

CULTURA ESCOLAR E CULTURA URBANA NA SALVADOR DO PÓS-ABOLIÇÃO, 1888-1906.

Ian Andrade Cavalcante¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo contribuir com reflexões acerca da relação entre a cultura escolar e a cultura urbana, na cidade do Salvador no período em destaque. É fruto de pesquisas voltadas para a produção da dissertação de mestrado em Educação, intitulada: *“Pela instrução dos filhos do povo”*: escolarização e cultura escolar na Salvador do pós-abolição. Por meio de uma gama diversificada de fontes, incluindo bibliografia especializada, dados censitários, legislação do período, periódicos e jornais, começamos por analisar a cultura urbana na Salvador de fins do século XIX e começo do século XX. Procuramos ressaltar a cena urbana da cidade do Salvador e sua relação com a instrução pública, priorizando a questão racial e a agência dos sujeitos sociais históricos que conquistaram sua emancipação no ano de 1888. Por último demos destaque às diferentes versões sobre a escolarização durante os anos de 1888 e 1906, analisando os interesses e conflitos entre os diferentes agentes históricos envolvidos nesse processo histórico. Procuramos dar voz à professores, inspetores de ensino, delegados escolares, e cruzar esta à legislação do período e aos embates e ajustes entre a cultura escolar e a cultura urbana da capital baiana.

Palavras-chave: cultura urbana; cultura escolar; escolarização; pós-abolição.

SCHOOL CULTURE AND URBAN CULTURE IN SALVADOR DURING POST-ABOLITION, 1888-1906.

ABSTRACT

This article seeks to contribute with reflections about the relationship between school culture and urban culture in the city of Salvador in the period between the abolition and the post-abolition. It is the result of research aimed at the production of a master's thesis in Education, entitled: *"For the instruction of the child of common people"*: education and school culture in the post-abolition in Salvador. Through a diverse range of sources, including professional literature, census data, legislation from the period, periodicals and newspapers, we try to start analyzing urban culture in Salvador from the late nineteenth and early twentieth century. We seek to emphasize the city of Salvador and its relation to public education, prioritizing the issue of race and the agency of historical social subjects who won their emancipation in the year of 1888. Finally we highlight the different versions of schooling and school culture during the years 1888 and 1906, analyzing the interests and conflicts between different historical actors involved in the primary public education of Salvador. We seek to give voice to teachers, school inspectors, school representatives, and cross it with legislation and clashes or adjustments between school culture and urban culture in Salvador.

Keywords: urban culture; school culture; schooling; post-abolition.

Uma escola sem mobília, sem mappas, sem quadros allegoricos representando os principaes factos da historia pátria, os diversos ramos das sciencias, as artes e industrias, sem uma bibliotheca contendo tudo quanto é concernente ao ensino, onde os alumnos vão beber os conhecimentos das lições que lhe são ministradas pelo mestre, é uma terra esteril em que a semente definha e morre asphixiada por falta de seiva; é uma arvore decrepita, cujos fructos mal conformados caem logo pecos. (LEAL, Luiz. Revista do Ensino Primario, 1893).

1. Introdução.

Este artigo busca trazer contribuições sobre o processo de escolarização ocorrido na cidade do Salvador durante o último quartel do século XIX e primeiros anos do século XX, priorizando questões raciais e de gênero relacionadas aos agentes sócio-históricos envolvidos no processo supracitado. Procurando abordar tensões e embates relativos à instrução pública primária soteropolitana durante o pós-abolição e o começo da República, elaboramos um cruzamento de dados encontrados relativos à bibliografia especializada na questão e documentação do período.

É de suma importância começar estas breves considerações com uma contextualização da cidade do Salvador em fins do século XIX e começo do século XX. Bibliografia especializada e dados censitários relativos ao total da população livre e escrava (antes da abolição) foram utilizados na análise sobre a constituição, e diferentes características, da cidade, como: saneamento básico, transporte público, além de uma discussão sobre a questão racial e a escravidão na década antes da abolição. Após essas reflexões voltamos nossos questionamentos para alguns aspectos da cultura urbana soteropolitana relativos ao cenário industrial e comercial, inserindo aí uma discussão sobre os moldes civilizatórios do começo da República em relação a uma suposta necessidade de escolarização da população preta e parda afrodescendente. Esta última problemática também foi mais aprofundada na segunda parte do texto.

À continuação nos debruçamos em cima de diferentes versões sobre a escolarização e a cultura escolar na cidade do Salvador durante o começo do período do pós-abolição (1888-1906). Começamos esta parte analisando as condições e condicionantes sociais para o período em questão no que tange a constituição da escola pública primária, principalmente nas discussões e preocupações relacionadas às questões raciais. Em seguida, voltamos nosso olhar para a análise de uma publicação periódica intitulada de Revista do Ensino Primário. Este periódico foi elaborado e redigido por professores públicos primários durante os anos de 1892 e 1893, no intuito de fazer públicas diversas críticas relativas à instrução pública primária e seus agentes administrativos. Os interesses de uma parcela do professorado público primário podem ser lidos nas diferentes edições da revista. E o que tornou tais interesses muito interessantes foi a possibilidade do cruzamento desses discursos com a legislação do período aqui em questão.

Esta discussão se torna importante na medida em que amplia a perspectiva sobre o processo de escolarização e a cultura escolar na cidade do Salvador durante o período do pós-abolição. Indo mais além, podemos afirmar também a importância de ampliar tal perspectiva levando em consideração as preocupações presentes no final do Império e começo da República, relativas ao contingente cativo, que estava prestes a conquistar sua liberdade institucional, assim como pretos e pardos livres e libertos.

2.1 A cidade do Salvador e sua cultura urbana em fins do século XIX e início do XX.

Salvador teve grande importância no período colonial. No final do Império e começo da República, ainda era uma das cidades de maior destaque, pois sua condição

possuíam casas menores, residências coletivas e de cômodos, nas quais residiam trabalhadores e pessoas de menores posses (CÂMARA, 1989, p. 88).

A partir da segunda metade do século XIX, Salvador sofreu melhorias urbanas, a exemplo do calçamento de ruas e da ampliação de algumas delas, como a Rua da Vala, situada no centro, importante via de ligação da cidade (NASCIMENTO, 2007). Outra reforma relacionava-se ao saneamento básico e à “ideologia da higiene”, já muito bem trabalhada por Chalhoub (1996), que se debruçou em uma pesquisa sobre os cortiços e epidemias na Corte imperial. Segundo ele, o fato de as classes pobres serem também consideradas perigosas não estava relacionado somente à ordem pública ou ao trabalho, mas também à higiene (CHALHOUB, 1996). Em sua obra, o autor também defende que os pobres teriam passado a representar um “(...) perigo de contágio no sentido literal mesmo” (CHALHOUB, 1996, p. 29).

Acreditamos que, seguindo essas preocupações que estiveram presentes durante o final do período imperial, o poder provincial trabalhou na canalização de água e na limpeza urbana do “pântano que viciava os ares da capital baiana” (NASCIMENTO, 2007, p. 67). A dificuldade de locomoção e a falta de transportes públicos provocaram uma procura imensa pelos terrenos ou imóveis localizados no centro da cidade, principalmente nas freguesias da Sé e da Conceição da Praia (NASCIMENTO, 2007). No último quartel do século XIX as freguesias do centro da cidade tornaram-se regiões de considerável malha comercial, com diversos serviços prestados pela população pobre, a exemplo dos ganhadores, antes ou após a abolição.

Pesquisas sobre o início da República e o contexto do pós-abolição⁴, como as de Mário da Silva Santos (2001), Jeferson Bacelar (2001) e Wlamyra Albuquerque (2009), apontam como estaria a cidade do Salvador no período indicado. Para o ano de 1887, na véspera da abolição, Albuquerque afirma que “estavam matriculados exatos 3.172 escravos” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 96), de um total de 140 mil habitantes, sendo o contingente de escravos correspondente a aproximadamente 2,5% do conjunto populacional da capital baiana (REIS, 2000, p. 201). Apesar de a população cativa ser reduzida, temos uma população preta e parda, livre e liberta muito grande, correspondendo entre 80 e 85% do total populacional segundo Bacelar (2001). Essa população passaria assim a ser uma das principais preocupações, tanto do final do governo imperial, quanto do começo do governo republicano. Pensamentos voltados a como mantê-los em seus locais de trabalho e como moldá-los para que continuassem ocupando os escalões sociais mais baixos vêm à tona, apesar dos inúmeros exemplos de pretos e pardos que obtiveram prestígio social e econômico, a exemplo de Manoel Querino e Manoel Roque (ALBUQUERQUE, 2009).

Supostamente teria sido um momento politicamente conturbado, economicamente depressivo e socialmente instável, inclusive na Bahia. A preocupação com a mão de obra era latente. Segundo Conceição, “o estímulo ao trabalho implicava na condenação do ócio” (CONCEIÇÃO, 2007, p. 70), ou seja, foram construídas representações negativas sobre o liberto, percebido como um sujeito com tendência a *cair na vadiagem*.⁵ Uma das tensões mais marcantes do período foi o embate sobre o que fazer com a liberdade adquirida pelos escravos. Em 1888, os debates na Assembleia Provincial se dividiam entre a repressão da vadiagem, estabelecida como crime pelo Código Penal de 1890 e responsável pelo aumento da Força Policial Pública, e a expansão da educação pública.

O pós-abolição é um período tenso tanto para ex-escravos quanto para ex-senhores. Desde antes da abolição, principalmente na década de 1880, as tensões e os embates entre defensores do trabalho escravo, abolicionistas, libertos e os próprios escravos foram constantes. Jeferson Bacelar (2001) aponta que:

Após a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, para os grupos dominantes identificados com o modelo branco da prestigiosa civilização europeia, tornava-se fundamental deter o processo de ascensão, mesmo limitado e minoritário, e manter o controle dos ex-escravos e seus descendentes (BACELAR, 2001, p. 18).

Acompanhando essa linha de raciocínio, Wlamyra Albuquerque (2009) nos traz outro elemento que poderia complementar a perspectiva acima, pois a autora defende que os grupos dominantes não estariam pretendendo “mudar a autoria das decisões políticas no país” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 83). Em uma Salvador marcada pelo critério racial enquanto “vetor restritivo à ascensão social” (BACELAR, 2001, p. 18), onde a cor influenciava o patrimônio, seria prioritário “afirmar a supremacia dos brancos e a inferioridade dos ex-escravos” (BACELAR, 2001, p. 48). E não eram somente os negros mais pobres que sofriam uma perseguição social e policial, mas também a população parda, livre e liberta, que era abolicionista, apesar de haver possíveis diferenças entre a “raça emancipada” e a “raça emancipadora”.⁶ (ALBUQUERQUE, 2009, p. 82).

Segundo Wlamyra Albuquerque (2009), a escravidão já estaria “acabada antes da lei que a extinguiu” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 96), levando em consideração as lutas abolicionistas para emancipar a maior quantidade de escravos possíveis antes da abolição. A autora ressalta a importância de Eduardo Carigé, que possuía a fama de “patrono dos escravos”, ferrenho abolicionista. E vai além, demonstrando que há relação estreita entre abolicionistas brancos e letrados como Carigé, abolicionistas negros e letrados como Manoel Querino e libertos africanos que escondiam e ajudavam escravos fugidos, formando uma rede de colaboração na tentativa de conseguir alforrias, principalmente através da via judicial (ALBUQUERQUE, 2009). A praça do palácio, localizada no distrito da Sé, e seus negócios circunvizinhos seriam, segundo a autora, “(...) principais pontos de encontro de intelectuais, jornalistas e oradores do povo” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 86), e, provavelmente, ali teriam sido elaborados os projetos abolicionistas, assim como as diferentes sociedades abolicionistas.⁷

Essa rede de intelectuais engajados na abolição também contava com professores públicos primários, alguns deles, negros. É o caso do professor Cincinato da Franca, ativo abolicionista, professor público primário e de adultos no turno noturno, presidente do Clube Abolicionista Carigé na cidade de Cachoeira (recôncavo baiano). Este docente teve importante atuação na luta pela emancipação de cativos, pelo fim da escravidão, e principalmente na instrução dos mais pobres, provavelmente de negros livres e libertos, e porque não de escravos, caso houvesse a possibilidade (CAVALCANTE, 2015). Não encontramos registros sobre este professor lecionando para escravos, mas na lista de alunos do curso noturno constaram alguns “ganhadores”, que em sua imensa maioria eram negros africanos, ou nascidos no Brasil.

Após o 13 de maio de 1888, dia da assinatura da Lei nº 3353, a Lei Áurea, se procurou dissimular a questão racial, pois houve apreensão em diversas províncias por conta da emancipação dos escravos. O que se via nas ruas era a “euforia dos libertos e a insatisfação dos fazendeiros” e, conseqüentemente, “disputas entre liberais e conservadores” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 95). O pós-abolição se caracteriza como um momento marcado por tensões e disputas sobre os sentidos e significados da cidadania da população preta e parda. Preocupações como o tamanho do contingente policial, um possível caos, os ex-escravos que não queriam mais se sujeitar às regras sociais anteriores à abolição, assim como os abusos cometidos por ex-senhores, ganham proporções consideráveis.

Libertos eram vistos como “ingratos”, “com ares de superioridade”, e isso justificaria um embate entre a cidadania plena tão esperada pelos ex-escravos e a manutenção das “prerrogativas senhoriais”. Segundo Wlamyra Albuquerque, “(...) fazer transbordar para a sociedade do pós-abolição as regras sociais do mundo escravista foi o principal empenho das elites” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 123). Nossa hipótese é de que a instrução pública primária se constituiu em um dos mecanismos voltados para tal propósito, também por conta do momento de preocupação com a população preta e parda que representou o pós-abolição.

Na perspectiva das camadas mais abastadas e dos poderes públicos, para que a sociedade soteropolitana não corresse o risco de ter ex-escravos desobedientes perante as regras sociais estabelecidas, o aparato estatal se utilizou da instrução pública primária como mecanismo de sujeição social. Por outro lado, a população recém-liberta não aceitou esse projeto de maneira passiva, tentando subverter a lógica da estrutura social do período. A instrução também representava um meio de mobilidade social, relacionada a melhorias nas condições de trabalho daqueles que soubessem, ao menos, ler e escrever. Houve agitação em Salvador entre os dias 11 e 18 de maio, segundo as pesquisas de Albuquerque (2009), e se tentou através da repressão policial conter os ânimos da população negra, que era associada à desordem e à vadiagem.

No começo da República, Salvador enfrentou uma elevada taxa de mortalidade por conta de um surto de varíola, entre outras mazelas causadas pela pouca higiene, mas, apesar disso, manteve um crescimento populacional estável (SANTOS, 2001). Mario Augusto da Silva Santos (2001), ao pesquisar os diferentes aspectos relacionados aos meios de sobrevivência da população de Salvador, define a situação dos habitantes da cidade como “semi-estagnada”, o que demonstraria uma dificuldade na mobilidade social. Ainda se exerciam atividades primárias, como a criação de gado leiteiro, nas áreas urbanas e semiurbanas da cidade, entre elas o distrito do Santo Antônio.

O autor encontrou um reduzido número de pequenas indústrias criadas ao longo do século XIX (cerveja, azeite, rapé, cigarros, charutos, gráficas), além de fabriquetas de sabão, velas, vinagre, doces, caixas de papelão e outras (SANTOS, 2001, p. 17). Ele nos lembra que, apesar do surto industrial ocorrido em 1891, “(...) não se operou, portanto, um processo geral de industrialização, por faltar um conjunto infraestrutural que absorvesse e, ao mesmo tempo, pressionasse todo o sistema de produção” (SANTOS, 2001, p. 17). O ramo têxtil aparece como o de “maior concentração operária” no ano de 1893, contando com aproximadamente 800 trabalhadores, segundo o autor, “distribuídos em seis fábricas” (SANTOS, 2001, p. 21).

Apesar da crise financeira que assolou o começo da República, principalmente a partir de 1896, Santos (2001) aponta que “(...) o grande comércio de Salvador tendeu a crescer no volume de operações, nas áreas mundiais atingidas, nos capitais investidos, no número de firmas estabelecidas na praça” (SANTOS, 2001, p. 24-26). Ao lado do comércio fixo, crescia consideravelmente também o comércio ambulante, principalmente as gamelas e tabuleiros.

Presença importante e majoritária entre os vendedores ambulantes, as mulheres se destacavam neste mercado. Mário Augusto da Silva Santos (2001) nos mostra que no setor secundário elas eram maioria, principalmente no artesanato doméstico, e sua presença seria para garantir o seu “próprio sustento, o da família ou para complementá-lo”. Entre elas encontramos “bordadeiras, costureiras, capelistas, chapeleiras, doceiras, floristas, modistas, rendeiras” (SANTOS, 2001, p. 22). O autor caracteriza o espaço público, na última década do Império, como frequentado principalmente por “pobres e pretos, homens e mulheres,

livres, libertos e cativos, mendigos e vadios” e os espaços privados como pertencentes às diferentes elites.

Vale destacar aqui a grande dimensão e importância da atuação das mulheres das camadas menos abastadas, negras, pardas, brancas, no mercado de trabalho. Percebemos isto nas pesquisas de Santos (2001) e de Ferreira Filho (1998/99) em diferentes áreas. Indo um pouco mais além, torna-se importante pontuar que o gênero feminino também esteve muito presente e atuante na instrução pública primária, corroborando o que já foi apontado em outras áreas. No decorrer das primeiras décadas do século XX percebe-se um processo de feminização do quadro docente da instrução pública primária de Salvador (CAVALCANTE, 2015).

Alberto Heráclito Ferreira Filho (1998/99, p. 240) demonstra a ocupação urbana da cidade, ao se debruçar sobre as pesquisas de gênero no começo da República. Tanto as mulheres abastadas quanto as chamadas “mulheres públicas”, ou seja, as “mulheres pobres (quase sempre pretas) que viviam [do comércio] da rua” (FERREIRA FILHO, 1998/99, p. 243) faziam parte do cotidiano soteropolitano da Primeira República. Concordamos com o autor e acreditamos que devemos ressaltar que as tais “mulheres públicas” foram, e muito, “habilidosas, ágeis, versáteis, econômicas e políticas” (FERREIRA FILHO, 1998/99, p. 240) para conseguir driblar a intensa investida contra elas, no intuito de regular, ordenar e disciplinar o comércio de rua ao qual se dedicavam, após a proclamação da República. As questões relacionadas à raça e à racialização, à cor de pele⁸, assim como ao gênero⁹, são fundamentais, principalmente para o estudo do período em questão, no qual as tensões decorrentes da liberdade adquirida, tanto durante a vigência da escravidão quanto no pós-abolição, intensificam e dão forma ao conceito científico de raça (LARA, 2010).

Associava-se à África e aos costumes típicos negros as vendedoras de rua, também conhecidas como “mulheres de saião”, o que por sua vez teria relação, na visão dos brancos abastados, com a barbárie e falta de higiene (FERREIRA FILHO, 1998/99). Esses costumes “tipicamente negros” foram combatidos, principalmente no pós-abolição, visando a não propagação dos mesmos entre a população preta e parda. Festas populares, por serem espaços onde a população pobre, composta majoritariamente por negros, se divertia, foram alvo de proibição desde o final do século XIX, sendo até mesmo proibida a festa da Lavagem do Bonfim no ano de 1890. Também foram frequentes na Primeira República a forte repressão contra os “batuques à moda africana” e a “retaliação cultural”.

Ritmos africanos, assim como a mulata e a crioula, eram associados a uma visão erótica, ao mesmo tempo em que os terreiros de candomblé¹⁰ eram tidos como centros de promiscuidade, principalmente pela imprensa baiana, apesar de camadas abastadas também os frequentarem. Os terreiros tinham grande importância sociopolítica. Eram espaços onde algumas das relações sociais de “caráter excessivamente pessoal” se perpetuavam, e davam brechas para a população negra, e às vezes mais pobre, conseguir sobreviver e manter sua cultura (FERREIRA FILHO, 1998/99, p. 246-255). Alberto Heráclito Ferreira Filho (1998/99) ressalta a importância dos “laços pessoais” para se preservar e perpassar a cultura negra na Salvador da Primeira República.

Nesse aspecto, novamente o professor Cincinato da Franca teve grande relevância para a população pobre, em sua imensa maioria preta e parda, do recôncavo baiano e da cidade do Salvador. Além de se ter preocupado em instruir adultos que não tiveram a oportunidade de aprender as primeiras letras durante a idade escolar, na cidade de Cachoeira, se engajou nas principais causas sociais do período em estudo, continuou seu trabalho, mas dessa vez ajudando a letrar meninos e meninas pobres do distrito da Penha.

Nessa Salvador do fim do século XIX e início do XX, diferentes projetos de instrução pública e educação da população estiveram em disputa e tiveram o seu lugar na

sociedade. Devemos nos debruçar sobre os interesses dos diferentes agentes sociais da escolarização primária urbana da cidade do Salvador para tentar compreender quais grupos sociais participaram desse processo, o que queriam e defendiam, e quais eram suas versões sobre a cultura escolar e o ensino público primário. Tentaremos seguir esse caminho no decorrer do nosso trabalho, buscando fazer sempre um cruzamento com os dados da cultura urbana, já trabalhados e a serem ainda abordados.

2.2 As diferentes versões sobre escolarização e cultura escolar na capital baiana (1888-1906).

Nesta composição utilizaremos uma análise do processo de escolarização ocorrido na cidade do Salvador, priorizando a agência de diferentes sujeitos históricos envolvidos. O processo de escolarização ou a forma escolar não podem ser analisados sem a compreensão “das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém a cada período de sua história com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (JULIA, 2001, p. 10). Neste contexto, estaremos atentos a como esta cultura escolar se relacionou com uma cultura urbana, lembrando aqui a intensidade e diversidade cultural na qual os agentes sociais interagem. Como definem, de maneira clara, Faria Filho e Bertucci (2009):

(...) em uma situação de grande densidade cultural, na qual as pessoas são produzidas e reconhecidas como sujeitos na e da cultura, ou seja, que nossas sociedades, antes mesmo da escola, produziram também modos de significar e reconhecer as “pessoas educadas” (da)naquelas sociedades, é preciso reconhecer, então, que o projeto educativo posto em ação na e pela escola entra em tensão com processos educativos já existentes. (FARIA FILHO e BERTUCCI, 2009, p. 12).

Portanto, o processo de escolarização traz consigo a constituição da *cultura escolar*, ou seja, “(...) a forma como a escola organiza a cultura a ser transmitida e a própria organização da escola para realizar tal transmissão (...)” (FARIA FILHO e BERTUCCI, 2009, p. 15). Nesse sentido, no processo de constituição da escola como forma de socialização, ganham destaque as ações, e tensões, existentes nas relações entre os sujeitos e a instituição, além da cultura urbana. Isto porque estes sujeitos não são meros agentes passivos.

Para o estudo da escolarização que ocorreu em Salvador no pós-abolição, torna-se fundamental analisar as condições sociais de constituição da escola pública primária na cidade, no momento em que o debate educacional impregnava-se das discussões referentes à raça, questão racial e racialização¹¹ das relações sociais (ALBUQUERQUE, 2004). Utilizamos a categoria de raça não como hierarquizadora ou inferiorizadora de determinados grupos sociais, e muito menos na qualidade de atribuidora de predisposições intelectuais, morais ou culturais. Concordamos aqui com essa categoria enquanto construção social em que se reconhecem algumas poucas diferenças fenotípicas, mas também o que cada uma delas estaria contribuindo com suas especificidades, ao longo de um determinado processo histórico, que nesse caso foi o pós-abolição na cidade do Salvador.

Magaldi e Schueler (2009) apontam para outra possibilidade de reflexão sobre debates, projetos e iniciativas para a disseminação da escola primária na Primeira República. Mostram-nos a intenção do governo republicano de silenciar a historicidade do processo de construção da instrução pública pelo Estado imperial, colocando como *marco zero* a mudança de regime, no que tange à educação pública. As autoras chamam a atenção

para o caráter legitimador que essa prática carregou, no intuito de afirmar a República no Brasil. Temos de levar em conta a experiência produzida no Império, pois houve importantes avanços¹² nesse período. É preciso relativizar o discurso político contemporâneo, que visava definir o advento da República como um momento de absoluta ruptura, símbolo de *progresso e civilização*. Importa, sim, reconstruir o jogo de disputas pela memória da educação pública, compreendendo, dessa maneira, as mudanças e as continuidades na História da Educação brasileira.

Segundo Jaci Maria de Menezes (2011) houve um crescimento considerável, de aproximadamente 42,4%, no número de matrículas na instrução pública primária da Bahia entre 1872 e 1888/89. No período seguinte, entre 1888 e 1907, teria sido de 123% o aumento das matrículas nas escolas primárias (MENEZES, 2011). Esses dados apontam para um possível incremento no processo de escolarização ocorrido na região. No ano de 1907, havia 11.765 estudantes matriculados, com “(...) forte participação do Ensino Municipal, naquele momento na Bahia: 23% da matrícula no primário” (MENEZES, 2011, p. 26). Ainda no estado, os dados registrados indicavam o quantitativo de 49.417 alunos matriculados no ensino primário no mesmo ano. Estes dados denotam um notável crescimento no número de matrículas durante a última década antes da abolição da escravidão e na primeira década do pós-abolição na Bahia. Isto corrobora com as preocupações voltadas para um controle do contingente populacional preto e pardo¹³, de imensa maioria pobre, nos debates institucionais desse período.

Com a abolição da escravidão institucionalizada, em 1888, e com a virada para a República, em 1889, os debates parlamentares na Bahia são ainda mais tomados por discussões relacionadas aos projetos educacionais republicanos, que derivam das discussões já realizadas durante o final do Império. Isso nos leva a supor que tais debates eram, em parte, uma preocupação com o crescimento populacional do estado republicano da Bahia, que passou de 1.379.616 habitantes em 1872 para 1.979.802 habitantes em 1890.¹⁴ Esse aumento significava também a multiplicação das classes mais pobres, as quais eram a maior parte da população soteropolitana e, por sua vez, sujeitos pretos e pardos. Como já foi citado aqui, correspondiam entre 80 e 85% dos habitantes da cidade do Salvador.

Não podemos tratar os termos pretos, pardos ou mesmo negros – denominação identitária assumida politicamente nas últimas décadas do século XX – como categorias essencialistas, homogêneas, destituídas de polissemia e significados políticos e sociais distintos, manejados pelos sujeitos históricos no processo de lutas e conflitos empíricos, em cada contexto social. Nesse caso, seguimos a pergunta instigante feita por Larissa Viana (2007), ampliando a perspectiva sobre o caráter histórico, móvel e permanentemente tenso de construção das identidades de raça, racialização e cor da pele. Ou, melhor dizendo, é preciso afastar as classificações abstratas e a suposição de alguma filiação identitária direta, marcada pela origem biológica ou fenotípica, e reconhecer que os usos simbólicos da cor são sempre políticos, assumidamente frágeis e mutáveis no âmbito das relações sociais concretas.

Ione Sousa (2006), em seus trabalhos sobre o processo de escolarização na Bahia do final do século XIX, aborda, entre outras questões, a utilização do ensino na formação dos “futuros cidadãos” (SOUSA, 2006). A educação foi percebida como uma estratégia para formar o povo, seguindo os princípios de uma determinada cultura e de uma classe social hegemônica. A autora analisa as tensões e as diferentes percepções e discursos dos agentes sociais envolvidos nos projetos políticos educacionais, como, por exemplo, a discussão sobre o ingresso do povo pobre em idade escolar nas escolas baianas dos

oitocentos. Em relação à procura, ou seja, à demanda por educação pelas camadas mais pobres, a autora aponta que havia:

(...) uma relação entre a instrução primária e os pobres, pelo seu caráter de gratuidade. Estes seriam a maioria na sua procura, devendo ser atendidos e protegidos pelo governo. Tal ênfase permitiu ler que, primeiro: a instrução primária possibilitada pelo governo era procurada principalmente pelos “*pobres*”; segundo, que existia uma demanda por parte destes ou interesse sobre os mesmos por parte dos setores dirigentes (SOUSA, 2006, p. 110).

Levando em consideração que essa característica vem desde o final do Império, supomos aqui que seria intenção do projeto republicano ampliar e melhorar a instrução pública, ou pelo menos foi isso o que constou na legislação. Torná-la ao mesmo tempo o marco do regime, pois representava as tendências modernas de civilidade e progresso. De acordo com a bibliografia consultada, se houve, nos anos de 1870 e 1880, a emergência de um discurso generalizado em defesa da educação das classes populares¹⁵ e das crianças *desamparadas*, a concretização de tais projetos não foi tão significativa no que se refere aos ingênuos de 1871. Importante aqui atentar que tais desamparados também eram representados como perigosos, levando em consideração os discursos parlamentares ocorridos no final do Império nos quais os cidadãos pobres eram considerados igualmente viciosos.¹⁶ A representação das classes pobres enquanto classes perigosas, ou viciosas, já foi destacada por Chalhoub (1996) ao afirmar que tais agentes sociais passaram a ser considerados um perigo para a sociedade.

Naquele contexto, predominava uma perspectiva educacional que visava a manutenção da hierarquia social escravista vigente.¹⁷ Além dos libertos, “os ‘desvalidos’ ou as ‘crianças pobres’, órfãos ou ‘abandonados pelos parentes’, os ‘criminosos’ e os ‘ingênuos da lei de 1871’ constituíam a classe dos ‘desamparados’, necessitados da intervenção do Estado” (MARTINEZ, 1997, p. 76).

Essas representações sociais consolidaram também uma visão a respeito da suposta periculosidade potencial de algumas crianças, classificando assim como *perigosos* meninos e meninas pobres. Ao mesmo tempo, eram ainda considerados vadios¹⁸, devendo ser contidos por meio de mecanismos de controle social. O conceito de vadio nos remete, na maioria das vezes, a “homens pobres livres ou libertos” (FRAGA FILHO, 1996, p. 76) sem ocupação ou moradia certa. No caso das crianças, concordamos que “a questão da vadiagem infanto-juvenil no século XIX estava muito estreitamente relacionada à existência de centenas de meninos e meninas que, mesmo ligados a famílias, mestres de ofícios ou senhores (no caso de escravos), faziam das ruas o espaço de trabalho, de divertimento, peraltice, de jogos e brincadeiras” (FRAGA FILHO, 1996, p. 111). A *invenção do menor*, em termos jurídicos, foi possibilitada pela defesa do controle social, com base no qual a educação primária era oferecida em instituições de assistência, ensino de ofícios e recolhimento, como os asilos, arsenais, institutos profissionais e colônias agrícolas (MARTINEZ, 1997).

Principalmente após a abolição, a preocupação com a instrução dos ex-cativos esteve muito presente, pois estes representariam o perigo supracitado. Vale destacar que, formalmente, o decreto de abolição, em 13 de maio de 1888, somente libertou os 5% da população negra que permanecia escravizada à época no Brasil (MATTOS, 1998). Para Salvador, temos os dados trazidos por João José Reis (2000), com uma estimativa de três a quatro mil escravos para uma população de 140 mil habitantes em 1887. Ou seja, o total de

contingente escravo na capital baiana, um ano antes da abolição, girava em torno de 2,5% da população (REIS, 2000, p. 201).

A população negra – pretos e pardos¹⁹ – não era passiva receptora de projetos políticos vindos do governo, mas sim agentes sociais participantes e atuantes no processo histórico. Em relação ao sudeste, Flávio Gomes (2005) destaca a organização e ação de libertos no intuito de conseguir educação para os seus filhos. Segundo Gomes, em abril de 1889, uma comissão formada por libertos enviou uma carta ao então jornalista Rui Barbosa para pedir apoio à sua causa. No final do documento, apelaram às autoridades públicas pela educação de seus filhos, com uma clara ameaça de luta: “(...) para que eles não ergam mão assassina para abater aqueles que querem a República, que é liberdade, igualdade e fraternidade” (GOMES, 2005, p. 10). Percebemos também uma agência engajada por parte de professores públicos na instrução da população mais pobre, ou de adultos que não tiveram oportunidade de estudo quando meninos ou meninas, na cidade do Salvador e na Bahia. Como é o caso do já citado professor Cincinato Franca.

Uma versão sobre o processo de escolarização e da cultura escolar na Bahia pós-abolição nos é oferecida pela Revista do Ensino Primário²⁰, uma publicação feita por alguns professores estaduais públicos primários, alocada na cidade do Salvador à Rua da Preguiça n. 12, 2º andar. Tinha como redatores os professores Leopoldo dos Reis, Luiz Leal e Thiotimio de Almeida, entre outros, também professores, que escreviam artigos para a revista. Nesse grupo encontramos Diogo Vallasques, Argemiro Cavalcante, Gomes Leal, Xavier Marques e Pedro Celestino da Silva. Acreditamos, porém, que todos tenham pertencido em algum momento ao corpo docente da instrução pública primária municipal da cidade do Salvador, tendo em vista que defenderam interesses pertinentes a essa categoria.

A revista teve periodicidade mensal e encontramos 12 números publicados, com datas entre 1º de novembro de 1892 e 1º de outubro de 1893. Nesses exemplares, os redatores dos artigos se posicionavam a favor dos professores públicos primários, teciam críticas sobre as diferentes reformas educacionais promovidas pelo Estado, além de informar a situação das escolas, no que tange tanto à cultura material escolar quanto à situação dos docentes e dos próprios alunos. As críticas às reformas, regulamentações, leis e, principalmente, aos agentes municipais responsáveis pela fiscalização do ensino estavam sempre presentes nas edições da revista. Percebemos que a publicação em questão defendia um projeto que buscava melhorias para o ensino público primário, em relação a material escolar, condições de trabalho para os professores e melhor estrutura das escolas. Concordamos aqui com Elizabete Santana (2009) quando ela afirma em seu trabalho sobre a Revista do Ensino Primário que a publicação declarou o “(...) compromisso de lutar junto aos poderes públicos para prover as escolas de material” (SANTANA, 2009, p. 73).

Essa fonte torna-se importante, pois nos mostra a perspectiva de alguns professores da cidade do Salvador em relação a diferentes aspectos da instrução pública. No periódico, há denúncias e críticas ao governo republicano. A revista era notoriamente dedicada aos professores públicos primários. Procuramos analisar esta versão do processo de escolarização e da cultura escolar soteropolitana por meio do cruzamento de dados encontrados na revista com aqueles encontrados na legislação e na documentação produzida por diferentes órgãos da instrução pública primária.

A leitura inicial da revista demonstrou que os seus redatores eram formados pela escola normal²¹, criada com o intuito de profissionalizar os professores, principalmente os públicos. Em 1895, foi criado o Instituto Normal da Bahia, para substituir as Escolas Normais feminina e masculina, voltado para a formação de ambos os sexos, de uma maneira unificada, em uma tentativa de melhorar a formação dos alunos (ROCHA, 2008).

Encontramos, em artigo publicado no ano de 1899 pelo jornal carioca Gazeta de Notícias²², uma notícia que registrava a inauguração da “(...) escola Normal da capital, completamente montada (...)” em um prédio novo comprado para o “(...) Gymnasio funcionar pela quantia de 55:000\$000.” Apesar dessa aclamação à escola, Lucia Maria Rocha (2008) aponta que as Escolas Normais passaram por momentos difíceis, mas que teriam sido fundamentais para a formação dos docentes.

A vontade de expandir os conhecimentos fez com que os agentes da educação, durante o final do século XIX, partissem em busca da experiência das viagens internacionais. Acreditamos que alguns dos professores redatores da Revista do Ensino Primário tenham feito viagens ao exterior. Essas estariam de acordo com uma tendência em algumas partes do Brasil, como nos lembram Carla Simone Chamon e Luciano Faria Filho (2007):

No século XIX, professores, diretores de escola, inspetores de ensino, autores de cartilhas e manuais e mesmo médicos e políticos envolvidos com projetos educacionais buscaram nas viagens os “códigos de civilização” e o aumento de seu capital intelectual (CHAMON e FARIA FILHO, 2007, p. 40).

Percebemos então que essa busca pela experiência escolar no exterior se consolidou enquanto uma estratégia para implementar melhoras na instrução pública do Brasil. Países como França, Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra serviam como inspiração para nossos educadores. Nas fontes, observamos relatos sobre a instrução pública dos países citados, comparando as supostas realidades do período em cada país e reconhecendo também os limites dos mesmos.

Em seus editoriais, os redatores da revista realizaram comparações entre o ensino no Brasil e na França, Itália e Suíça. Eles criticavam o estado do ensino municipal, que, entre outros fatores, estaria assim pela suposta mania dos governantes brasileiros em copiar as práticas de outros países, considerados mais avançados que o Brasil. A indignação, nesse caso, está relacionada à prática de trazer métodos provenientes de outras realidades sociais e querer encaixá-los na realidade brasileira, sem as condições necessárias para tal e sem levar em consideração as diferenças entre os contextos sociais. Luiz Leal, autor de artigo sobre o tema, expressou sua opinião, e por conseguinte a de seus colegas, quando escreveu na revista que “*o que não compreendemos é que se queira amoldar a escola brasileira a todo transe nas fôrmas estrangeiras que são incompatíveis com a nossa indole, o nosso desenvolvimento e... o que mais é o nosso grão de cultura mental e civica*”²³

Nos primeiros anos da República, a nova reforma de ensino, de 1890, determinava que as “*crianças de ambos os sexos dos 7 aos 13 annos de idade*”²⁴ eram obrigadas a frequentar o ensino público primário, caso residissem dentro do perímetro urbano ou num raio de um quilômetro em torno das vilas e povoações do estado. Os únicos isentos seriam os sujeitos que possuíssem incapacidade física ou mental, ou que fossem indigentes. Se os responsáveis pelos meninos e meninas em idade escolar não cumprissem a determinação, seriam punidos com multas e até prisões (SANTANA *et al*, 2011, p. 35).

Questionar-nos sobre a criação dessa idade escolar, e do conceito de infância foi inerente ao nosso processo investigativo, tendo em conta que essa discussão esteve sempre latente. Maria Cristina Gouveia (2004) nos ajuda a compreender a formação do conceito de infância e da criação dessa faixa etária escolar, ao debruçar-se sobre a produção histórica desse processo no Brasil. A autora afirma que a partir do século XIX começa a haver um movimento de expansão da instrução elementar para uma maior parte da população nos países ocidentais (GOUVEIA, 2004). Segundo Gouveia, o século XIX foi determinante para que a faixa etária entre 7 e 14 anos fosse considerada como obrigatória:

O século XIX incorporou os discursos pedagógicos defensores da educabilidade da infância, do papel civilizatório da educação e, no interior dessa reflexão, da definição de um período ideal para a aquisição da instrução elementar. Nos oitocentos, essa cada vez mais foi compreendida entre os 7 e 14 anos, que foram dirigidos os projetos de instrução pública (GOUVEIA, 2004, p. 275).

Essa obrigatoriedade escolar, e a punição caso não houvesse o cumprimento da mesma, não foi condizente com a situação precária das camadas mais pobres soteropolitanas, que não conseguiram atender à determinação. Isso ocorria por conta de diversos fatores, entre eles a necessidade do trabalho dos meninos e meninas a partir de aproximadamente 10 anos de idade. Tampouco a medida seria viável para as escolas, que não tinham estrutura para receber uma quantidade maior de alunos. Segundo o professor Diogo Vallasques, regente concursado durante o ano de 1892, haveria “(...) *uma cousa superior e conhecida que nos impede o voo de nossas aspirações – os recursos para fazer face a esta despeza.*”²⁵ Esse educador, ciente da precariedade das instalações públicas do ensino primário, argumentou sobre a obrigatoriedade escolar, relativa à década de 1890:

Não sou contrario ao principio da obrigatoriedade de ensino primário, assim podessemos adoptar entre nós medida de tão grande alcance.

O querermos muitas vezes uma cousa, não se segue que possamos vê-la de prompto realisada, desde que causas independentes de nossa vontade impossibilitam sua realisação.

*Poderemos ver realisada a obrigatoriedade de ensino em nossas eschololas, quando nada temos preparado, e nem tão cedo teremos, para a execução de qualquer medida neste sentido?*²⁶

No ano de 1895, foram feitas algumas alterações através da Lei n. 117, de 24 de agosto (Art. 4º e 15º), antecipando em um ano a idade escolar (agora de 6 a 13 anos), excluindo a punição de prisão e reduzindo a multa para os pais que não cumprissem a lei. A nova legislação isentou, ainda, aquelas “*creanças que receberam o ensino elementar no próprio domicilio.*”²⁷ A retirada da punição de prisão estava relacionada, provavelmente, aos motivos e problemas para a frequência alegados pelo professor Vallasques. Até o ano de 1904²⁸, foi mantida a faixa etária de frequência obrigatória para as escolas primárias, modificando-se apenas o detalhamento das multas, que então passaram a ser de acordo com períodos determinados e reincidência do delito. Foram adicionadas mais duas categorias aos isentos: os que frequentassem escolas particulares do mesmo grau (com comprovação) e os que residissem a mais de um quilômetro de distância de qualquer escola (SANTANA *et al*, 2011, p. 37).

No que se refere à responsabilidade sobre a “criação de escolas e de novas classes” de ensino (SANTANA *et al*, 2011, p. 51), em 1890, o Município, por meio de seus representantes, os Conselhos Municipais, teve autonomia para gerir o ensino primário sob sua competência. Não houve definição de sua responsabilidade quanto à oferta (SANTANA *et al*, 2011), competindo-lhes “*criar, manter, transferir e suprimir escola de instrucção primária, com o concurso do Estado, onde o município não puder desempenhar este serviço, e sem prejuízo das instituições congêneres que aquelle entender crear e manter.*”²⁹

Em 1896, a administração do ensino público primário ficava sob responsabilidade do Dr. José Eduardo Freire de Carvalho Filho, Intendente Interino da Capital do Estado

da Bahia. Esse intendente, por meio da Lei n. 219, de 20 de Abril de 1896, regulamentou as atribuições da *Direcção de Ensino e Delegacia Escolar*, órgão responsável por gerir e fiscalizar o ensino público municipal. Entre elas estavam nomear e suspender professores adjuntos, formar comissões examinadoras, comunicar ao governo estadual as informações que fossem solicitadas e até definir a inspeção escolar. Dois delegados escolares ficaram então responsáveis pela fiscalização.

No seu artigo 1º, a lei municipal estabeleceu que: “*Fica nesta data instituído o ensino primário municipal, para o que ficam desde já creadas uma ‘escola modelo’, ‘escolas primarias graduadas’, em todos os districtos do município e ‘cursos de adultos’, onde mais convierem.*”³⁰ Essa legislação demonstrou uma possível tentativa de adaptar a organização do ensino primário, quando este passa a ser administrado pela municipalidade. Procurava também atender àqueles que não tinham frequentado a escola em sua tenra idade, preocupação essa que vem desde o Império, mas que ganhou força no contexto do pós-abolição.

A lei em questão abordou, também, as escolas modelos³¹, as quais, além de ter como objetivo a “*instrucção geral e educação moral e cívica ás creanças*”, deveriam dar a orientação pedagógica que fosse necessária para uniformizar e generalizar os métodos e processos de ensino “*modernamente*”. Tal tentativa, institucionalizada por meio de lei, de implementação de um conjunto de práticas, métodos e técnicas poderia se constituir em uma cultura escolar moderna uniformizada. A ação pode ter sido tomada com o intuito de padronizar o processo de escolarização e consolidar uma cultura escolar voltada para o ensino moral e civilizatório. Essas escolas ficavam sob a direção de um dos dois delegados escolares, que se revezavam nas funções. As classes ocorriam das 9:00 às 14:00, incluindo um “*espaço*³² *necessario á alimentação das creanças*”, o que denota que pelo menos nessa instituição estava planejado um turno na parte da manhã e outro após o almoço.

No “Capítulo III”, em seus dois primeiros artigos (9º e 10º), a legislação tratou sobre as escolas primárias. Definiu que as escolas do município de Salvador seriam de 1º e 2º graus. Haveria pelo menos uma escola de 1º grau para cada sexo, e por distrito. Em seu artigo 10º, relacionou os distritos que deveriam se adequar à última exigência citada, sendo estes “*Sé, Sant’Anna, São Pedro, Victoria, Brotas, Conceição da Praia, Rua do Passo, Pilar, Santo Antonio, Mares, Penha, Pirajá, Itapoan, S. Thomé, Cotegipe, Passé, Matoim, Maré e onde mais interessar possa ao ensino do município*”³³ [grifos do autor]. Além de ser obrigatória a presença das escolas públicas primárias nos distritos supracitados, elas deveriam atender aos objetivos que o artigo 11º descrevia detalhadamente:

Art. 11. Estas escolas têm por **objectivo dar ás creanças uma educação integral**, desenvolvendo a intelligencia infantil, não só por meio de lecções geraes, fundamentaes ou primarias comprehendidas com exactidão, abrangendo os elementos da sciencia nos limites das forças e aquisição dos alumnos, como **provocando-lhes a observação, a reflexão activas e ainda mais a cultura moral e civica pela pratica dos deveres domesticos e sociaes**, e educando o **talento artistico**, despertando o sentimento esthetico, desenvolvendo as forças phisicas pela gymnastica e **conservando a saude pela hygiene**³⁴ [grifos do autor].

Interessante perceber que o primeiro objetivo citado foi o de uma educação integral para os alunos, isso em uma realidade provavelmente bem restritiva em relação aos recursos econômicos, com escolas precárias, em sua maioria sem latrinas e sem condições higiênicas ou estruturais. Para além do incentivo às ciências ou lições gerais, a legislação enfatizou a observação, a reflexão ativa e, ainda mais, a cultura moral e cívica pautada nos

deveres domésticos e sociais. Essa ênfase demonstrava a vontade do governo republicano, mesmo em nível municipal, de “civilizar” a população mais pobre e, no caso de Salvador, a maioria preta e parda, público que recorria às escolas públicas primárias. Por último, o texto incentivou também o talento artístico, a ginástica e a higiene para que se mantivesse a saúde. Acreditamos que tal talento artístico seria voltado para o artesanato especializado, confecção de móveis e alfaiataria.

Essa lei municipal refletiu uma vontade política, pelo menos em seu texto, de prover instrução pública primária à população mais pobre. Moldar aqueles que fossem educados no ensino municipal aos padrões mínimos de “civilização”. Dessa maneira, a população pobre deveria continuar a se enquadrar à ordem social que havia antes da abolição ou da proclamação da República. A Lei nº 219, de 20 de abril de 1896, demonstrou que houve, de fato, uma preocupação em ampliar o alcance da educação primária às camadas populares. Em nossa perspectiva, tal aspecto vai de encontro ao que Miguel Conceição (2007) aponta em relação ao estado da Bahia, quando defende que as reformas ocorridas no começo da República não representaram um verdadeiro interesse em ampliar o acesso das classes mais pobres à educação.

A legislação acima também estabeleceu que o ensino seria leigo, gratuito e obrigatório para as escolas de 1º grau. Colocou a responsabilidade sobre os “*paes, parentes, tutores, protectores e patrões*” [grifos do autor]. A particularidade do termo “patrões”, entre aqueles que foram responsabilizados pela educação dos meninos que tivessem em sua companhia, denotou que o trabalho de crianças era considerado no bojo da legislação do período, no que tange à instrução. Outro artigo interessante é aquele que estabeleceu que as escolas de 1º grau seriam regidas indistintamente por professores ou professoras, independentemente do sexo que as escolas atendiam. Na documentação vemos que, em sua imensa maioria, as escolas primárias femininas eram regidas por professoras e as masculinas, por professores.

O *Regulamento das Escolas Primarias do Municipio da Capital*³⁵, Lei nº 243 do mesmo ano de 1896, estabeleceu que seria excluído todo o sistema mecânico de ensino, todos os processos baseados unicamente na memória de palavras. Determinou também que o ensino deveria seguir a cultura dos sentidos e o desenvolvimento das faculdades de observação, apreciação e execução, se aproximando do método intuitivo.

Em seu artigo 23º, ficou definido que o ensino deveria assegurar conhecimentos úteis à vida real. Para alcançar tais objetivos, os alunos teriam que fazer excursões pedagógicas mensais aos pontos topográficos da cidade, a asilos, fábricas, oficinas, bibliotecas, instituições de ensino ou qualquer outro lugar que enriquecesse o aprendizado. Apesar de o regulamento ter estabelecido essas normativas, não encontramos documentação que corrobore o acontecimento de tais excursões pedagógicas. O que percebemos foi uma preocupação em organizar os métodos de ensino, tanto nesse artigo quanto no 27º, que regulamentava as disciplinas. Ou melhor, como está escrito no documento, trazia o “plano de ensino para as escolas do 1º grau para ser realizado em dois anos”:

- Art. 27. A escola primaria do 1º gráo, que durará 2 annos, terá o seguinte plano de ensino:
- lingua materna;
 - leitura;
 - escripta;
 - calculo e systema métrico;
 - geographia e **história do Brasil, principalmente da Bahia;**
 - noções de **higiene;**

- noções de scienciaphysicas e naturaes;
- noções de agricultura;
- geometria elementar e desenho;
- **moral pratica, instruccãocivica, Constituição do Estado;**
- elementos de musica, canto coral, **hymnos patrióticos;**
- **gymnastica e exercícios militares para meninos;**
- **calisthenia para meninas;**
- **trabalhos manuaes para meninos;**
- **trabalhos de agulhas e prendas para meninas**³⁶ [grifos do autor].

Destacamos partes que caracterizaram esse plano de ensino como muito próximo aos interesses dos poderes públicos voltados para a instrução. Tais interesses estariam relacionados a uma instrução cívica e moral para todas as crianças, com exercícios militares e trabalhos manuais para meninos, e calistenia³⁷ – um tipo de ginástica específico – e trabalhos de agulhas e prendas para as meninas. Um projeto republicano que, para além de incentivar o ensino de primeiras letras, noções de cálculo, ciências, geografia e história do Brasil e hinos patrióticos, também estimulava a aprendizagem da história da Bahia. Provavelmente uma tentativa de construção ou ampliação de um sentimento regional.

Por meio dos delegados escolares, professores e alunos e seu dia a dia nas escolas eram supervisionados, e tudo era reportado diretamente ao intendente do município. Em 1895 a nomenclatura era “Delegados Inamovíveis”, mas observamos que os inspetores de ensino assinam desde 1896 como delegados escolares. No mesmo ano de 1895, suprimiu-se o Conselho Escolar da capital (SANTANA *et. al.*, 2011, p. 80). Já na reforma de 1904, o sistema de inspeção local contava com os “*Delegados Escolares Districtaes*”, para os doze distritos escolares do estado, além dos “*Delegados Escolares Residentes*”³⁸, que eram os juízes preparadores.

No ano de 1900, a professora Gertrudes Isaura da Silva Bacellar, regente da “*Escola Municipal do sexo feminino do Districto de Pirajá*”³⁹, relatou que “*o inspetor Fiscal do Ensino Primário Municipal visitou esta escola quatro vezes durante o anno lectivo conforme consta dos termos de visita lavrados no livro competente*”. O relato da professora nos mostra que, de fato, o inspetor responsável por fiscalizar as escolas esteve no local diversas vezes no ano. Estas ações por parte da fiscalização do ensino público primário demonstram a preocupação com a escolarização que percebemos nos discursos, porém na documentação continuamente aparecem críticas ferrenhas à situação da instrução pública primária soteropolitana.

O governo estadual⁴⁰ estabeleceu a quantidade mínima de escolas públicas primárias para os povoados, vilas e paróquias, e para as cidades e a capital, tendo essa última que contar com quantas escolas fossem “*necessárias para accomodar cada uma até cem alumnos de frequencia [se mais de 60 alumnos, haverá um adjunto]*”.⁴¹ A mesma reforma assegurou a criação de escolas de adultos noturnas, as quais deveriam ser custeadas pelos cofres municipais. Isso corrobora, para a Bahia, o que pesquisas⁴² recentes nos permitem afirmar para algumas outras partes do país, ou seja, que houve o interesse do poder público e da iniciativa particular em prover o acesso à escola àqueles que não foram educados na infância (PERES, 2001; SOUSA, 2006).

Os professores da Revista do Ensino Primário demonstraram que essa vontade não era somente do poder público, mas também dos próprios docentes. Em um trecho da revista, o professor Vallasques escreveu: “*(...) abram-se as portas dos cursos noturnos aos adultos (...)*”⁴³, demonstrando uma preocupação com a instrução destes, o que estaria de acordo com os ideais republicanos. As reformas dos anos de 1895⁴⁴ e 1904⁴⁵ mantiveram as responsabilidades supracitadas sobre o ensino primário nas mãos do Município, e

adicionaram à sua competência: criar, manter e fiscalizar as escolas. Além disso, deixaram livre para o estado e para os municípios a nomeação de professores. Nessas reformas, o governo estadual também deixou ambígua a responsabilidade de construir e manter escolas elementares na capital Salvador (SANTANA *et. al.*, 2011).

No começo da República, as escolas públicas primárias, nos distritos pesquisados, se constituíam, em sua maioria, nas casas dos próprios professores, que dormiam e trabalhavam ali. Quando o docente não possuía sua própria residência, o governo municipal lhe pagava o aluguel de uma, fato que foi tema de inúmeros relatórios dos docentes, queixando-se da pouca ajuda e dos altos preços. A casa-escola se constitui como típica configuração escolar na cidade do Salvador no período em análise, assim como em outras partes do país. Apesar de as tentativas de construção de edificações para abrigar as escolas ocorrerem desde 1878 (NUNES, 2004), o governo não dava conta de tamanha tarefa. Os professores redatores da Revista do Ensino Primário nos trazem informações importantes. Leopoldo dos Reis denunciou a incapacidade do estado baiano em edificar palácios escolares. Segundo o professor, “*a higyene, não ha mentalidade culta que ignore, é hoje um dos ramos mais importantes das sciencias de administração pública*”.⁴⁶ Para além da incapacidade de prover prédios escolares, as casas-escolas estariam em condições insalubres, não correspondendo ao preceito científico moderno.

No tocante aos objetivos da instrução pública, o regulamento de 1881⁴⁷, mantido em vigor até o ano de 1890, não fazia menção aos objetivos gerais. Somente no dia 7 de março de 1891, o regulamento interno para as escolas públicas primárias do estado registrou fins específicos para a escola infantil, primária elementar e primária superior.⁴⁸ Já no ano de 1895, o ensino público do estado da Bahia estabeleceu seu objetivo da seguinte forma: “*criação, organização e manutenção de instituições que promovam e aperfeçoem o desenvolvimento physico, intelectual e moral do indivíduo, dando-lhe uma educação integral que o habilite a bem servir a família e a sociedade*”.⁴⁹ Por último, em 1904, os objetivos são descritos isoladamente para o ensino infantil e primário elementar, e, em relação à instrução pública, se mantêm os mesmos do ano de 1895 (SANTANA *et. al.*, 2011, p. 78).

Os inspetores escolares também eram alvo da crítica de parcela dos professores primários. Thiotimio de Almeida, mestre público, escreveu na Revista do Ensino Primário, denunciando o *conflicto* estabelecido entre os *inspectores de districto* e o professorado. O docente classificou a inspeção do ensino como “retardatória e improfícua” e acusou os inspetores de uma “incompetência tácita”:

Não, os Srs. Districtaes devem comprehender, se accaso não são irreconciliaveis com as verdades observadas, o papel ultra-pretencioso que representam na classe dos educadores, que o legislador collocou-os n’uma posição seria e difícil, improvisando-os em má hora instructores de pessoas que bem podem instrui-los.

Só há um caminho seguro e um procedimento correto.

*Srs. Inspectores: - Alienar de vossos ombros esse peso enorme que a vossa capacidade orgânica não pode suportar*⁵⁰ [grifos do autor].

Na sequência de edição, a revista justificou sua atitude para com os inspetores. A qual se explicaria pela desigualdade profissional entre ambas as categorias, pois os fiscais eram nomeados sem possuir as qualificações de um professor, formado no curso normal e submetido a concurso público. Thiomitio de Almeida emitiu o parecer de que deveriam ser nomeados inspetores apenas aqueles homens que:

*(...) pelo seu acrysolado amor à educação infantil, tenham dado provas de si como cultores da sciencia pedagogica ou professores publicos primários, porque alem de ser um incentivo para a classe, mais facilmente ela progridirá, pois ninguem conhece melhor que o mestre, pelas relações directas e continuas em que vive com a eschola, o andamento que ela deve ter.*⁵¹

As escolas públicas primárias do período aqui destacado, entre 1890 e 1904 (correspondente às principais reformas e regulamentos efetuados para a instrução pública), foram classificadas de acordo com sua localização geográfica e número de alunos, assim como por seus diferentes tipos, entre eles *escolas infantis, primária elementar, primárias superiores, grupo escolar e complementar*. No entanto, os mapas escolares analisados, até o momento, se referem somente às escolas elementares, com um único professor, contando com alunos de diversas idades, entre 5 e 14 anos, em casas-escolas. Tal cenário está de acordo com as características da cultura escolar urbana predominante em Salvador, segundo estudo de Elizabete Santana *et. al.* (2011).

A organização pedagógica, horários e conteúdos escolares para a escola pública primária elementar consistiam, em 1890, nas *licções de coisas <<generalizadas a todas as disciplinas>> com adaptação racional a cada categoria de escola*⁵², em duas sessões diárias, sendo uma pela manhã (08:00 as 12:00) e outra à tarde (14:00 as 16:00), nas quais os alunos deveriam aprender sobre:

Escrepta, leitura, Lingua materna, Arithmética, desenho linear, Noções de geographia e historia, especialmente pátrias, Rudimento de sciencias naturaes, instrucção moral e cívica, Canto coral, Trabalhos manuaes, comprehendidos os de jardinagem e horticultura, Exercícios callisthenicos e militares, trabalhos de agulha e prendas domésticas. (BAHIA, Ato de 7 de março de 1891 [Art. 1º a 17º]).

No regulamento de 1895, houve uma mudança relativa à organização pedagógica. Foram introduzidas as chamadas escolas modelos, que eram anexas aos cursos normais que formavam os professores e serviam como referência a ser seguida por todas as outras escolas. O horário das aulas passou a ser de cinco horas seguidas por dia, o que pode indicar uma estratégia para combater a baixa frequência, levando em consideração que muitos alunos já trabalhavam. Outro indício da causa dessa mudança seria a insatisfação por parte do professorado em ter uma dupla jornada diária de ensino.

Na sessão de *Noticiario*⁵³ da Revista do Ensino Primário, encontramos uma notícia relacionada aos motivos da redução da jornada de ensino, que teria ocorrido em razão de uma petição assinada por muitos professores primários em prol da mudança nos tempos escolares. A petição foi apresentada no dia 18 de fevereiro, em uma reunião do Conselho de Ensino, na qual se manifestaram a favor o professor Cassiano Gomes e o Dr. Oliveira Campos. O Conselho, reconhecendo a sua incompetência para tomar tal decisão, encaminhou a solicitação ao governo do estado. No currículo, se modificou somente a última parte, na qual se adicionaram os exercícios militares e noções de agricultura em vez de jardinagem. Já em 1904, houve nova alteração no currículo, que deixou de ter o ensino de agricultura (SANTANA *et. al.*, 2011).

Ione Sousa, em sua tese de doutorado, aborda a questão da educação para adultos, analisando a experiência de algumas escolas noturnas nos últimos anos de escravidão, voltadas para o ensino das classes populares. Libertos, ingênuos, pobres e, muito provavelmente, alguns escravos foram alunos dessas escolas, que se multiplicaram pelo

país com a aproximação da abolição (SOUSA, 2006). A autora também aponta para o número de matrículas por freguesia das cinco escolas noturnas (Sé, Sant' Anna, Santo Antônio além do Carmo, São Pedro e Mares) existentes em Salvador em 1881. Na freguesia da Sé, eram 80 alunos matriculados. A autora também registra que na Penha e na Conceição da Praia, foram encontradas recomendações para que se abrissem novas escolas noturnas (SOUSA, 2006, p. 195). Os dados trazidos por Sousa tornam-se de imensa importância para esta análise, pois corroboram a agência ativa da população negra e pobre da capital baiana. Não recebiam os projetos republicanos de maneira passiva, mas sim agiam em busca de uma possibilidade de melhora de vida por meio da instrução primária, fazendo do alto número de alunos um indício de tal busca.

Os professores redatores da Revista do Ensino Primário pareciam compartilhar dos ideais civilizatórios e higiênicos, além de defender as aulas noturnas e o ensino técnico para as “*classes laboriosas*”⁵⁴, considerando este como “*objecto de magno interesse social*”.⁵⁵ Encontramos referências sobre higiene e civilidade repetidas vezes em seus textos, assim como um capítulo completo acerca do supracitado ensino técnico, citando inclusive autores que trabalharam com o tema, a exemplo de H. Spencer. Um dos artigos, de autoria do professor Pedro Celestino da Silva, tratou do ensino manual voltado para as classes pobres, inclusive libertos:

*O ensino tecnico conforme valiosas opiniões, nobilita as classes laboriosas elevando a vida do trabalho aos olhos de todos, corrigindo a falsa direcção que tem tido o espirito publico, acabando com o preconceito que tem contribuído para fazer da geração que se levanta, em vez de homens aguerridos e preparados para as grandes conquistas da industria moderna, uma legião de pretendentes que aspira desde o mais elevado cargo de administração até o <<mais insignificante burocratica>>.*⁵⁶ [grifos do autor].

O autor terminou o seu artigo argumentando que o nível intelectual e moral dos cidadãos baianos só se elevaria por meio da instrução *real e prática*. Tal posicionamento está de acordo com o projeto político das camadas dominantes mais abastadas: instruir as classes mais pobres e, principalmente, os libertos, que deveriam perder esse rótulo paulatinamente para passarem a ser vistos como trabalhadores assalariados, enquadrados na estratificação social e permanecendo em seus lugares sociais. Passariam também, com a instrução primária, a serem eleitores. Estaria essa estratégia relacionada à criação de possíveis cabos eleitorais para determinados candidatos que conseguissem o acesso desses grupos à educação formal, ou alguma outra benesse? Acreditamos que essa “ideologia do trabalho livre” (CHALHOURB, 2012) estaria diretamente relacionada ao posicionamento dos professores da revista.

Criticando a municipalização do ensino primário, o professor Luiz Leal, apontou, em outro texto, que, apesar de o ensino municipal ser um *principio grandioso e democrático*⁵⁷, a cidade do Salvador não teria condições de comportar tamanha responsabilidade. Para provar seu ponto de vista, o professor primário trouxe exemplos de outros países, nos quais a medida teria um efeito positivo: Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e Suíça.

É importante nesse momento refletir sobre as comparações com outros países, pois não parece que o faziam explicitando as diferenças orçamentárias de tais nações, salvo em alguns casos, mas sim considerando traços culturais e sociais. Classificaram que nos Estados Unidos o ensino municipal foi estabelecido com efeito “maravilhoso”. Apontaram que na Inglaterra as responsáveis pela instrução primária seriam as paróquias, enquanto na

Alemanha esse papel seria de um consórcio entre o Estado e o Município. Ressaltaram também que o “aperfeiçoamento” individual nas sociedades supracitadas já alcançara um nível em que os cidadãos lidavam com a instrução primária de outra maneira:

*A iniciativa individual na Alemanha, na Suíça, nos Estados Unidos, principalmente no que diz respeito ao ensino, está em tal progressão crescente que não millionario nestes países e especialmente nos Estados-Unidos, que não se julgue de si para si, na imprescindível obrigação de reverter uma boa soma de sua fortuna, ou em vida, ou por verbas testamentarias, em benefício da escola, em dotação ao município.*⁵⁸

Essas comparações são interessantes, a partir do momento em que nos trazem o questionamento sobre as viagens pedagógicas que teriam sido realizadas por alguns professores, no intuito de trazer informações sobre a situação e estruturação de outros sistemas de ensino. Tais viagens precisam ser mais pesquisadas, para aprofundarmos como ocorreram e no que influenciaram a nossa instrução. Por outro lado, os professores somente faziam comparações com realidades europeias e norte-americanas, que seriam os ideais a serem alcançados e reproduzidos no Brasil, seguindo o projeto civilizatório da República.

Para os professores redatores da Revista do Ensino Primário, no Brasil, ou pelo menos na Bahia da República Velha, em matéria de educação popular, “(...) tudo é palavras, e só palavras.”⁵⁹ O que esta afirmação podia significar para aquele momento, no ano de 1893? Esse trecho, além de nos ter demonstrado um embate entre os interesses dos professores da revista e da Diretoria da Instrução Pública, corroborou nossa hipótese anterior, em que defendemos que os redatores do meio de comunicação em questão faziam oposição aos poderes públicos. Desqualificavam as medidas tomadas pelos poderes municipal e estadual, criticavam a qualificação dos delegados escolares, exaltavam a suposta ineficiência da diretoria em manter as escolas em condições salutáveis. Essas críticas poderiam estar ligadas também a uma luta por melhores condições de trabalho e maior valorização da profissão docente.

3. Conclusões.

Este artigo foi dividido em três partes e optamos por fazer uma análise na qual cruzamos a cultura urbana com a cultura escolar da cidade do Salvador. Na primeira etapa, abordamos aspectos da cultura urbana da capital baiana nos fins do século XIX e começo do século XX. Analisamos os dados populacionais e as mudanças que estavam ocorrendo na urbanização. Percebemos nas fontes uma preocupação com a chegada quase que iminente da abolição, na década de 1880, em relação à mão-de-obra liberta que, sem mecanismos de controle social, poderia se rebelar contra a ordem social. Buscamos compreender a situação econômica da cidade, dando ênfase aos diferentes tipos de trabalhos encontrados, desde as indústrias até os trabalhadores de rua, ganhadores e ganhadoras. Nessa perspectiva, o papel do gênero feminino no mundo do trabalho de rua, tanto antes quanto após a abolição, foi muito significativo. Percebemos que as mulheres negras, nesse período, se constituíram muitas vezes como o alicerce da família, na maioria dos casos por conta da ausência da figura paterna.

Na segunda parte, tentamos fazer um cruzamento entre as diferentes versões sobre a escolarização e a cultura escolar na Salvador do pós-abolição. Debruçamo-nos sobre a documentação escrita pelos agentes históricos do ensino público primário, tentando identificar os embates e tensões entre eles, na defesa de diferentes interesses. A discussão sobre raça e racialização, assim como a relação entre raça, classe e nação, tornou-se

fundamental nessa parte. Isso porque está vinculada à implantação da “forma escolar moderna”, na tentativa de moldar a população preta e parda que estava, já desde antes da abolição, conquistando sua liberdade.

A documentação demonstrou também que, com a chegada do 13 de maio e no pós-abolição, se ampliaram as discussões sobre projetos educacionais. Constatamos que tal preocupação está relacionada com a associação estabelecida entre o que Sidney Chalhoub (1996) chamou de “classes pobres” e “classes perigosas”, que eram quase sempre confundidas ou consideradas muito próximas. Nessa mesma linha de raciocínio, analisamos, por meio de diferentes versões, a obrigatoriedade escolar, as viagens pedagógicas que alguns professores soteropolitanos podem ter feito, a estrutura das escolas e da Instrução Pública primária, entre outros aspectos.

Identificamos e problematizamos os conflitos, tensões e embates entre os diferentes agentes sociais da escolarização envolvidos no contexto sócio-histórico que temos como objeto de estudo. Para isso, cruzamos as versões desses agentes, analisando os discursos dos professores redatores da Revista do Ensino Primário entre os anos de 1892 e 1893, além da versão oficial dos órgãos responsáveis pela administração do ensino público primário, por meio de suas legislações. Esse universo ainda muito inexplorado da escolarização pública primária na cidade do Salvador nos faz atentar para os detalhes e cruzamento de dados, com o intuito de aprofundar a análise das experiências escolares.

Referências

- ABREU, Martha. “Sobre Mulatas Orgulhosas e Crioulos Atrevidos”: conflitos raciais, gênero e nação nas canções populares (Sudeste do Brasil, 1890 – 1920). **Tempo**. Rio de Janeiro, nº 16, p. 143–173, 2004.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. **A exaltação das diferenças: racialização, cultura e cidadania negra (Bahia, 1880 – 1900)**. Tese de doutoramento pela UNICAMP. Campinas: 2004.
- ANANIAS Mauricéia. **Propostas de educação popular em Campinas: “As aulas noturnas”**. Campinas, SP: Cadernos Cedes, ano XX, nº 51, novembro/2000.
- BACELAR, Jeferson. **A hierarquia das raças: negros e brancos em Salvador**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- CÂMARA, Marcus Paraguassu de A. **Conceição e Pilar: freguesias seculares do centro econômico e do porto de Salvador até o século XIX**. (Mestrado em História) Salvador: FFCH/UFBA, 1989.
- CAVALCANTE, Ian A. **“Pela Instrução dos filhos do povo”**: escolarização e cultura escolar na Salvador do pós-abolição, 1888-1906. Dissertação de Mestrado. Niterói-RJ: FEUFF, 2015.
- CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- _____. **Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CHAMON, Carla S.; FARIA FILHO, Luciano M. de. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; GONDRA, José G. (orgs.) **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.
- CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. **“O aprendizado da liberdade”**: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista. (Dissertação de mestrado) Salvador: UFBA, 2007.

- CORRÊA, Lígia. **Da beleza e vigor do corpo:** breve história da Calistenia. (Monografia de licenciatura) Campinas: UNICAMP, 2002.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; BERTUCCI, Maria Liane. Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.1, p. 10-24, Jan/Jun 2009.
- FERREIRA FILHO, Alberto Heráclito. Desafrikanizar as ruas: elites letradas, mulheres pobres e cultura popular em Salvador (1890-1937). **Afro-Ásia**, nº 21-22, 1998-1999, p. 239-256.
- FRAGA FILHO, Walter. **Mendigos, moleques e vadios na Bahia do Século XIX.** São Paulo: Hucitec; Salvador: EDUFBA, 1996.
- GOMES, Flavio dos Santos. **Negros e política** (1888-1937). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008.
- GOUVEIA, Maria Cristina S. Tempos de aprender: A produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 8, jul./dez. 2004.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** Número 1, Campinas, Autores Associados, 2001.
- LARA, Silvia Hunold. Introdução: a história social e o racismo. In: Dossiê racismo: história e historiografia. **História Social**, n. 19, segundo semestre de 2010.
- MAGALDI, Ana Maria; SCHUELER, Alessandra. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo.** Revista do Departamento de História da UFF. V. 26, 2009.
- MARTINEZ, Alessandra F. **Educar e instruir:** a instrução popular na Corte imperial - 1870 a 1889. Dissertação de Mestrado em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.
- MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio:** o significado da liberdade no sudeste escravista, Brasil Século XIX. RJ: Nova Fronteira, 1998.
- MATTOSO, Katia M. de Queirós. **Bahia, século XIX:** uma província no Império. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1992.
- MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. A República e a construção do direito à educação na Bahia. In: SANTANA, Elizabete Conceição *et. al.* (Orgs.). **A construção da escola primária pública na Bahia:** guia de referências temáticas nas leis de reforma e regulamentos, 1890-1930. Salvador: EDUFBA, 2011. pp. 17-29.
- NASCIMENTO, Anna Amélia Vieira. **Dez freguesias da cidade do Salvador:** aspectos sociais e urbanos do século XIX. Salvador: EDUFBA, 2007 (Coleção Bahia de Todos).
- NUNES, Antonietta d'Aguiar. A formação dos sistemas públicos de educação no século XIX e sua efetivação na província da Bahia. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**, nº 99, pp. 75-113, 2004.
- PEREIRA, Amilcar Araujo. **O mundo negro:** relações raciais e a constituição do Movimento Negro no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.
- PERES, Eliane. **Templo de Luz.** Pelotas, RS: Editora da UFPel, 2001.
- REIS, João José. **Domingos Sodré, um sacerdote africano:** escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- _____. De olho no canto: trabalho de rua na Bahia na véspera da abolição. **Afro-Ásia**, nº 24, 2000, p. 199-242.
- ROCHA, Lucia Maria da Franca. A escola normal na província da Bahia. In: ARAUJO, José Carlos Souza *et. al.* (Orgs.) **As escolas normais no Brasil:** do Império a República. Campinas: Editora Alínea, 2008.

SANTANA, Elizabete Conceição *et. al.* (Orgs.). **A construção da escola primária pública na Bahia**: guia de referências temáticas nas leis de reforma e regulamentos, 1890-1930. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTANA, Elizabete Conceição. A voz dos professores baianos no início da República: a Revista do Ensino Primário (1892-1893). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 36, pp. 70-82, dez. 2009.

SANTOS, Mário Augusto da Silva. **A República do povo**: sobrevivência e tensão. Salvador: EDUFBA, 2001.

SCHUELER, Alessandra F. M. de. **Formas e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro**: representação, experiência e profissão docente nas escolas públicas primárias - (1870-1890); Rio de Janeiro, UFF. Tese de Doutorado, 2002.

SOUSA, Ione Celeste de. Para os educar e bem criar - tutelas, soldadas e trabalho compulsório de ingênuos na Bahia -1878-1897. In: **XXV Simpósio Nacional da ANPUH-História e Ética**, Fortaleza-Ce, 2009.

_____. **Escolas ao Povo**: experiências de escolarização de pobres na Bahia - 1870 a 1890. Tese de Doutorado em História Social, PEPGHS, PUC/São Paulo; 2006.

VIANA, Larissa. **O idioma da mestiçagem**: as irmandades de pardos na América Portuguesa. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

Acervos.

Arquivo Público do Município de Salvador (APMS).

Arquivo Público do Estado da Bahia (APEB).

Biblioteca Pública do Estado da Bahia (BPEB).

Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (BN).

Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica (NPHEd).

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), pesquisador em História da Educação e professor do Ensino Básico, na rede privada de Salvador-Ba. A pesquisa para a produção deste artigo foi financiada pelo CNPq, por meio de bolsa de mestrado.

²A cidade do Salvador está dividida em Alta e Baixa, por conta de suas características e limitações geográficas. Dos distritos abordados aqui, a Sé e a Rua do Passo se situam na Cidade Alta, e a Conceição da Praia fica na Cidade Baixa. Ver: Marcos Paraguassu Câmara (1989).

³Desmembrada da Freguesia da Sé no ano de 1718, sendo a menor freguesia da cidade. Ver: Marcus Paraguassu Câmara (1989), Ione Sousa (2006).

⁴Importante apontar aqui que, apesar de os termos Primeira República e pós-abolição estarem entrelaçados por conta de uma contemporaneidade, recebem de nós sentidos diferentes. O primeiro se relaciona mais às mudanças nos projetos políticos e o segundo está mais direcionado às transformações que ocorrem com o fim da escravidão no que tange, entre outros fatores, à maior preocupação com o contingente populacional negro e sua manutenção na estrutura social, assim como à transição do trabalho escravo para o livre, a qual ocorre paulatinamente desde a segunda metade do século XIX. Para ampliar seus conhecimentos sobre esse assunto, para a Bahia, ver, entre outros: Mário Augusto da Silva Santos (2001), Alberto Heráclito Ferreira Filho (1998-1999) e Wlamyra Albuquerque (2009).

⁵Categoria utilizada no período do pós-abolição e Primeira República para nomear os sujeitos que não trabalhavam, estudavam ou tinham alguma ocupação, ver mais em: Walter Fraga Filho, 1996.

⁶Essas diferenças seriam referentes a uma relativa hierarquização social em relação à população de cor que era emancipada, sendo essa supostamente inferior, e à população de cor que emancipava, ou seja, negros que possuíam um lugar social de algum prestígio, com um nível mais elevado de escolarização, intelectuais que intercediam pelos seus semelhantes que ainda eram escravos. A autora aponta que haveria uma diferença entre estes dois grupos em relação a sua representação social. Ver: Wlamyra Albuquerque (2009).

⁷Para ampliar o conhecimento sobre as diferentes organizações voltadas para a busca da abolição, ver: Wlamyra Albuquerque (2009).

⁸Aqui concordamos com Larissa Viana (2007, p. 41) quando chama a atenção para o “problema de atrelar as identidades sociais e as formas de agrupamento a caracteres físicos, como se os grupos de cor, por exemplo, formassem alianças imediatas apenas pelo fato, totalmente subjetivo, de as pessoas partilharem certos traços físicos em comum.”

⁹Em suas pesquisas sobre o período do pós-abolição, Martha Abreu (2004) aborda questões relacionadas à racialização de gênero, destacando diferentes versões, advindas de diferentes agentes sociais, sobre a representação da mulher mulata, ou mestiça, utilizando como fontes canções e trovas, entre outras. Defende que, apesar de algumas trovas expressarem a valorização da mulata e da cabocla, “(...) estas trovas populares também retratavam, de acordo com Duque Estrada, a ‘antipatia e ojeriza pelo negro’, manifestada até mesmo pelos próprios negros(as) e mulatos(as)” (ABREU, 2004, p. 11). Por outro lado, apresenta outra possibilidade: a de que os versos representariam “(...) a existência de ambiguidades e tensões em torno dos papéis sexuais das mulheres não brancas, especialmente das mulatas” (ABREU, 2004, p. 13).

¹⁰Para ampliar a discussão sobre o candomblé e seus espaços de celebração enquanto importantes locais de prática e perpasso da cultura africana e afrodescendente, assim como de tensão e negociação para a população preta e parda, ver: João José Reis (2008).

¹¹Segundo a visão racialista, essas características formariam uma “essência racial”, a qual incluiria mais do que “características morfológicas visíveis”, mas também “aspectos culturais.” O autor destaca as diferenças entre racismo e racialismo, sendo o segundo “um pressuposto de outras doutrinas chamadas de ‘racismo’”, pois teria em si a visão de características herdadas que permitam dividir os membros da nossa espécie, a humana, em um pequeno conjunto de raças. Ver: Amílcar Pereira (2013), e Larissa Viana (2007).

¹²A exemplo da obrigatoriedade da escola primária para todas as crianças em idade escolar e das tentativas de organização da rede pública de instrução através de diferentes reformas educacionais ao longo do século XIX. Ver: Gondra e Schueler, 2008.

¹³Para aprofundar esta discussão ver: Larissa Viana (2007), Wlamyra Albuquerque (2009), Walter Fraga Filho (1996).

¹⁴Tabela encontrada no recenseamento de 1900, comparada com os dados dos censos de 1872 e 1890, os quais estavam de acordo. Dados encontrados na página web do Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica (NPHEd) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): <http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/pop72/index.html> Acesso em 02 de janeiro de 2014, e na página web do Senado Federal: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227299?show=full> Acesso em 20 de fevereiro de 2014.

¹⁵Com esse conceito queremos nos referir à população que Sidney Chalhoub (1996) denomina de *classes pobres e perigosas*, quando nos lembra que durante o período em questão não havia uma diferenciação muito clara entre os conceitos *pobre* e *perigoso*, o que dava margem para que agentes históricos pobres fossem considerados quase que de maneira automática, também, como perigosos. Ver: Sidney Chalhoub (1996).

¹⁶Ver: Sidney Chalhoub (1996, p. 22).

¹⁷Para aprofundar sobre essa questão, ver: Alessandra Frota Martinez, 1997.

¹⁸Ver: Walter Fraga Filho (1996).

¹⁹Entre seus diferentes usos e significados, “(...) mais do que a identificação de um matiz de cor, o termo pardo podia indicar origem, condição social e *status* das pessoas de cor no universo colonial.” Pesquisas recentes nos apontam um caminho a seguir sobre as *categorias de cor*: “explorando a ambiguidade e a fluidez das categorias de cor e condição então empregadas, notei que o qualificativo pardo foi muitas vezes acionado de modo a criar uma versão mais positiva da identidade dos mestiços, em contraponto ao mulato tantas vezes descrito como moralmente inferior.” Ver: Larissa Viana (2007, p. 36-37).

²⁰BPEB. Revista do Ensino Primário (1892-1893) - Bahia. Setor: Periódicos Raros. Fundo: Revistas. Biblioteca Pública do Estado da Bahia. Já foi trabalhada, entre outros, por Elizabete Santana (2009).

²¹A Escola Normal da capital da Bahia, Salvador, foi criada pela Assembleia Legislativa por meio da Lei nº 37, de 14 de abril de 1836, e sancionada pelo presidente da província, Dr. Francisco de Souza Paraíso, no mesmo ano. O início das atividades se deu somente seis anos depois, em 1842. Ver: Lucia Maria da F. Rocha (2008).

²²GAZETA DE NOTÍCIAS. *Telegramas, Bahia*. Rio de Janeiro – Terça feira 11 de Abril de 1899, n. 101.

²³BPEB. Revista do Ensino Primário, ano I, Bahia 1º de março de 1893, n. 5, p. 80.

²⁴BAHIA, Ato de 10 de Janeiro de 1890; BAHIA, Ato de 18 de agosto de 1890; BAHIA, Ato de 7 de março de 1891.

²⁵BPEB. Revista do Ensino Primário, ano I, Bahia 28 de Outubro de 1892, n. 1. p. 12.

²⁶BPEB. Revista do Ensino Primário, ano I, Bahia 28 de Outubro de 1892, n. 1. p. 11.

²⁷BAHIA. Lei n. 117 de agosto de 1895 (Art. 4º).

²⁸BAHIA. Lei n. 579 de 3 de outubro de 1904 (sem referências); BAHIA. Decreto n. 281, de 5 de dezembro de 1904 (Art. 62º, 63º, 65º, 67º, 68º e 69º).

²⁹BAHIA, Ato de 18 de agosto de 1890 (Art. 39º e 58º); BAHIA. Constituição do Estado da Bahia de 2 de julho de 1891 (Art. 109º).

³⁰APMS. Lei de 20 de Abril de 1896, nº 219. Ver: Leis e Resoluções do Conselho Municipal da Bahia, 1895-1897, 126 a 319, Biblioteca da Fundação Gregório de Mattos.

³¹As escolas modelos eram escolas públicas primárias que ficavam anexadas às Escolas Normais, e serviam como um modelo a ser seguido por todas as demais escolas públicas primárias.

³²Esse termo se refere a um espaço físico, e não a um espaço temporal. A necessidade de um espaço físico para os alunos e alunas estava presente na imensa maioria das escolas públicas primárias aqui pesquisadas.

³³Idem.

³⁴Ibidem.

³⁵APMS. *Lei nº 243 Regulamento das Escolas Primarias do Municipio da Capital*. Ver: *Instrução Pública: Leis, Regulamentos, Atos e Instruções, Ensino Primário Municipal*: Biblioteca da Fundação Gregório de Mattos.

³⁶APMS. *Lei nº 243 Regulamento das Escolas Primarias do Municipio da Capital*. Ver: *Instrução Pública: Leis, Regulamentos, Atos e Instruções, Ensino Primário Municipal*: Biblioteca da Fundação Gregório de Mattos. Art. 27º.

³⁷Calistenia, de acordo com Lígia Corrêa (p. 18, 2002), seria: “(...) um método ginástico, sistematizado no século XIX, que tem o objetivo de promover a saúde e minimizar os efeitos prejudiciais da vida moderna (...)”.

³⁸BAHIA. Lei n. 579, de 3 de Outubro de 1904 (Art. 8º). BAHIA. Decreto n. 281, de 5 de dezembro de 1904 (Art. 1º a 23º).

³⁹APMS. *Mapa annual de alumnas da Escola Municipal do Sexo Feminino do Districto de Pirajá*, do ano de 1900. Ver: Fundo: Intendência Municipal, Seção: Ensino Municipal; Diretoria de Ensino Municipal: Mapas, Anuais, Ofícios, Frequências, Processos 1889 – 1910, caixas 01 a 23.

⁴⁰A estrutura administrativa da instrução pública do Estado da Bahia começava diretamente com o governador da Bahia. Abaixo do governador vinha o secretário do Interior e Instrução Pública, que contava com os serviços do inspetor geral do Ensino e do Conselho Superior do Ensino. A esses dois últimos competia: observância do cumprimento das leis e regulamentos; fiscalizar a questão da obrigatoriedade; aprovar, elaborar ou revisar programas de ensino e livros didáticos; estudar e aprovar planos de construção de prédios e mobílias escolares; preparar instruções para os delegados distritais. Ver: Santana (2011, p. 81).

⁴¹BAHIA, Ato de 18 de agosto de 1890 (Art. 39º e 58º); BAHIA. Constituição do Estado da Bahia de 2 de julho de 1891 (Art. 109º).

⁴²Ver: Mauricéia Ananias (2000), Eliane Peres (2001), Alessandra Schueler (2002) e Ione Sousa (2006).

⁴³BPEB. Revista do Ensino Primário, ano I, Bahia 28 de Outubro de 1892, n. 1. p. 12.

⁴⁴BAHIA. Lei n. 117, de 24 de agosto de 1895 (Art. 6º, 11º, 12º, 18º, 28º, 95º). BAHIA. Ato de 4 de outubro de 1895 (sem referências).

⁴⁵BAHIA. Lei n. 579, de 3 de outubro de 1904 (Art. 1º e 2º). BAHIA. Decreto n. 281, de 5 de dezembro de 1904 (Art. 2º).

⁴⁶BPEB. Revista do Ensino Primário, ano I, Bahia 1º de maio de 1893, n. 7, p. 118.

⁴⁷BAHIA, Ato de 5 de janeiro de 1881, denominado Regulamento Bulcão.

⁴⁸BAHIA. Ato de 18 de agosto de 1890 (sem referências). BAHIA. Ato de 7 de março de 1891 (sem referências).

⁴⁹BAHIA. Lei de 24 de agosto de 1895 (Art. 1º). BAHIA. Ato de 4 de outubro de 1895 (Art. 99º a 101º).

⁵⁰BPEB. Revista do Ensino Primário (1892), ano I, Bahia 28 de Outubro de 1892, n. 1. p. 11.

⁵¹BPEB. Revista do Ensino Primário (1892), ano I, Bahia 1º de dezembro de 1892, n. 2. pp. 27-28.

⁵²BAHIA. Ato de 7 de março de 1891 (Art. 1º ao 17º).

⁵³BPEB. Revista do Ensino Primário, ano I, Bahia 1º de março de 1893, n. 5. p. 92.

⁵⁴BPEB. Revista do Ensino Primário, ano I, Bahia 1º de agosto de 1893, n. 10, p. 182.

⁵⁵Idem.

⁵⁶BPEB. Revista do Ensino Primário, ano I, Bahia 1º de agosto de 1893, n. 10, p. 183.

⁵⁷Idem.

⁵⁸BPEB. Revista do Ensino Primário, ano I, Bahia 1º de março de 1893, n. 5, p. 80.

⁵⁹BPEB. Revista do Ensino Primário, ano I, Bahia 1º de outubro de 1893, n. 12, p. 232.

Recebido: julho-15 Aprovado: fevereiro-16