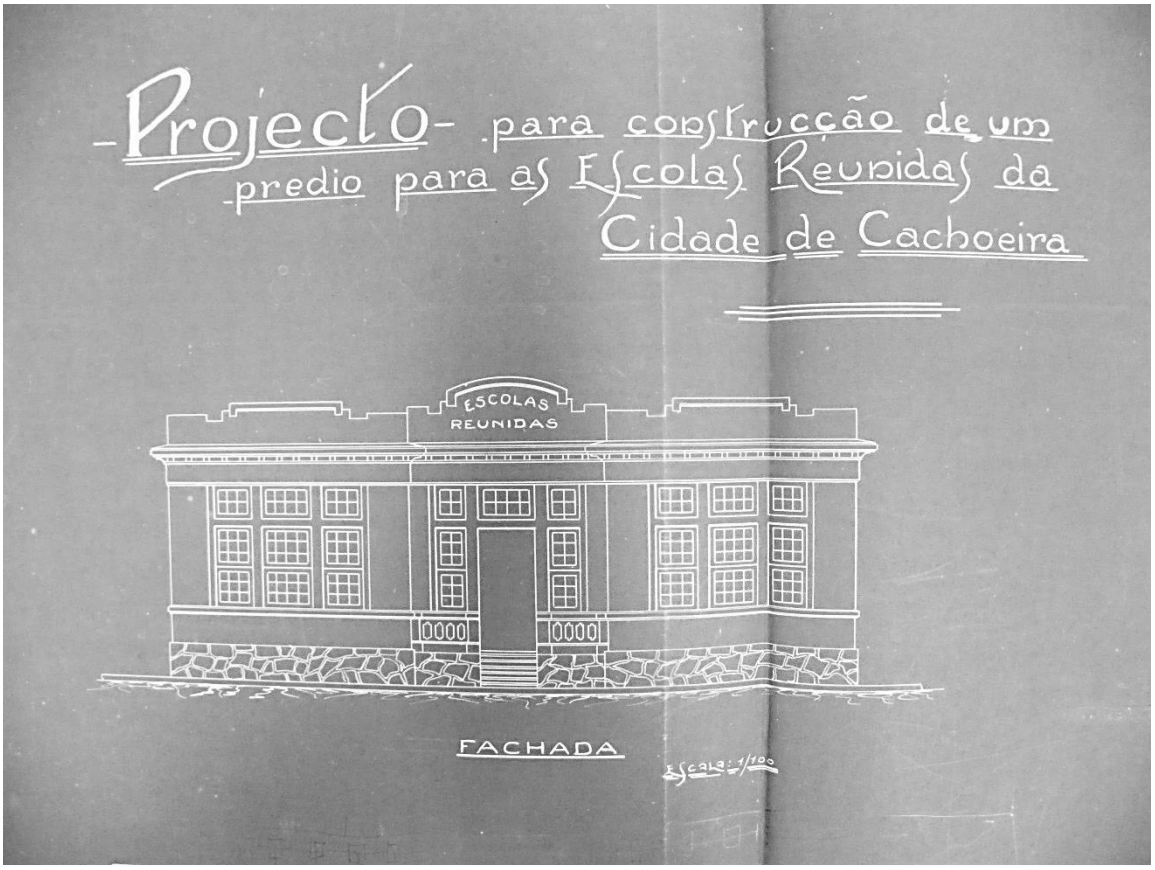
Figura 25 – Fotografia das Escolas Reunidas de Santo Amaro

Fonte: TEIXEIRA, Anísio Spinola, 1928.

A estrutura desses imóveis era minuciosamente planejada para receber grande quantidade de estudantes, para tanto, deveriam ter mobiliário próprio e proporcionar a aprendizagem e a socialização dos discentes, sem perder de vista a higienização dos corpos e dos espaços e a diferenciação em relação ao ambiente familiar. “O surgimento da escola moderna constituirá e reforçará a crença de que a aprendizagem é feita na escola e não na vida” (NUNES, 2007, p.41).

Era importante que o espaço da escola fosse bem ventilado, limpo e organizado. As normas relativas à saúde do escolar tinham grande relevância na constituição dessa escola moderna; esse recinto para ser considerado adequado deveria diferenciar-se das casas de preceptores particulares vistos como recintos inapropriados. Os argumentos então utilizados representavam uma tentativa de racionalização na medida em que confrontavam o espaço familiar *versus* o espaço escolar concebido de acordo com normas científicas.

Figura 26 – Fotografia do projeto para a construção do prédio das Escolas Reunidas de Cachoeira




Fonte: Arquivo digital do GPEC, pasta 8, subpasta 8.4

Segundo Nunes, “se, ainda no começo do século XX, a escola é extensão da casa, ela vai, nesse século, transformar-se num ambiente específico, em que o prédio escolar tem enorme importância, já que ele multiplica os espaços dedicados à aprendizagem” (NUNES, 2007, p.43).

O papel da escola era formar, instruir cidadãos, para que a sociedade progredisse e chegasse ao mais alto patamar da civilidade. Na perspectiva de Marcus Levi Benconsta (2005, p.102), “esta ideia – de preparar crianças para se tornar futuros cidadãos capazes para o mundo moderno – foi continuamente utilizada nos argumentos discursivos que apresentavam a instrução pública como corresponsável nessa missão.”

Entre 1924 e 1927, houve um grande interesse do governo do estado da Bahia e do Diretor Geral de Ensino na construção de prédios adequados à finalidade do ensino. A preocupação com a arquitetura dos prédios escolares já vinha

acontecendo em outros estados, sob a ótica de que o imóvel, com toda sua arquitetura, também educa, e ele próprio é signo do progresso e da civilidade. Entretanto na capital baiana, naquele momento, havia grandes dificuldades para alugar e construir prédios higienicamente apropriados para a instrução. No interior, isso seria ainda mais complicado.

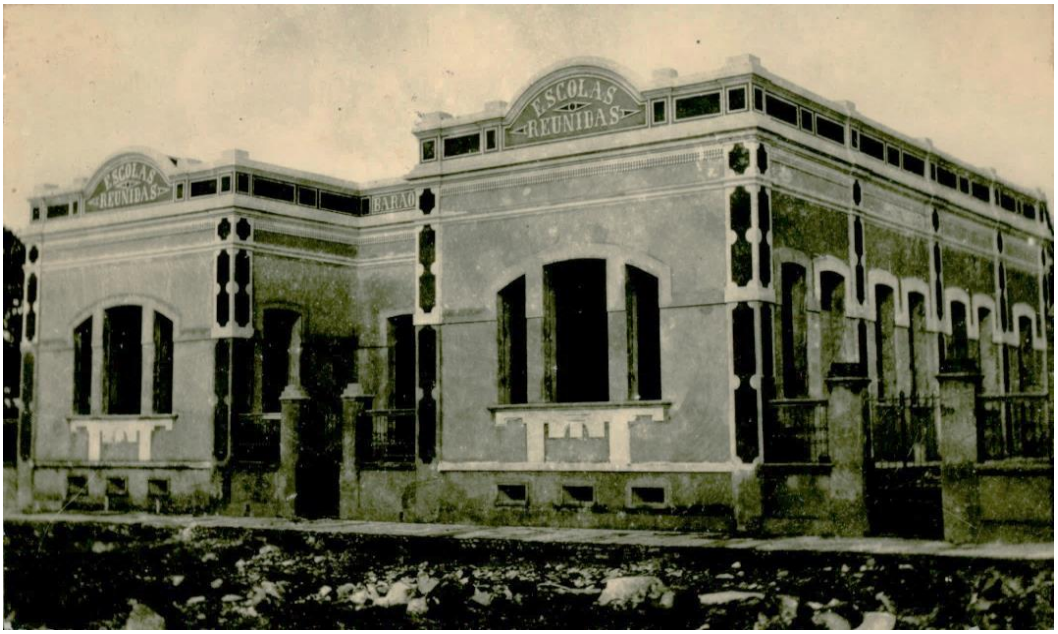
Na perspectiva de Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano, a percepção da arquitetura escolar vai além de estruturas neutras, deste modo:

> A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e de toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26)

Assim, identifica-se o espaço escolar como produtor de culturas específicas, combinadas com as dos sujeitos que transitam e se inter-relacionam por ali, transformando esses espaços em lugares cheios de significados, afetividades, regras, culturas e memórias.

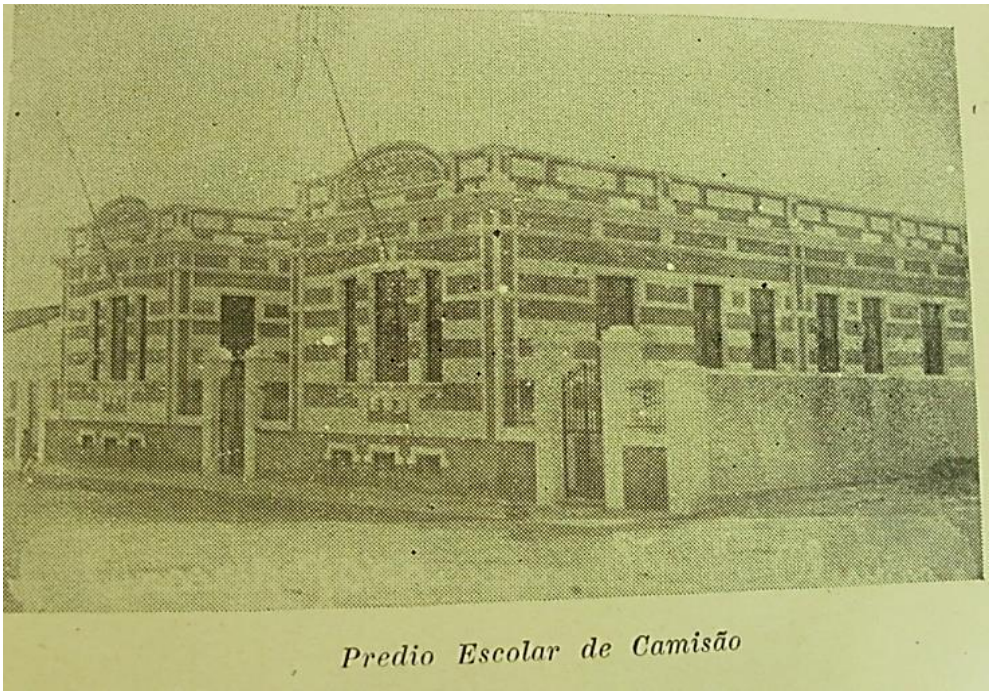
Nas fotografias dos prédios das escolas reunidas na Bahia, observa-se uma representação da modernidade em suas fachadas sempre harmônicas e bem distribuídas, com muitas janelas de frente e ou nas laterais.

Figura 27 – Fotografia das Escolas Reunidas Barão de Macaúbas, em Rio de Contas.




Fonte: IBGE. Biblioteca, catálogo virtual.

Figura 28 – Fotografia do prédio escolar da cidade de Camisão, atual Ipirá.




Fonte: TEIXEIRA, Anísio Spinola, 1928.

Algumas escolas, cujas fotografias foram inclusas neste capítulo mostram, em sua fachada, a divisão celular dos prédios. Nas Figuras 27 e 28, identifica-se, por exemplo, que há uma entrada central, interligando as duas células (da esquerda e

da direita); há várias portas que dão acesso à área externa da escola, indicando, também, que esse novo *habitat* pedagógico, com tantos estudantes “reunidos”, preocupava-se com a “saúde coletiva” dos mesmos. Era necessário preparar um lugar que, além de congregar várias crianças, evitasse as epidemias e doenças tão comuns nesta fase da vida.

Na mensagem do governador Góes Calmon, em 1926, encontra-se referência à construção de prédios escolares que fossem “condignos para o ensino primário”, ou seja, a Bahia estava preocupada em construir locais apropriados para o ensino, também, em vários municípios do interior:

> A construção de prédios escolares se vai animando. Vários municípios estão com seus contratos lavrados afim (*sic*) de construir, por conta do Estado, futuras instalações condignas para o ensino primário. (CALMON, 1926, p. 44)

A modernidade estaria, assim, adentrando o sertão, levando a instrução e a luz da civilidade, por meio da arquitetura.

## 5.5 MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS

Percebemos, por meio do Regulamento do Ensino Primário e Normal de 30 de dezembro de 1925, que este era uma tentativa de organização da instrução no estado, mas nem sempre as prescrições, de fato, tornaram-se uma prática, por exemplo, no título VI sobre a Organização material, Capítulo I, que fala do Prédio Escolar, o artigo 392 afirma que a escola pública funcionaria em prédios construídos expressamente para esse fim, ou em prédios locados que estivessem em boas condições higiênicas para melhor desenvolvimento dos métodos pedagógicos. A questão é que, como veremos nos relatórios dos diretores e de inspetores escolares, a grande maioria reclamava das péssimas condições em que as escolas se encontravam e da falta constante de materiais e mobílias.

Em Alagoinhas, quando as escolas começaram a funcionar em um só prédio, a carência de materiais melhorou, pois foram fornecidas 24 carteiras pela Diretoria Geral, e diversos móveis, adquiridos por ordem do Diretor Geral. O próprio diretor da escola também fez aquisições de objetos para a escola. Mesmo assim, sofriam com a falta de mobília e material didático. As carteiras e cadeiras utilizadas pelas

professoras eram de seu uso particular. O diretor das escolas reunidas, então, por meio do relatório, renovou o pedido de material, o qual já havia sido feito ao Inspetor Regional da Circunscrição.

Em Caculé, continuava a ser reclamada urgentemente a necessidade de material escolar, não só pelas dificuldades encontradas pelos professores para acomodar os estudantes, mas porque a mobília existente era imprestável, pois estava bastante estragada. Foram feitos pedidos de material para resolver a situação.

Em relação aos livros recebidos, que constam na lista anexa ao relatório, verificamos obras como *Cartilha*, de Mariano de Oliveira, *História Natural*, de Waldomiro Patsch, *História da Bahia*, de Pedro Calmon, entre outras obras que seriam distribuídas para os estudantes economicamente menos favorecidos, mas o próprio diretor alegou que esses livros eram utilizados apenas na escola, não podendo ser levados para casa, para não estragar os mesmos. Percebemos que, apesar de haver provimento de livros para as crianças menos favorecidas economicamente, elas não tinham como estudar em casa, porque não poderiam levá-los. Essa situação acentua a diferença entre crianças que tinham condições econômicas favoráveis àquelas que necessitavam de ajuda.

Em Belmonte, fora o pouco material fornecido pela Diretoria Geral, o restante era considerado antiquado e imprestável, por ser prejudicial ao ensino. O mobiliário escolar era o mesmo: antigo, estragadíssimo e deficiente. Assim como as demais escolas, o diretor também solicitava urgentemente ajuda na resolução desse problema.

Na Vila de Jacuípe, era imprescindível o fornecimento de todo o material didático, pois as escolas reunidas referidas tinham um pequeno número de carteiras americanas e assentos para dois em um estado bastante deteriorado, e ainda não comportavam o número de estudantes, ou seja: eram ruins e insuficientes.

A situação na Vila de Conceição do Coité era essa: todo o material existente estava muito estragado, alguns bancos-carteiras, completamente inutilizados.

Na cidade de Caravelas, há a descrição do material disponível na escola, mas alguns se achavam incompletos ou estragados.

## 5.6 DAS DIFICULDADES DE CONCRETIZAÇÃO PLENA DO PROJETO IDEALIZADO NAS PRESCRIÇÕES LEGAIS DA LEI DE REFORMA DE 1925

Como já foi mencionado, uma política de construção de escolas na Bahia foi delineada, mas seu resultado não alcançou de imediato os objetivos esperados. Muitos prédios foram erguidos, mas a necessidade de escolas no interior não foi atendida, pior, muitos prédios não tinham condições mínimas de funcionamento, apresentando problemas sanitários, de recursos materiais e de material didático.

A maioria dos seis relatórios consultados (de diretores de escolas, relativos aos anos de 1927 e 1931) critica a péssima situação do mobiliário, dos materiais e recursos didáticos e, até mesmo, dos prédios. Isso era contraditório ao prescrito no artigo 179, do título I, capítulo I do Decreto 4.218, que trata do provimento das escolas e diz: “nenhuma escola será posta em concurso, nem provida de qualquer outra forma, sem que haja prédio para o seu funcionamento, com o respectivo mobiliário e material escolar”.

Deve-se considerar que a implantação das medidas propostas em uma reforma de ensino, e os frutos dela advindos não se realizam em um curto espaço de tempo. Os relatórios e as informações consideradas neste capítulo referem-se aos anos de 1927, 1928 e alguns ao ano de 1931. A lei de reforma de 1925 foi publicada em 14 de agosto de 1925, e o decreto que a regulamenta é de 30 de dezembro de 1925. Presume-se, portanto, que o prescrito só começa a ser colocado em prática no ano letivo de 1926, pois o início da criação das escolas reunidas ocorre a partir deste ano.

O relatório das Escolas Reunidas de Alagoinhas, datado de 1927, informa que, durante os cinco primeiros meses de 1927, as escolas funcionaram em prédios separados, alugados e localizados em ruas diversas. No entanto, quando foi adquirido um prédio e, nele, realizadas as modificações e adaptações indispensáveis para torná-lo confortável e higiênico, as escolas passaram a funcionar em um único espaço, o que melhorou o provimento de material.

Em Caculé, a instalação das escolas reunidas aconteceu no dia 15 de setembro de 1927. A partir de então, todas passaram a funcionar em um mesmo prédio. Dos quatro salões existentes (vastos, por sinal, segundo relato do diretor), três eram bem arejados e iluminados, enquanto um deles, apesar de ser maior do

que os demais era pouco iluminado e abafado, devido à sua posição no imóvel. O diretor acreditava que, se colocassem uma telha de vidro e fizessem um postigo, ou seja, um pequeno espaço na porta ou na janela para ventilação, a situação melhoraria.

Na cidade de Belmonte o prédio era de propriedade da Santa Casa de Misericórdia de Belmonte e arrendado ao Governo do Estado. Esse espaço precisava de urgentes, inadiáveis e imprescindíveis reparos e, também, da instalação de maior número de aparelhos sanitários. Em novembro de 1928, o diretor da escola deliberou que fosse feita a higienização de três salas pela verba de asseios daquela escola, mas a instituição proprietária negou-se a fazer os reparos e o asseio, por conta da dificuldade em receber os aluguéis. Ainda pela mesma verba, mandaram reparar a bomba de esgoto.

No relatório das escolas da Vila de Jacuípe de 1931, o diretor afirmou que, no relatório do ano de 1929, feito por ele mesmo, estavam bastante esclarecidas as condições do prédio, também comunicava que o prédio estava passando por melhoramentos devido ao compromisso firmado entre a Diretoria e o proprietário do imóvel.

Na Vila de Conceição do Coité, no ano de 1931, devido à falta de prédio próprio, cada escola funcionava em prédio isolado, com a denominação de escolas combinadas.

Na cidade de Caravelas, o prédio onde funcionavam as escolas reunidas era considerado o melhor para este fim, apesar de não estar adaptado. Era locado por um aluguel correspondente a 200$000 (duzentos mil réis).

Apesar da intenção de dotar as escolas de espaços apropriados, muitos prédios não tinham condições sanitárias mínimas para abrigar as escolas. Embora tenham ocorrido diversas inaugurações de prédios escolares, em determinados municípios, ainda era necessário o aluguel de casas, e esses espaços não eram adequados para abrigar escolas. O mobiliário era parco e, por conta desses aspectos, percebia-se que, pelo menos nos primeiros anos, a política de implantação das escolas reunidas não atingiu completamente seu objetivo, que era o de propagar escolas pela Bahia, disseminando a instrução baseada em preceitos modernos, higiênicos e pedagógicos.

No *Diário de Notícias*, datado de 3 de março de 1928, em um artigo intitulado *Onde está então o mobiliário americano?*, o autor faz uma crítica incisiva a Anísio

Teixeira, ao descrever o que denomina de “curioso episódio”, protagonizado pelo Diretor da Instrução, numa escola de Brotas, em Salvador. O jornalista afirmou que o Diretor Geral da Instrução foi, pela primeira vez, visitar uma escola em Brotas e ironiza, dizendo que Anísio só o fez porque o intendente havia mandando calçar ruas do referido bairro.

Ao adentrar a escola, Anísio Teixeira constata que não havia carteiras, mas caixotes de querosene. Inclusive, a professora teria dito: “Dr. Anísio, só sinto não ter uma cadeira...”. Além disso, a mesma teria afirmado que as crianças escreviam uma de cada vez na sua mesa. O Diretor da Instrução ficou sem jeito naquela circunstância e pediu para a professora transferir a escola para uma casa mais confortável, que ele providenciaria as carteiras e tinteiros.

Ora, entre as medidas propostas, a instalação de escolas adequadas era uma das mais urgentes. Nem por isso foi satisfatoriamente alcançada nos primeiros anos de vigência da reforma. Se os prédios na capital sofriam com esses problemas básicos, a situação no interior do estado só se agravava. Segundo relatório escrito por Teixeira em 1927, as escolas reunidas, no estado, somavam o quantitativo de trinta e três. Delas, vinte e sete estavam localizadas em municípios do interior. Mas foram suficientes às necessidades do sertanejo? Foram adequadamente instaladas?

O *Relatório dos Trabalhos da Diretoria de Higiene Infantil e Escolar de 1930*, apresentado pelo diretor e médico Martagão Gesteira, informa que, entre os prédios onde estavam localizadas as 136 escolas existentes na capital, em 1925 nenhum foi considerado ótimo em relação às normas de higiene, apenas dois foram avaliados como bons (ou seja, 1,47% do total), 53 prédios ou 38,97% foram avaliados como sofríveis, e 81 foram considerados em mau estado (59,55%). Era uma estatística assustadora para a capital, como seria então esse cenário nos recônditos da Bahia?

Em nota publicada pelo *Diário de Notícias*, ainda no início do ano de 1928, intitulada *As escolas reunidas realizam economia de... palitos*, o autor sugeriu que Anísio Teixeira realizasse uma excursão de inspeção pelo interior e afirmou, no início do seu texto, que estava atendendo aos apelos vindos do interior, onde havia inúmeras queixas de vilas que não possuíam escolas por conta do critério de reuni-las, o que favorecia o desaparecimento de algumas unidades de ensino.

Havia insatisfação no interior, segundo o jornalista, que diz: “Ainda agora, recebemos novas queixas de populações sertanejas, prejudicadas pelos novos moldes da difusão do ensino, com as escolas reunidas”. As denúncias recebidas

versavam sobre dificuldades de frequência por estudantes que residiam a muitos quilômetros de distância das escolas, más condições de trabalho dos professores, falta de higiene dos prédios, pois, muitas vezes, não havia quem os asseasse, entre outros inconvenientes.

A sugestão era a de que o próprio Anísio verificasse as condições das escolas no sertão, visitando-as, investigando as residências dos estudantes e, principalmente, averiguando a dimensão da população escolar, visto que, em muitos vilarejos era numerosa, o que caracterizava a necessidade de ali localizar escolas.

Mesmo entendendo que os jornais também são produtores/reprodutores de opiniões políticas favoráveis ou contrárias às forças que estão no poder, não se deve perder de vista que as críticas registradas no jornal *O Diário de Notícias* só corroboram com as apresentadas pelos diretores escolares, no que diz respeito à falta de materiais e de locais apropriados para a instrução. Nem sempre tudo que era prescrito funcionava conforme recomendado, por mais que a lei assegurasse que:

> A escola pública funcionará em prédios construídos expressamente para esse fim pelo Estado, Municipalidades ou particulares ou em prédio locados pelo Governo, depois de reconhecida pela autoridade escolar e médica, respectivamente, as suas boas condições pedagógicas e higiênicas. (Lei nº 1.846, Título VI, Capítulo I, Art. 392)

Apesar de algumas críticas feitas a Anísio Teixeira pela reforma e pela implantação das escolas reunidas, elas devem ser vistas com certa cautela por diversos motivos. Um deles é o pouco tempo de oficialização da reforma e de sua publicação. Enquanto ela data de 14 de agosto de 1925, a aprovação ocorreu em 30 de dezembro do mesmo ano, uma diferença de quatro meses. Por conta disso, é interessante dizer que as reformas não se concretizam de um dia para outro, precisam de algum tempo para maturação e compreensão das reais consequências de determinadas medidas.

Outro ponto de destaque são as dificuldades relacionadas às condições dos prédios, mobílias e formação docente, aspectos que, infelizmente, já faziam parte desse contexto educacional baiano desde os idos do Império. Discorrendo sobre a situação da escola primária na República, Shirley Vinagre (2013) afirma:

> Além da falta de recursos, os relatórios dos diretores de Instrução Pública denunciavam a existência de problemas como: a inadequada distribuição e localização das escolas, péssimas condições dos prédios ou casas escolares, inexistência de mobiliário e de material didático, necessidade de preparação dos professores, existência de muitas crianças fora da escola, pequena matrícula de meninas e baixa frequência escolar. Esses problemas estão de um modo ou de outro nos relatórios publicados em 1871, 1874, 1883 e 1887 o que significa que marcaram a instrução primária aproximadamente durante os últimos 20 anos do Império. (VINAGRE, 2013, p. 80-81)

Essa herança de problemas perpetuou-se e desembocou na República sem grandes soluções. Vários educadores baianos já vinham queixando-se e lutando por melhorias na instrução, como é o caso de João Theodoro Araponga, Antonio Bahia, entre outros, cujos escritos evidenciam que a situação da capital era tão desoladora quanto a do restante do estado.

As críticas a aspectos da reforma introduzida por Anísio dão lugar a reflexões, como, por exemplo: quais impactos políticos e, também, que efetivação da reforma a avocação teve? Lembrando que houve uma significativa perda de poder político das oligarquias locais quando o estado avocou para si a responsabilidade de administrar as escolas municipais, a política de unificação administrativa e pedagógica praticamente extinguiu essas escolas, ao trazê-las para dentro do formato de escolas reunidas, certamente dirigidas por um professor estadual, que geralmente era o mais titulado ou era concursado. “Unificar a administração do serviço da instrução foi o meio encontrado no governo Góes Calmon. A dispersão era vista como causa da má condição do ensino e a manutenção do analfabetismo entre a população baiana” (SILVA, 1997, p.56). De alguma forma, essa afirmação atribui uma dose de culpabilidade às oligarquias rurais pelo analfabetismo no estado.

Segundo Luís Henrique Dias Tavares, “desde que ocupou a Inspetoria de Instrução Pública, ele [Anisio Teixeira] viveu meses e meses dedicado a criar para a Bahia um sistema educacional que as muitas e repetidas reformas anteriores não tinham conseguido realizar” (TAVARES, 2008, p. 351). A tentativa de organização da educação foi válida e significativa, mas será que, na década posterior a 1930, ela ainda ecoou na instrução baiana? E de qual maneira? Seria, então, muito interessante projetar estudos que buscassem compreender o reflexo das reformas introduzidas por Anisio, pelo menos dez anos após sua concepção, numa tentativa de analisar e avaliar os seus impactos na instrução baiana.

# 6 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Os relatórios e mensagens de governadores, diretores escolares e do próprio Diretor Geral da Instrução trouxeram elementos que ajudaram no entendimento da construção de prédios escolares para além de sua materialidade, e da organização escolar em seus aspectos pedagógicos, administrativos, temporal e espacial. Percebem-se, por meio da ação de criar escolas reunidas: a interiorização do “saber científico”; o progresso; e a evolução do sertão baiano à luz da civilidade que a instrução pública imprimia. Formar sujeitos é, antes, garantir espaço para construção de identidades.

O Dr. Anísio Teixeira havia proposto essas escolas no intuito de diminuir, paulatinamente, as taxas de analfabetismo, expandir o ensino e melhorar sua qualidade, mas se deparou com as características do sistema escolar marcado por escolas isoladas, por escolas que só ministravam o ensino equivalente aos dois primeiros anos do curso primário elementar; pela crença incutida nas famílias de que as crianças só precisavam ler, escrever e contar; por dificuldades de encontrar professores (o que ocasionou a prática de contratar professores leigos); pela distância entre as casas e as escolas; e as próprias peculiaridades de cada região.

O território baiano era – e ainda é − bastante extenso. Mesmo com a implantação de um sistema de inspeção, cujo raio de ação se estendia até distritos e vilas, não se conseguia dar conta de tantas dificuldades, por isso mesmo, o próprio Anísio (como já dito) sugeriu, posteriormente, uma série de alterações na reforma da instrução elaborada por ele.

As escolas reunidas foram muito importantes para o ensino primário baiano, principalmente, para o interior do estado, mas precisava se adaptar às realidades locais, às vicissitudes, aos sujeitos sertanejos. Apesar de todas essas condições, na sua “reforma da reforma”, delineada no texto publicado em 1930, Anísio continuou apostando nessa modalidade escolar, a qual foi valorizada pelos gestores que o sucederam e permaneceu até a década de 1930.

Em relação às escolas reunidas de outros estados e da Bahia, entre semelhanças, estavam: a economia das escolas reunidas em relação ao pagamento de aluguéis para casas escolares ou na construção de dispendiosos grupos escolares, grande penetração das escolas reunidas nesses locais e sua importância

na propagação da instrução elementar. Em contrapartida, as escolas reunidas baianas não foram idealizadas para ser “transformadas” em grupos escolares, tinham funções bastante distintas – escola reunida agregava a escola elementar nos seus quatro anos, e o grupo escolar, teoricamente, todo o ensino primário. Outro aspecto que vale ser considerado é que, na Bahia, os grupos foram criados anteriormente às escolas reunidas, por isso mesmo, não tinham pretensão de ser modelo escolar que se transformasse em grupo.

Em todo caso, elas representaram um avanço em relação ao ensino nas escolas isoladas, pois era um novo modelo organizacional, diferenciando-se nos seus aspectos pedagógicos, com a inserção do método intuitivo, com os diretores escolares fiscalizando o trabalho docente, com o preenchimento obrigatório de relatórios e de mapas estatísticos. A questão dos exames também foi muito significativa, porque tirou o foco daqueles considerados “melhores estudantes”, que sairiam “prontos”. A formação de banca com examinadores externos e as exposições feitas dos trabalhos dos estudantes aludiam à ideia de que toda produção escolar precisava de uma avaliação da comunidade extraescolar.

A questão dos prédios escolares, por exemplo, apesar de toda dificuldade em mantê-los, representou um avanço na organização espacial-temporal, porque havia uma prescrição com os horários das disciplinas ao longo do período escolar e, também, ajudou na construção da identidade, pois não eram mais estudantes da escola da professora “Fulana” ou “Cicrana”, mas estudantes das Escolas Reunidas da cidade. O prédio escolar, como era chamado em alguns lugares, representava algum prestígio. O fardamento identificava esses estudantes, relacionava-os ao local que estudavam, imprimiam identidade.

Os registros nos relatórios de Anísio nos levam a crer que essas escolas foram, em sua maioria, urbanas. Talvez seja esse um dos motivos das críticas ao Diretor da Instrução, pedindo para fazer excursões ao interior, na tentativa de compreender a situação e criar ou reunir escolas nas localidades mais longínquas. Não foram essencialmente urbanas, mas a distância de alguns núcleos não tornava a frequência obrigatória, o que causava um grande índice de crianças fora da escola.

As escolas reunidas também representaram a modernidade no sentido não só material (prédios), mas no cuidado de entender a infância e estabelecer recursos que tornassem seu desenvolvimento mais completo. Buscou-se oferecer aos

professores cursos para formação, procurou-se absorver as questões da modernidade para formar uma escola mais chamativa, mais abrangente e mais notável para os sujeitos. Preocupou-se em inserir a escola como prioridade de políticas públicas, mas, principalmente, houve uma tentativa de fazer a população entender a importância da instrução.

Esta pesquisa possui uma grande importância social, pois abre possibilidades para que esses registros históricos possam trazer a tona alguns aspectos da Educação na Bahia e, particularmente, em cada município, assim, podemos refletir como se deu o processo de escolarização nesses prédios que foram construídos pelo interior do estado.

# REFERÊNCIAS


AYRES, Jayme Junqueira. **Situação do ensino primário na Bahia**. Tese nº41. Conferência Nacional de Educação. Curitiba – PR, 1927.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **O ideário modernizador do governo Graccho Cardoso (1922-26) e a reforma da instrução pública de 1924 em Sergipe**. 2009. 300 f. Tese de doutorado − Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2009.

BAHIA. Lei de 14 de agosto de 1924. n.1.846. Reforma a Instrução Pública do Estado. In: SANTANA, Elizabete. et al. **A construção da escola primária na Bahia:** guia de referências temáticas nas leis de reforma e regulamentos (1890-1930). Salvador: EDUFBA, 2011. Volume 2 (Coleção Memória da Educação na Bahia).

BAHIA. Decreto de 30 de dezembro. n. 4.218. Aprova o Regulamento do Ensino Primário e Normal. In: SANTANA, Elizabete. et al. **A construção da escola primária na Bahia:** guia de referências temáticas nas leis de reforma e regulamentos (1890-1930). Salvador: EDUFBA, 2011. Volume 2 (Coleção Memória da Educação na Bahia).

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEZERRA, Maria Antonina. **Relatório das Escolas Reunidas de Caravelas**, **1931**. (Arquivo digital do GPEC, localizado na Pasta 10, subpasta 10.1).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Biblioteca. Catálogo virtual.** Disponível em < http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html>. Acesso: 05 de maio de 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Recenseamento de 1920**. Disponível em <http:// http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv31687.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. **Entre o pioneirismo e o impasse:** a reforma paulista de 1920. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo: USP, v. 29, n. 1. 2003. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27896>. Acesso em: 15 mai. 2014.

CHALHOUB, Sidney. Introdução. In: **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Cia das Letras, 1990, p. 13-22.

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

CÔELHO JUNIOR, Lucio da Silva. **Relatório das Escolas Reunidas da cidade de Belmonte,** 1928. (Arquivo digital do GPEC, localizado na Pasta 10, subpasta 10.1).

CRUZ, Vicente de Paula. **Relatório das Escolas Reunidas de Caculé,** 1927**.** (Arquivo digital do GPEC, localizado na Pasta 10, subpasta 10.1).

**Diário de Notícias**. 3 de março de 1928. "Onde está então o mobiliário americano?"

**Diário de Notícias**, 1928. "*As escolas reunidas realizam economia de... palitos*".

FALCON, Francisco José Calazans. **História cultural e história da educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a11v11n32.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2011.

FELGUEIRAS, Margarida Louro (2006). Escolas centrais e grupos escolares em Portugal: Da problemática da sua implantação e existência. In Comunicações Coordenadas: Eixo temático 7: Políticas, sistemas e instituições educacionais e científicas. **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação.** Uberlândia: MG. Disponível em: < http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/14MargaridaLouroFelgueiras.pdf> . Acesso em: 08 jul. 2014.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da educação e história cultural. In: _____; VEIGA Cynthia Greive (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil.** 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONDRA, José. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. (Orgs.) **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

HERSCHMANN, Micael M., PEREIRA, Carlos (Org.). **A invenção do Brasil Moderno:** medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HERSCHMANN, Micael M. A arte do operatório: medicina, naturalismo e positivismo 1900-1937. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos (Org.). **A invenção do Brasil moderno**: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HOWE, Katherine. **O livro perdido das bruxas de Salém.** Rio de janeiro: Objetiva, 2012.

JESUS, Simone Cristina Figueiredo de. **Viver em Muniz Ferreira**: cotidiano e transformações de uma vila no Recôncavo Baiano (1930-1960). 2010. 233 f. il. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Regional e Local da Universidade do Estado da Bahia. Santo Antônio de Jesus – BA, 2010. Disponível em: <http://mestradohistoria.com.br/imagens_sys/simone_jesus.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá: SBHE, n.1, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf >. Acesso em: 18 set. 2013.

LIMA, Deborah Kelman de. "**O Banquete Espiritual da Instrução**": O Ginásio da Bahia, Salvador: 1895-1942. Dissertação apresentada ao Mestrado em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FFCH da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2003.

LIMA, Raul. **A divisão territorial administrativa e judiciária do Brasil**. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/viewFile/8528/7267>. Acesso em: 14 de julho de 2015.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Superando a pedagogia sertaneja: que tipo de escola é mais adequado ao Piauí? Trabalho apresentado no **II Congresso Brasileiro de História da Educação: história e memória da educação brasileira.** Natal- RN, novembro de 2002. Disponível em < http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0342.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2014.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da Educação**. 4.ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LUZ, José Augusto R. da; SILVA, José Carlos de A. (Orgs.) **História da Educação na Bahia.** Salvador: Arcádia, 2008.

LUZ, José Augusto Ramos da. **Um olhar sobre a educação na Bahia: a salvação pelo ensino primário (1924-1928)**. 2009. 173 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador, 2009.

MAGALHÃES, Juracy. **Exposição feita pelo interventor federal relativa ao exercício de 1932**. Salvador: Imprensa Oficial, 1932.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica:** a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MOREIRA, Mario Laert. **Relatório das Escolas Reunidas da cidade de Alagoinhas, 1927.** (Arquivo digital do GPEC, localizado na Pasta 10, subpasta 10.1).

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NUNES, Clarice. Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. In: Monteiro, A; Gasperelo, A; Magalhães, M. (Orgs.) In: **Ensino de história:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. Das Escolas Reunidas ao Grupo Escolar de Tangará da Serra: a educação em Mato Grosso, em região de colonização recente – 1968-1975. **VII Jornada do HISTEDBR:** o trabalho didático na história da educação. Campo Grande – MS, setembro de 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT3%20PDF/DAS%20ESCOLAS%20REUNIDAS%20AO%20GRUPO%20ESCOLAR%20DE%20TANGAR%C1%20DA%20SERRA%20A.pdf>. Acesso em 30 de outubro de 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESAVENTO, Jatahy Sandra. **História e História Cultural.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Escolas Reunidas: instituições “transitórias”. In: **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

POUBEL, Marta Werneck. O censo de 1920. In: **Os primeiros processos censitários brasileiros e o desenvolvimento da Matemática – Estatística no Brasil de 1872 a 1938**. 2013. 270 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6807_TESE%20MARTHA.pdf>. Acesso: 18 de março de 2015.

**Revista de Educação da Escola Normal de Caetité**. Caetité, fev. 1928.

**Revista de Educação**. Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade Brasileira de Educação. São Paulo, 1926.

ROSA, Josineide. A construção da brasilidade: a política educacional no Governo Vargas 1930-1945. In: **Revista Multidisciplinar da UNIESP**. São Paulo: UNIESP, nº4, dez. 2007. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/revista/revista4/publiart2.php?codigo=1>. Acesso em: 28 jan. 2011.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. Grupos escolares e escolas reunidas: a implantação e expansão da escola graduada em Mato Grosso. Trabalho apresentado no **V Congresso Brasileiro de História da Educação: o ensino e a pesquisa em História da Educação**. Aracaju- SE, novembro de 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/637.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

SILVA, M. C. B. da Costa e. **O ensino primário na Bahia:** 1889-1930. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Os Grupos Escolares e a história do ensino primário na Primeira República:** questões para um debate. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v.17, n.34, p.273-284, maio-ago. 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, Sizenando Ferreira de. **Relatório das Escolas Reunidas da Vila de Jacuipe, antiga Conceição do Coité, 1931.** (Arquivo digital do GPEC, localizado na Pasta 10, subpasta 10.1).

TAVARES, Luís Henrique Dias. **História da Bahia**. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ed. da UNESP; Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Duas reformas da educação na Bahia:** 1895-1925. Salvador: Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia (MEC), 1968.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. A presente situação do sistema educacional. In: **Revista de Educação**. Salvador, nº3, p.26-56, nov. 1930.

_____. **Relatório do Serviço de Instrucção Publica do Estado da Bahia, apresentado ao Ex° Snr. Cons° Braulio Xavier da Silva Pereira, Secretario do Interior, Justiça e Instrucção Publica.Quatriennio de 1924 a 1928.** Salvador: Imprensa Oficial, 1928.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história:** estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005 a.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005 b.

VINAGRE, Shirley Alves da Silva. A implantação da escola primária da República na capital da Bahia: impasses e obstáculos. In: SANTANA, Elizabete. et al. **A construção da escola primária na Bahia:** o ensino primário no município de Salvador (1896- 1929). Salvador: EDUFBA, 2013. Volume 3 (Coleção Memória da Educação na Bahia).

VIÑAO FRAGO. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y cambios. 2.ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L, 2006**.**

_____. **Historia de la educación e historia cultural**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, n.0, p. 63-82, set./dez, 1995.

_____; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

# APÊNDICE A

| **Escolas** | **Nome da escola** | **Nome da escola** | **Nome da escola** |
|---|---|---|---|
| Prédio | Condição do prédio (alugado, próprio, cedido, residência) | | |
| Corpo Docente | Se há registrado o número de professores, sua formação e distribuição entre as classes | | |
| Material | Há a descrição dos materiais existentes, reclamações ou elogio sobre eles? | | |
| Festas | Quais as festas realizadas pela escola? Há fotografias? Descrição sobre as festas? | | |
| Exames Finais | Como se deram os exames finais? Houve participação de algum visitante ou personalidade? | | |
| Estudantes | Existe alguma relação com número de matrícula e frequência? Nome de estudantes? Alguma descrição, destaque, ou ocorrência de estudantes? | | |

## ANEXO A

Ficha para resumo de teses, relatórios, memórias de professor, artigos, etc. Para registrar o que o professor fazia (modos de fazer) e o que se dizia que ele devia fazer.

Elaborada por_____

TÍTULO DO DOCUMENTO (e Subtítulo)

_____

<table>
<tr><td colspan="2">AUTOR</td><td>DATA DE PUBLICAÇÃO</td><td>DADOS DA EDITORA/JORNAL/REVISTA/LIVRO ONDE FOI PUBLICADO</td></tr>
<tr><td colspan="4">Descrição geral (tipo do documento se relatórios, ata, artigo, etc e razão pela qual foi escrito (para que?)</td></tr>
<tr><td>Nº p./fls</td><td colspan="3">Onde foi localizado (instituição/arquivo/centro de documentação)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Autores citados como referência teórica</td></tr>
<tr><td colspan="4">Pessoas, personalidades, autoridades da época, atividades e eventos citados. Quais?</td></tr>
<tr><td colspan="4">Outras Informações</td></tr>
</table>

Descrição resumida do conteúdo quanto aos modos de fazer (o que se faz, o que se ensina, como de faz, atividades didáticas)

| O autor descreve o que se faz na prática? | Há críticas ao se faz? | O autor diz o que deveria se feito |
|---|---|---|
| | | |

## ANEXO B

**Bahia.** Número de escolas reunidas, de professores e estudantes nessas escolas por circunscrição e município, 1927.

| **Circunscrição/ Municípios/** | **Número de Escolas Reunidas** | **Professores (número total entre adjuntos e professores)** | **Estudantes** | |
|---|---|---|---|---|
| *Capital* | | | Matrícula | Frequência |
| Cidade de Salvador | 6 | 40 | 1359 | 1057 |
| *1ª Circunscrição* | | | | |
| Santo Amaro | 1 | 4 | 176 | 85 |
| Muritiba | 1 | 6 | 187 | 179 |
| Cachoeira | 1 | 9 | 284 | 160 |
| Maragogipe | 1 | 6 | 245 | 175 |
| *2ª Circunscrição* | | | | |
| Monte Alegre* | 1 | 5 | 237 | 100 |
| *3ª Circunscrição* | | | | |
| Amargosa | 1 | 6 | 280 | 157 |
| Santa Inês | 1 | 5 | 216 | 149 |
| *4ª Circunscrição* | | | | |
| Alagoinhas | 1 | 14 | 584 | 431 |
| Inhambupe | 1 | 6 | 192 | 116 |
| *5ª Circunscrição* | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (Não há registro de escolas reunidas) | - | - | - | - |
| *6ª Circunscrição* | | | | |
| Macaúbas | 1 | 5 | 174 | 143 |
| *7ª Circunscrição* | | | | |
| Mucugê | 1 | 3 | 320 | 229 |
| Andaraí | 1 | 7 | 382 | 342 |
| Lençóis | 1 | 5 | 275 | 227 |
| *8ª Circunscrição* | | | | |
| (Não há registro de escolas reunidas) | - | - | - | - |
| *9ª Circunscrição* | | | | |
| Caculé* | 1 | 4 | 168 | 111 |
| Caetité | 1 | 5 | 337 | 261 |
| *10ª Circunscrição* | | | | |
| Itiúba | 1 | 4 | 163 | 119 |
| Bomfim | 1 | 12 | 734 | 489 |
| Serrinha | 1 | 4 | 236 | 210 |
| Campo Formoso | 1 | 3 | 159 | 123 |
| Miguel Calmon | 1 | 3 | 133 | 102 |
| Morro do Chapéu | 1 | 3 | 192 | 153 |
| Conceição do Coité | 1 | 3 | 96 | 89 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| *11ª Circunscrição* | | | | |
| Poções | 1 | 4 | 244 | 164 |
| Condeúba | 1 | 3 | 159 | 115 |
| *12ª Circunscrição* | | | | |
| Pontal (Ilhéus) | 1 | 3 | 206 | 97 |
| Ilhéus | 1 | 8 | 351 | 180 |
| Belmonte | 1 | 4 | 205 | 165 |
| *Total* | *33* | *184* | *8.294* | *5.928* |

*Monte Alegre sofreu alteração toponímica para Mairi, alterada pelo decreto-lei estadual nº 141, de 31-12-1943.

**Caculé nesta época ainda era uma vila, só se elevando a categoria de cidade em* 30 de março de 1938.

Fonte: <http://cod.ibge.gov.br/232FR>

Fonte: TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Relatório do Serviço de Instrução Pública do Estado da Bahia, referente ao quatriênio de 1924 a 1928**. Salvador: Imprensa Official do Estado, 1928.