

A PRÁTICA PROFISSIONAL E A INVENÇÃO DE ESPAÇOS ESCOLARES NA ESCOLA NORMAL DA BAHIA (1881-1930)

PROFESSIONAL PRACTICE AND THE INVENTION OF THE SCHOOL SPACE IN THE NORMAL SCHOOL OF BAHIA (1881-1930)

PRÁCTICA PROFESIONAL Y LA INVENCIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR EN LA ESCUELA NORMAL DE BAHÍA (1881-1930)

Antonieta Miguel¹ 0000-0003-2845-3768

¹ Universidade do Estado da Bahia – Caetité, Bahia, Brasil; amiguel@uneb.br

RESUMO:

A proposta do artigo consiste em discutir a formação inicial docente assumida pela Escola Normal da Bahia durante a Primeira República, na qual a prática do conhecimento foi considerada uma qualidade determinante para a especialidade do magistério, sua condição profissional. Para efetivar essa concepção formativa, tanto a legislação quanto a organização pedagógica do curso criaram espaços para a atuação prática dos(as) normalistas. A base documental da investigação foi composta por relatórios de diretores e inspetores, artigos de revistas pedagógicas e jornais escritos por professores, pareceres e legislação educacional. A investigação apontou que o processo de modernização do currículo formativo do magistério na Bahia foi resultado de conflitos por uma “feição profissional”, que assumiu a ideia de “prática” como marcador da profissionalização docente. Esta concepção formativa provocou mudanças no espaço escolar com a criação de ambientes e procedimentos cotidianos para a prática e experimentação profissional.

Palavras-chave: escola normal da Bahia; primeira república; prática profissional docente.

ABSTRACT:

The purpose of the article is to discuss the initial teacher training undertaken by the Escola Normal da Bahia during the First Republic, in which the practice of knowledge was considered a determining quality for the teaching specialty, its professional condition. In order to implement this formative concept, both legislation and the pedagogical organization of the course created spaces for the practical performance of normal students. The documental basis of the investigation consisted of reports from directors and inspectors, articles from educational magazines and newspapers written by teachers, opinions and educational legislation. The investigation pointed out that the process of modernization of the teaching curriculum in Bahia was the result of conflicts over a “professional feature”, which assumed the idea of “practice” as a teacher professionalization marker. This formative conception provoked changes in the school space with the creation of daily environments and procedures for professional practice and experimentation.

Keywords: Bahia normal school; professional practice; first republic.

RESUMEN:

El artículo tiene como objetivo discutir la formación inicial docente realizada por la Escuela Normal de Bahía durante la Primera República, en donde las actividades prácticas para la aplicación del conocimiento pedagógico eran consideradas una cualidad determinante para la especialidad docente, su condición profesional. Para hacer efectivo este concepto formativo, tanto la legislación como la organización pedagógica de la institución crearon espacios para el

ejercicio práctico de los estudiantes normales. Las fuentes para la investigación se constituyen de informes de directores e inspectores, artículos de revistas pedagógicas y periódicos escritos por docentes, dictámenes y legislación educativa del período investigado. La investigación señaló que el proceso de modernización del currículo de enseñanza en Bahía fue el resultado de conflictos sobre una “característica profesional”, que asumía la idea de “práctica” como un marcador de profesionalización docente. Esta concepción formativa provocó cambios en el espacio escolar con la creación de ambientes y procedimientos cotidianos para la práctica y experimentación profesional.

Palabras clave: escuela normal de Bahía; primera república; práctica profesional docente.

Abrindo o debate, uma introdução

Abro este texto informando ao(à) leitor(a) que a pesquisa apresentada neste espaço corresponde a uma parte da investigação de minha Tese de Doutorado *O professorado primário da Bahia: formação acadêmica, normatização legal e atuação política (1889-1930)* (MIGUEL, 2021), defendida em 2021, junto ao PPGEduc/UNEB, com financiamento UNEB/PAC-DT. Para a discussão proposta, parto da ideia de modernidade, amparada aqui na concepção de Michel Foucault que tratou dos dispositivos de controle e micropoderes de instituições disciplinares ao introduzirem uma “racionalização utilitária” em seu cotidiano através de regulamentações e de (re)organização espacial (FOUCAULT, 1996a, p. 128); outro aspecto importante da perspectiva foucaultina usada por mim se refere à “[...] inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência” (FOUCAULT, 1996a, p. 172), ou seja, a construção de um discurso científico unitário que justificou as escolhas do que e do como ensinar.

A modernidade, em Foucault, ultrapassou a ideia de um momento histórico ou de um processo econômico, introduziu na sociedade processos constitutivos de uma racionalidade normativa e de uma cientificidade impositiva, portadores de um discurso de verdade única, “[...] com o intuito de separar o homem da natureza para convertê-lo em um ser ‘civilizado’, que demandava outros códigos de saber [...] vinculados a uma nova organização do tempo e do espaço” (BOSCHILIA, 2004, p. 128). Para Foucault, “[...] a modernidade pode ser definida como uma *atitude*, centrada na subjetividade, realizável por qualquer sujeito histórico” (BRANCO, 2010, p. 138). Como afirma Bálint Urbán, Foucault realiza em suas obras uma série de críticas à modernidade, associando-a “[...] à emergência de uma nova ordem social, uma sociedade essencialmente disciplinadora com as suas novas instituições, entidades, redes e discursos” (URBÁN, 2017, p. 44).

A percepção temporal produzida na modernidade implicou a ideia de progresso, de velocidade e evolução. Por outro lado, o espaço foi concebido como “[...] neutro e sem

contradições” (BENEDITO, 2018, p. 49), formatado para atender o discurso científico e as tecnologias estratégicas de controle e dominação (FOUCAULT, 1996b, p. 160)

O espaço escolar, como um lugar inventado na modernidade para acolher a mudança no entendimento sobre a particularidade da infância, incorporou dimensões de poder sob novos referenciais de tempo e espaço. Para Escolano, a arquitetura escolar, nesse contexto, encerrou

Uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ainda ideológicos (ESCOLANO, 1993 *apud* BOSCHILIA, 2004, p. 130).

Em estudo sobre os grupos escolares de Belo Horizonte, no início da república brasileira, Luciano Faria Filho analisou as transformações das escolas que passaram a compor o cenário urbano da capital mineira. Segundo o autor, é exigido dos espaços escolares (neste caso, escolas isoladas e grupos escolares) que “[...] operem uma mudança de sensibilidade, linguagem, comportamentos, costumes e mesmo de projetos e perspectivas pessoais” (FARIA FILHO, 1998, p. 45).

Complementarmente ao constatado por Luciano Mendes de Faria Filho para Minas Gerais, onde o movimento de modernização foi uma preocupação da elite político-econômica em “[...] incorporar o ‘povo’ à nação republicana e, no mesmo movimento, ao mercado de trabalho capitalista na forma como ele vinha se organizando em Minas Gerais” (FARIA FILHO, 2014, p. 34, grifo do autor), na Bahia, a defesa dos princípios da modernidade pedagógica e de sua inserção na legislação educacional esteve presente nas reivindicações do professorado desde seus primeiros escritos pós-república. Em vários textos veiculados em jornais e revistas da época, o posicionamento de professores e professoras foi de indignação com o atraso da instrução pública; e de defesa de proposições compatíveis com a “evolução do ensino” à Moderna. No entanto, os sucessivos governos baianos, apesar de terem ciência e por vezes introduzirem em suas falas e mensagens a defesa da modernidade pedagógica, pouco efetivaram do proposto, principalmente quanto à estrutura física das escolas.

Apesar desse processo conflituoso, o espaço de institucionalização da formação de professores seria efetivado observando-se os paradigmas da modernidade que aos poucos foram sendo incorporados no processo de formação do Estado Nacional e de seu sistema de ensino. Dessa forma, a proposta deste texto consiste em discutir os caminhos percorridos para formatar a modernidade pedagógica no espaço escolar responsável pela formação do professorado, a Escola Normal da Bahia, durante a Primeira República. Os professores e professoras da rede

pública baiana participaram ativamente dos debates a respeito dos conhecimentos e saberes sobre a feição profissional do magistério e, também, atuaram na defesa do que foi nomeado “processiologia moderna”, ou seja, a reorganização do espaço formativo sob o abrigo da modernidade, em especial, da ideia de prática como elemento essencial na profissionalização docente.

A base documental da investigação foi composta por relatórios de diretores e inspetores, artigos de revistas pedagógicas e jornais escritos por professores, pareceres e legislação educacional.

A Escola Normal da Bahia, um espaço de profissionalização

A Escola Normal da Bahia foi a terceira instituição desse tipo criada no Brasil e marcou o início da institucionalização da formação de professores (e, no caso da Bahia, de professoras) para atender a instrução pública primária. O governo provincial baiano, ao instituir no mesmo ano, dois estabelecimentos educacionais, o Liceu Provincial e a Escola Normal da Bahia, iniciou a “[...] política baiana para a instrução pública” (COSTA, 1988, p. 22).

Muitos indícios corroboram a análise de Izabel Villela Costa (1988) quanto às intenções do governo em controlar os caminhos da educação na província baiana. Um primeiro, também apontado pela autora, se refere aos objetivos de se proceder a essa dupla criação: abranger os ensinos secundário e primário ao mesmo tempo. Afirmo “ao mesmo tempo”, por entender que o aparente descompasso no funcionamento das escolas, uma no ano subsequente e a outra seis anos depois, refletia os escopos desejados.

Outro indício desse controle governamental consistiu em manter, por um lado, uma instituição secundária pública ofertada para poucos, centralizada na capital (inclusive, em longo período da República), com um corpo docente de bacharéis formados nas faculdades baianas, refém da ausência de sistematização do ensino e currículo para formação das “classes ilustradas” (DICK, 2001).

A Escola Normal, por outro lado, foi planejada de forma que se criassem as condições de sua instalação de maneira profícua e permanente. Em sua lei de criação, algumas condições foram preconizadas com esse intento. Assim, ficou estabelecido que a escola teria duas cadeiras: uma de ensino mútuo; e outra de leitura, caligrafia, aritmética, desenho linear, religião cristã e gramática filosófica do português. O preenchimento das cadeiras seria realizado da seguinte forma: dois professores seguiriam para Paris, a fim de adquirirem qualificação quanto ao método de ensino e assumirem a primeira cadeira, um como efetivo; outro como monitor

(João Alves Portela e Manoel Correia Garcia respectivamente); e a segunda, submetida a concurso público (Bellarmino Gratuliano de Aquino). Além disso, previam-se a elaboração de seu regulamento e a escolha de uma instalação adequada.

Essas condições sugerem que a instalação e a estruturação da Escola Normal foram concebidas para que se constituísse uma instituição duradoura, ordenada e que não apresentasse problemas estruturais. Três aspectos que representavam elementos essenciais para o seu funcionamento foram acionados a partir de sua lei de criação: corpo docente qualificado através de mecanismos de habilitação, especialização na maior referência de ensino normal da época e concurso; normatização do funcionamento da instituição; e localização em espaço nobre na cidade, ao lado do Palácio do Governo, do Paço Municipal, da Casa da Moeda e do Tribunal da Relação (COSTA, 1988).

Em 1842 o *Regulamento para as Escolas pelos methods simultâneo e mutuo-simultâneo para se obedecer na Eschola Normal* foi aprovado. Seu teor apresentava de forma detalhada disposições para o funcionamento da instituição, normatizando o cotidiano escolar, definindo funções e procedimentos para os sujeitos na escola e autorizando melhorias, alterações ou ampliações para as escolas primárias anexas à Escola Normal da Bahia (COSTA, 1988). No mesmo ano também foram criados o Conselho de Instrução Pública e as Comissões Municipais e, em 1849, o cargo de Diretor Geral de Estudos foi instituído, concentrando funções de inspeção e mantendo no Conselho de Instrução as atribuições deliberativas

Com a instalação do regime republicano, a estrutura criada no Império, sob uma orientação liberal-conservadora, precisou passar por reformas para atender as questões colocadas pela nova ordem política; sua função, formato, disposição e ordenação interna foram objetos de debates que, ao longo da Primeira República, revestiram sua arquitetura pedagógica, seu molde republicano, no sentido de aprofundar o movimento de racionalização/modernização iniciado.

Segundo Alípio Franca (1936), uma mudança significativa ocorreu em 1881, com o Regulamento Bulcão, que repercutiu favoravelmente entre os gestores das escolas normais. Nesse Regulamento, existem referências: às medidas para tornar as Escolas Normais, masculina e feminina, em externatos; à criação de dez cadeiras no programa, dentre elas, Pedagogia e Práticas e métodos de ensino; e, a medida mais elogiada pelo autor, à permissão de que “[...] candidatos solicitassem carta de aluno-mestre, pagando as dispensas de matrícula e fazendo exame das matérias do curso nas épocas determinadas, que eram maio e agosto” (FRANCA, 1936, p. 53).

Em parte, a adesão do professorado ao Regulamento aconteceu em função da determinação que estabeleceu o exercício do magistério apenas para aquele/aquela que apresentasse formação acadêmica. Parte da categoria entendia que esta formação, intramuros na Escola Normal, garantiria uma capacidade científica, uma condição legal e uma legitimação social. Estes aspectos do Regulamento Bulcão, entre outros, tornaram a legislação de 1881 marco de uma perspectiva liberal para a política de formação de professores, sendo retomada em 1889 com a anulação dos Atos de Manoel Vitorino, primeiro Governador da Bahia na República.

Os espaços para a prática profissional na formação inicial

Na opinião dos sujeitos envolvidos diretamente com a instrução pública da Bahia, a prática do conhecimento durante a formação do professorado oferecia uma qualidade determinante para a especialidade do magistério, sua condição de profissional. Do ponto de vista jurídico, na normatização legal no Império (Regulamento Bulcão), a ideia de prática vinculada ao processo de formação do professor se restringia à cadeira “Prática dos métodos do ensino em todo o desenvolvimento” e à atuação dos(as) alunos(as) em uma escola primária sob a supervisão do professor da referida cadeira.

O conjunto de normas estabelecidos no Regulamento de 1881 tentava absorver as críticas quanto a qualidade de formação docente diante da insuficiência do exercício do magistério durante a formação. Segundo Lucia Maria da Franca Rocha, em relatório de 1851, o Diretor Geral de Estudos à época, Dr. Casimiro de Sena Madureira, afirmava que não eram oferecidas pela Escola Normal da Bahia condições para normalistas exercerem satisfatoriamente seu ofício durante a formação, “[...] uma vez que havia poucos professores responsáveis pela prática de ensino, havendo casos em que alunos estavam terminando o curso normal sem a terem exercido” (ROCHA, 2017, p. 53). Com esse objetivo, criar condições para a prática dos métodos, os internatos (masculino e feminino) foram transferidos, em 1863, da freguesia da Vitória para áreas que oferecessem escolas primárias próximas para atuação dos/as normalistas (ROCHA, 2017).

Com a mudança do regime político, mesmo nas condições específicas da sociedade baiana, e o deslocamento da educação para um lugar de evidência nos discursos, ocorreu uma alteração de sentido da ideia de prática na formação profissional dos professores e professoras. Incorporou-se ao pensamento pedagógico da época uma “[...] tendência positivista e experimentalista” (FERREIRA, 2004, p. 104), em que se desejava uma formação científica para

o professorado e, por conseguinte, uma atuação profissional capaz de aplicar um método científico de aprendizagem e um programa prático, com sentido para a vida.

A legislação republicana, na Bahia, reposicionou a “prática” na estrutura e no programa da Escola Normal. Essa inserção provocou algumas mudanças: agregação de novos ambientes na organização física da escola para experimentar/praticar os assuntos das aulas; alteração do formato dos concursos com a introdução de prova prática, exigindo “comprovação” do conhecimento; ampliação do tempo de atuação dos(as) estudantes nas escolas primárias; aumento das cadeiras com disciplinas voltadas para a “aplicação”.

Um dos aspectos da dimensão prática, evidenciado pelas leis de educação e pelos discursos, consistia no exercício dos conhecimentos disciplinares que eram ofertados durante o curso em ambientes específicos. A legislação educacional previu esses espaços em todas as reformas, mas aludiu a eles como locais “[...] para prática do ensino profissional [...]” (BAHIA, 1915, p. 04) a partir da Lei n. 1051, de 1914, e do Decreto de Regulamentação n. 1.441, de 1915. Somente na legislação de 1925 foram associados à prática das disciplinas.

Abaixo, relacionei esses ambientes definidos em cada legislação promulgada durante a Primeira República. Nota-se que eles foram se diversificando para atender a expansão das disciplinas no currículo e, conseqüentemente, as concepções referentes à formação de professores. Pode-se perceber que, a partir de 1914, o corpo do estudante se tornou alvo de preocupações com a introdução na arquitetura escolar de pórticos e áreas para ginástica e, posteriormente, a partir de 1918, com a criação de gabinetes de higiene, oferecendo concretude às concepções higienistas e eugenistas em voga naquele período¹.

A arquitetura da escola foi reconfigurada para que espaços funcionais fossem posicionados e acomodassem novos usos do saber e das disciplinas escolares, acentuando seu caráter científico e experimental. Por outro lado, a especialização proposta/produzida para/na Escola Normal da Bahia representou uma nova perspectiva pedagógica, em que a prática, o fazer docente, se inserisse no currículo formativo e, ao mesmo tempo, os saberes envolvidos nessa formação pudessem ser controlados e demonstrados cientificamente.

Quadro 1 - Ambientes para Ensino Prático na Escola Normal (1890-1925)

LEGISLAÇÃO	ESPAÇOS PARA PRÁTICA
1890	- Museu Pedagógico; - Gabinete de Química; - Gabinete de Física; - Gabinete de História Natural.

¹ Foucault ao analisar a arte das distribuições do espaço para disciplinar os corpos, aponta a regra das localizações funcionais, “[...] lugares determinados [que] se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (FOUCAULT, 1996a, p. 132).

1895	<ul style="list-style-type: none"> - Museu pedagógico; - Laboratórios; - Coleções; - Gabinete de Ciências Naturais; - Gabinete Físico-químicas; - Gabinete de Agronomia, Topografia e Astronomia.
1904	<ul style="list-style-type: none"> - Laboratórios; - Coleções; - Gabinete de Ciências Físicas e Naturais; - Gabinete de Desenho; - Museu pedagógico (com livros, documentos, planos, desenhos, coleções, mobílias e material escolar em exposição).
1914	<ul style="list-style-type: none"> - Gabinete de Física; - Laboratório de Química; - Museu de História Natural; - Pórtico Ginástico; - Oficina para trabalhos de prendas domésticas; - Oficina de trabalhos manuais; - Campo de experiências para os trabalhos de agricultura e jardinagem.
1918/19	<ul style="list-style-type: none"> - Gabinete de Física; - Laboratório de Química; - Museu de História Natural; - Pórtico Ginástico; - Oficina para prendas domésticas; - Gabinete de Desenho; - Oficina para economia doméstica; - Oficina de trabalhos manuais; - Campo de experiência para agricultura e jardinagem; - Gabinete para a cadeira de Higiene, Antropologia e Psicologia experimental.
1925	<ul style="list-style-type: none"> - Gabinete de Física; - Laboratório de Química; - Museu de História Natural; - Gabinete de Higiene geral e escolar e da Psicologia experimental; - Pórtico Ginástico; - Oficina para prendas domésticas; - Sala para Desenho; - Sala para Geografia; - Gabinete de datilografia; - Oficina para trabalhos de prendas e trabalhos domésticos; - Oficina de trabalhos manuais; - Área para ginástica e jogos educativos ao ar livre; - Campo de experiência para agricultura e jardinagem.

Fonte: Legislação educacional da Bahia (1890-1925). Elaborado pela autora.

Outra dinâmica perceptível no desenvolvimento desses ambientes foi a supressão do museu pedagógico como local de atividade dos(as) normalistas. A legislação de 1914 não mais o configurou como um dos ambientes da Escola Normal. O Decreto n. 7.247, de 1879, a chamada Reforma Leôncio de Carvalho, determinou fundar museus pedagógicos nos lugares em que existissem Escolas Normais. A província da Bahia não seguiu essa orientação, visto que na legislação de 1881 inexistiu referência a esse tipo de instituição. No Parecer de 1883, o relator Ruy Barbosa fez severa crítica ao estabelecido pelo governo imperial, na referida Reforma, de apenas mandar fundar os museus pedagógicos. Essa determinação constituía, segundo o jurista, um gesto “[...] nimamente pouco, em matéria de alcance tão vasto e de necessidade tão real” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1883, p. 286).

Na Bahia, a primeira referência legal ao museu pedagógico foi instituída nos Decretos de 1889. O Art. 34 do Ato (BAHIA, 1889-1891, p. 41) estabeleceu:

Fica desde já creado um museu pedagógico fixo e outro ambulante; o primeiro será estabelecido na capital, o segundo deverá percorrer os departamentos acompanhado de um repetidor que fará em cada escola, pelo menos duas vezes por anno, a exposição methodica dos mais modernos meios de ensino.

A concepção de museu pedagógico, anunciada nas normas de 1889, atendia a ideia de uma instituição que atuaria na formação de professores com exposições da materialidade escolar, incluindo métodos, mobílias e materiais pedagógicos.

Segundo Marília Gabriela Petry (2013), no início da República, existia uma distinção entre museu escolar e museu pedagógico. O museu escolar ocorria no âmbito da escola e se dirigia para a aprendizagem do alunado em uma perspectiva intuitiva; o museu pedagógico era um espaço direcionado para a formação do professorado.

Para a Bahia, essa situação foi percebida de outra maneira. Dessa forma, a legislação de 1890 estabelecia o museu pedagógico como um ambiente interno da Escola Normal em que se reunia objetos do cotidiano escolar. Na legislação de 1913 foi determinado a criação do Museu-Escola com a finalidade de formação de professores. A introdução na legislação destes espaços como o museu pedagógico, os gabinetes e laboratórios, ao projetar os sentidos humanos como protagonistas na aprendizagem representou a aderência ao método intuitivo, ao menos na legislação. Essa escolha pedagógica e política de estabelecer esses espaços “[...] fazia parte do projeto modernizador da educação, que no Brasil, era visto como canal de comunicação com os países civilizados e tecnológicos” (PAZ, 2014, p. 1073).

O professorado se manifestou publicamente sobre a reorganização escolar a partir do método intuitivo. Em 1893, na edição n. 3 da *Revista do Ensino Primário*, o professor primário Luiz Leal defendeu o uso do museu pedagógico como um recurso da aprendizagem intuitiva. Em seu arrazoado, o docente afirmou que um “ensino perfeito” necessitava de uma estrutura física escolar adequada, além de uma biblioteca para acesso das crianças e professorado; sem isso, afirmou ele, a escola torna-se “[...] uma terra estéril em que a semente definha e morre asfixiada por falta de seiva” (REVISTA DO ENSINO PRIMÁRIO, 1893a, p. 48). Essas ideias foram acompanhadas de críticas ao poder público que, segundo o professor, não executava o estabelecido na legislação e nos discursos públicos de seus representantes atribuíam ao professorado a responsabilidade pela situação degradante do ensino.

Outras pistas que podem aproximar o(a) leitor(a) da realidade formativa dos(as) professorandos(as) e das concepções que atravessavam essa formação são os relatórios dos gestores das instituições educacionais (diretor geral da Instrução e diretores da Escola Normal e do Instituto Normal), pois permitem o contato com informações relevantes para compreensão da educação neste período. Em 1893, no Relatório do diretor de instrução pública da Bahia, se apresentou a situação das duas Escolas Normais da Bahia, apontando alguns problemas e sugerindo medidas como a abertura de outras escolas normais femininas nas cidades de Caetité,

Barra e Juazeiro. Sobre o funcionamento e a estrutura das Escolas Normais, o diretor de instrução trouxe para o documento institucional a fala de várias autoridades no tema, mostrando a complexidade de atividades que um(a) normalista enfrentava no cotidiano escolar para sua formação, quase “desnorteante” para um(a) iniciante. No caso do currículo de formação do magistério, afixou a necessidade da ampliação da carga horária e uma reorganização das matérias e da divisão do trabalho, de forma que se estabelecesse ambientes para a prática das disciplinas curriculares, como laboratórios e gabinetes. Em suas ideias expressava-se uma concepção formativa que considerava a prática e o experimento como condição de aprendizagem profissional.

No caso do Relatório do diretor da Escola Normal de Homens, o diretor Cassiano da França Gomes, comungando com o mesmo ideal, solicitou que a diretoria geral enviasse material pedagógico e instalasse gabinetes para o ensino de ciências físico-naturais. Para ele, sem estas condições o ensino “[...] fica desvirtuado o ensino normal, cujo característico é ser prático e experimental” (BAHIA, 1893-1898, p. 59).

Os professores primários, responsáveis pela redação da *Revista do Ensino Primário*, também manifestaram uma opinião formada e bastante fundamentada sobre a pedagogia moderna e a prática no processo de conhecimento. Em vários artigos, mesmo não tratando diretamente da Escola Normal, ficaram explícitas a imprescindível função da prática na aprendizagem das crianças e, por conseguinte, na formação dos(as) normalistas. Nesta linha, o professor Argemiro Cavalcante, assinou o artigo “Livros para Eschola Primaria”, em que analisou o pedido de 3 mil exemplares do livro *Desenho Linear*, de Maia Bittencourt².

Em seu texto, o professor criticou a adoção do livreto por entender que o mesmo não era apropriado às escolas primárias, pois não atendia ao estabelecido na legislação de 1891, ou seja, o ensino com base na lição das coisas. Censurou o conteúdo da obra didática, considerado “[...] pernicioso, ante-higienico; anti-pedagogico; anti-methodologico e atrofiador da mentalidade infantil” (REVISTA DO ENSINO PRIMÁRIO, 1892, p. 24) e acusou o Conselho Superior de Ensino de conivência com a situação, por ser seus membros concededores dos princípios da pedagogia moderna. Finalizou o texto sugerindo a adoção de coleção de sólidos de madeiras baianas, produzidas por artificies locais.

² Professor catedrático da cadeira de Arquitetura e diretor (entre 1909 e 1913) da Escola Politécnica da Bahia. Foi membro fundador e presidente do Instituto Politécnico da Bahia no início da República; foi engenheiro superintendente e diretor do setor de obras públicas de Salvador (1891) e da Província da Bahia em 1883. (BARBOSA, 2010)

Em seus argumentos, o professor defendeu que o ensino deveria seguir uma “processiologia moderna”, com a aplicação do ensino intuitivo na aprendizagem das crianças, conforme regimentava a legislação. A adoção de livretos, como o citado, com suas definições decorativas, segundo ele, invertia a ordem pedagógica, “[...] tornando o abstrato em preliminar do concreto e as conseqüências científicas precedendo as experiências impíricas” (REVISTA DO ENSINO PRIMÁRIO, 1892, p. 25), citando Spencer para sustentar seu arrazoado.

Os formatos assumidos pela prática profissional nos espaços e nos programas da Escola Normal

Outro aspecto importante para a compreensão do sentido pedagógico da prática no ensino normal, e que foi observado nos documentos consultados, em especial na legislação educacional, refere-se ao exercício das funções do magistério durante o curso normal. As cadeiras responsáveis por conduzir as atividades dos(as) normalistas nas atividades práticas da profissão, durante a Primeira República, foram alteradas conforme as mudanças na legislação.

O Regulamento de 1890 apresentou, na terminologia da cadeira, a denominação herdada do Regulamento Bulcão (Prática de Métodos) que traduzia a ideia da matéria. A partir de 1895, a prática passou a compor um conjunto de conhecimentos concentrados sob o abrigo de uma ou mais ciências, como foi o caso da Pedagogia em 1895 e 1904; da Metodologia em 1904 e 1918; e, em 1925, das cadeiras de Pedagogia, Psicologia Infantil e Didática, cabendo a esta a responsabilidade de sua execução.

Considerando o aspecto da formação profissional, a legislação republicana mostrou consenso ao conceber a necessidade de o(a) normalista atuar em seu futuro campo de trabalho, acompanhando o que estava prescrito nas legislações do Império e que foi amplamente defendido por Ruy Barbosa no Parecer de 1883. Os horários das Escolas Normais evidenciaram que essa prática começava no início do curso e acompanhava a discussão das aulas de Pedagogia.

Tanto a Escola Normal de Senhoras, quanto a Escola Normal de Homens ofertavam atividades práticas durante o curso. Em todos os anos (quatro anos de duração) havia indicativo no horário de aulas práticas nas escolas anexas (Escola Elementar), sendo no primeiro ano realizada a prática da observação. Aos poucos se configurava a ideia de formação profissional condicionada ao exercício prático do magistério. Assim, além das aulas práticas de cada disciplina nos laboratórios e gabinetes, os(as) normalistas frequentavam as classes da Escola

Anexa para observar as práticas de outros professores e professoras e, em seguida, praticar sob a supervisão destes mesmos docentes.

Em matéria na *Revista do Ensino Primário*, o professor da Escola Elementar, anexa à Escola Normal dos Homens, Argemiro Cavalcante, analisou a situação desta escola e do ensino da cadeira “Prática”, que acontecia em todas as suas turmas. Em sua avaliação, a formação de professores estava prejudicada diante dos problemas enfrentados pelo ensino primário, consequência do não cumprimento das leis educacionais. A escola primária anexa à Escola Normal, segundo afirmou Cavalcante (REVISTA DO ENSINO PRIMÁRIO, 1893b, p. 104), era destinada ao “[...] estudo pratico dos methodos de ensino dos aspirantes ao professorado primário”, ou seja, “[...] preparar os futuros professores de modo que eles pudessem instruir a infância de acordo com a moderna processologia pedagógica”. No caso da escola anexa à Escola Normal de Homens, no entanto, a sala de aula não comportava o número de crianças matriculadas, era pequena para realizar exercícios e aplicações práticas. Além disso, descreveu o professor:

“[...]as paredes estão imundas e esburacadas, o material para o ensino pratico incompleto é estragado, faltando aparelhos necessários e indispensáveis ao ensino de diversas disciplinas, deste modo prejudicando-o e não correspondendo ao fim que o legislador a destinou” (REVISTA DO ENSINO PRIMÁRIO, 1893b, p. 104).

Situação essa que o relatório do diretor de instrução ao governador já revelava. A escola feminina seguia a mesma linha.

O professor Argemiro Cavalcante desvelou em seu texto as vulnerabilidades e as contradições da educação na Bahia. Em parte, manifestava a defesa pública da categoria diante da precariedade do ensino primário e de discursos governamentais que acusavam o professorado pela situação. Segundo o professor, a complexidade que envolvia a educação não permitia conclusões superficiais, como atribuir apenas ao professorado a responsabilidade de uma educação de qualidade.

A “feição profissional” na legislação da Primeira República

A primeira regulamentação educacional após a constituição republicana estadual (1891), promulgada em 1895, apresentou alteração no programa da Escola Normal em relação à nomenclatura da cadeira que conduzia a prática de ensino. Nas legislações anteriores à Lei 117/1895 a cadeira de Pedagogia se apresentava separada da cadeira de Methodologia, responsável pela orientação dos normalistas nas “escolas práticas”. O programa republicano

estabeleceu um único docente para ministrar os conteúdos, sugerindo uma ideia de totalidade (teoria e prática) na formação do(a) professor(a).

Em relatório (BAHIA, 1898), o secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, ao abordar o ensino normal, considerou que a reabertura do Instituto Normal e a instalação da Escola Normal de Caetité e da Escola Normal da Barra proporcionariam condições de ensino mais regulares. Mesmo sem tocar diretamente na questão da prática na formação profissional do professorado, ressaltou, concordando com a análise do professor Argemiro Cavalcante, que a estrutura material das escolas interferia na formação, visto que sua falta deixava incompletas as condições de ensinar.

Com a legislação de 1904, as cadeiras de Pedagogia e Metodologia foram unificadas e a importância da prática na formação profissional reafirmada com a inserção de artigos na lei estabelecendo o tempo destinado para as atividades práticas, assim, o curso normal ofertaria desde o primeiro ano atividades práticas nas escolas elementares. A Reforma de 1904 definiu, inclusive, as atividades desempenhadas nas escolas como a obrigação dos normalistas em “[...] acompanhar durante a sessão inteira os exercícios na escola [...]” (BAHIA, 1904, p. 223) primária e a distribuição das aulas da cadeira de Pedagogia em três lições teóricas e três lições práticas de uma hora, “[...]feitas pelo lente nas escolas infantis, elementares e complementares[...]” (BAHIA, 1904, p. 223) e organizadas em grupos de, no máximo, 12 alunos(as). Quanto às escolas elementares, anexas à Escola Normal, a legislação manteve as orientações das legislações anteriores desde o Império, de uso de material intuitivo para a atividade prática e experimental.

De modo geral, a legislação de 1904 interveio de forma mais incisiva no modo de fazer do professorado, criou mais procedimentos e enxugou muito os gastos do governo, seja com a redução dos programas e seu redirecionamento e das cadeiras, seja com o fechamento das Escolas Normais de Barra e de Caetité.

A concepção que considerava a prática como marcador da formação profissional foi fortalecida no conjunto de leis educacionais aprovadas no governo de Joaquim Seabra. Em 1913 foram aprovados a Reforma do Ensino Primário e seu Regulamento; em 1914, a Lei n. 1051/1914 e em 1915 o seu Regulamento para as Escolas Normais. Essa legislação foi elogiada pelo diretor da Escola Normal, o professor Elias Nazareth, em seu relatório de 1916 que afirmou que o ensino normal se encontrava em prosperidade.

O Regulamento estabeleceu que grupos de estudantes fossem constituídos para a prática de métodos: os alunos do 2º e 3º anos seriam divididos em turmas, com 1 hora diária e sessões completas; para as alunas do 3º ano, ficou determinado um curso especial de jardineiras (BAHIA, 1914). A legislação instituiu em seus artigos a prática para os(as) alunos(as) dos dois últimos anos do curso, mas o diretor da Escola Normal informou que ocorria tirocínio nos três anos. De certa forma, em seu relatório (BAHIA, 1917) confirma-se que o prescrito foi executado, escreveu ele:

A pratica deste ensino fazem os normalistas no grupo escolar anexo, constante destas aulas 1 jardim de infancia, 2 escolas elementares, 2 escolas complementares onde *aprendem a ensinar e se educam na pratica de educar*. Ora turmas pequenas de alumnos do 2º e do 3º anos, distribuídos pelas 5 escolas, todos os dias, durante a sessão escolar primaria, aprendem a ensinar sob as vistas dos respectivos professores: ora grupos de 30 alumnos, 3 vezes semanaes, durante 1 hora, regem qualquer das escolas guiados pelo lente de methodologia, cadeira para cujo desempenho há ser mister de vasta erudição pedagógica. (BAHIA, 1917, p. 12, grifos do autor).

A fala do diretor expressou uma concepção de formação docente em que o futuro ambiente de trabalho (a escola) adquiriu lugar de destaque por tornar-se laboratório de atuação de normalistas. Se instituiu uma forma, considerada científica, de aprender a ensinar em que observar a prática integrava os procedimentos formativos dos(as) normalistas. Segundo Manoel Bonfim (1926), a Pedagogia, neste período, era entendida como um corpo de doutrinas, cujo objeto redundava em um elemento prático, a educação.

A Reforma de 1918 reiterou esta visão e apenas alargou a duração do curso para 4 anos. Os outros artigos se mantiveram. Dessa forma, a legislação consolidou uma concepção de “prática” como ferramenta de profissionalização que foi sendo refinada nos relatórios dos diretores da Escola Normal. Uma nomenclatura específica passou a ser formulada neste relatórios, assim a atuação dos normalistas passou a ser tratada na escrita dos relatórios como “aulas de aplicação”, traduzindo a própria nomenclatura da cadeira “Prática dos Métodos” das legislações de 1890 e do Império.

Essa visão formativa, presente no currículo da Escola Normal e aos poucos detalhada na legislação, entendia que os conhecimentos teóricos deveriam ser aplicados e testados na realidade escolar. Aprender a profissão docente se efetivaria a partir de princípios rigorosos da ciência e das orientações procedimentais de casos específicos, construindo um modelo de referência. O manual de Pedagogia de Manoel Bonfim (1926) dialogava com essas ideias, ao compreender que o processo formativo, para se efetivar, precisava converter os princípios gerais em regras para agir na prática. Uma operação científica, complexa que se

“[...] condensam e se combinam multiplas noções theoricas, para organização de um systema de processos que, sem deixar de ser racionais e científicos, sejam sufficientemente elasticos para convir a todos os casos que a pratica póde apresentar” (BONFIM, 1926, p. 11).

No Relatório de 1919, o diretor Elias Nazareth, ainda na direção da Escola Normal, definiu a escola primária, no caso o Grupo Escolar Anexo, como “[...] o campo de experiencia ou pratica de methodos, onde os alumnos do 2º e do 3º anno adquirem o treinamento necessario à regencia de uma escola” (BAHIA, 1919a, p. 27, grifo meu). A realidade escolar assumiu a posição de lócus imprescindível para a formação docente.

No cotidiano escolar da Escola Normal a materialização destas ideias foram expostas pelo diretor que explicou o funcionamento das atividades práticas dos(as) normalistas:

- a) na observação diaria que fazem os alumnos-mestres dos modos, methodos e processos modernos de ensino postos em pratica pelos professores das escolas;
 - b) em auxilial-os como monitores de classe e subclasse;
 - c) e na regencia simulada da escola por uma hora ou durante a sessão inteira; [tudo] sob as vistas e lição do professor de methodologia; e na ausencia delle guiado pelo professor da aula.
- A pratica diaria é de 1 hora para uns, e durante a sessão inteira para outros, em turmas ora de 12, ora de 30 alumnos, distribuidos pelas 5 escolas.
- As impressões destes variados exercicios e suas duvidas dão os alumnos-mestres ao professor de methodologia, sob a forma de critica pedagogica e são por elle publicamente discutidas e dirimidas (BAHIA, 1919a, p. 28).

A movimentação cotidiana dos(as) normalistas descrita pelo diretor seria apresentada, ao final do ano letivo, na forma de relatório com informações sobre “[...] a vocação pedagogica e procedimentos dos alumnos do 3º e 4º anno da Escola Normal” (BAHIA, 1919b, p. 387) conforme preconizava o Regulamento de 1915 (BAHIA, 1915), alargando a normatização da legislação de 1904 que solicitava dos professores “[...] informações reservadas sobre a habilitação, procedimento, zelo e vocação dos normalistas” (BAHIA, 1904, p. 233).

Em parte, essa visão de formação docente repercutia as ideias expostas por Ruy Barbosa no Parecer de 1883, em que a vocação seria ativada através do exercício cotidiano (professores primários) e de uma fiscalização rigorosa (governo), abalizando a compreensão de que o treinamento prático propiciava a profissionalização. Assim, aos poucos, a cada reforma, se estabeleceram normatizações para organizar a prática de métodos, inserindo na legislação a rotina experimentada na Escola Normal da Bahia.

A legislação de 1925 seguiu a mesma lógica das anteriores, com a normatização de práticas que já existiam. No Relatório de 1914 da Escola Normal da Bahia para a Inspeção de Ensino, o diretor Elias Nazareth descreveu o funcionamento do curso magistério, informando

que o curso normal, em seu mecanismo funcional, se desdobrava em dois cursos concêntricos: o propedêutico (para aperfeiçoamento dos conhecimentos já adquiridos) e o profissional ou básico (para aprender a ensinar e se tornar um educador praticando nas escolas de aplicação anexas). Ou seja, mesmo sem constar nas normas legais de 1914/1915, a gestão do diretor e a da Congregação da Escola Normal realizaram uma organização pedagógica, dividindo o curso em momentos diferenciados, com uma formação geral e outra específica, correspondendo a aspectos teóricos e práticos da formação.

Na disposição das cadeiras, no entanto, a Reforma de 1925 alterou o formato da atuação prática ao colocar a cadeira de Pedagogia, Psicologia e Didática nos dois últimos anos. O exercício prático, apesar dessa alteração, foi preconizado de maneira mais flexível em outros artigos da mesma Lei. A determinação exposta na Seção II – Da prática de Ensino (BAHIA, 1925) estabeleceu que: os(as) estudantes do 2º ano deveriam assistir ao funcionamento das classes das escolas primárias uma vez por semana; os(as) estudantes do 3º ano, sob a orientação do professor de Pedagogia, deveriam assistir a “lições modelos”, ministradas pelos professores da escola primária; e, no 4º ano, ocorreria a prática direta em classe provisoriamente.

Com a reforma de 1925, estes procedimentos cotidianos foram incorporados em forma de normas que definiram a atuação do(a) normalista no campo da prática profissional durante sua formação de maneira bastante detalhada. Assim, os artigos da Lei exigiram que as atividades para “[...] aplicar e dosar o ensino de cada disciplina” (BAHIA, 1925, p. 522) se iniciassem no 2º ano, com a observação das escolas; depois, no 3º ano, com as observações de aulas modelos e debates; e, por fim, no 4º ano, com a regência através de procedimentos como elaboração de planos de aulas e, ao final do período, apresentação de relatório (BAHIA, 1925, Art.433).

A novidade da legislação de 1925 foi incluir uma nomenclatura diferente para nomear a “prática”: a escrita legal definiu como “exercícios didacticos” a prática do ensino; no caso da escola, passou a ser considerada como “officina governada por leis scientificas de psicologia”, *locus* para formar especialistas, de “[...] processos modernos de medida de resultados escolares[...]”, de “[...]leis do processo educativo”. Formar professores significava formar profissionais (BAHIA, 1928, p. 61).

No entanto, a legislação de 1925 aprofundou a vertente racionalista na educação, estabelecendo meios de aferição de resultados, com as lições mensais sendo avaliadas com atribuição de notas de 0 a 12. Para os exames parciais, também deveriam ser atribuídas notas em seus resultados. Os números ganharam destaque, em especial nas estatísticas, que no

universo do cientificismo pareciam ser uma ferramenta efetiva de medição e controle para classificação.

Outra alteração realizada na legislação de 1925 foi renomear o Grupo Escolar anexo à Escola Normal como Escolas de Aplicação, deslocando o uso da denominação do cotidiano escolar para a normatização legal. Como o(a) leitor(a) observou acima, no relatório de 1919, o diretor de Elias Nazareth se referiu às escolas primárias do entorno da Escola Normal como escolas de aplicação anexas. Dessa forma, a legislação de 1925 trajou legalmente a denominação que traduzia uma concepção de formação de professores que considerava a necessidade da teoria ser submetida a uma realidade empírica como forma de treinamento.

Conclusão

Como espaço institucional de formação profissional, a Escola Normal, após a instalação do regime republicano, buscou reorganizar seu currículo e ajustá-lo de acordo com as reivindicações da categoria por uma “feição profissional” em consonância com o movimento de modernização da educação, em andamento desde o Império. Um aspecto importante, nesse processo, foi a ideia de “prática” como elemento definidor da formação profissional.

Por um lado, a legislação educacional foi uma ferramenta importante na disputa de concepções sobre o caráter profissional a ser assumido na formação inicial do magistério. Ao longo da Primeira República, as normas legais foram construídas, lentamente, no sentido de formar um consenso sobre os espaços necessários para a prática, os quais definissem a formação profissional. Por outro, a atuação do professorado, seja através de manifestação pública em revistas e jornais, seja na gestão da Escola Normal, tencionou legisladores e executivo para a materialização de um sistema de ensino profissional sob bases da modernidade pedagógica, ou como nomeado pelos sujeitos da época, “processiologia moderna”.

Nesse sentido, diferentes espaços foram introduzidos, gradativamente, na estrutura escolar para a prática e experimentação profissional, como laboratórios, gabinetes, museus, oficinas, entre outros. Além disso, foi ampliado o tempo de atuação dos(as) normalistas no espaço da sala de aula das escolas anexas, garantindo a “feição profissional” desde o primeiro ano do curso normal.

Referências

- BAHIA. **Actos e Leis do Governo da Bahia**, 1889-1891.
- BAHIA. Relatórios. Secretaria Geral da Instrução Pública - Ba. **Relatório sobre a Instrução Pública no Estado da Bahia pelo Dr. Sátyro de Oliveira Dias**, diretor geral. Reg. 0507, cx. 51, 1893-1898.
- BAHIA. Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, Relatório, cx. 51, reg. 0510, 1898.
- BAHIA. **Decreto n. 281**, de 05 de dezembro de 1904.
- BAHIA. **Lei n. 1.051**, Reforma o Instituto Normal do Estado, de 18 de agosto de 1914.
- BAHIA. **Decreto n. 1441**, Regulamento da Escola Normal da Bahia, de 15 de março de 1915.
- BAHIA. **Relatório da Escola Normal da Bahia**, apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública por Elias de Figueiredo Nazareth, 1917.
- BAHIA. **Relatório da Escola Normal da Bahia**, apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública por Elias de Figueiredo Nazareth, 1919a.
- BAHIA. **Decreto n. 1994**, de 26 de março de 1919b.
- BAHIA. **Decreto 4.218**, de 30 de dezembro de 1925.
- BAHIA. **Relatório apresentado ao Governador do Estado da Bahia**, por intermédio do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral de Instrução. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1928.
- BARBOSA, Emiliano Côrtes. **Escola Politécnica da Bahia: poder, política e educação na Bahia republicana (1896-1920)**. 2010. 272 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- BENEDITO, Gustavo Godinho. Ensaio sobre o “epistemicídio” no espaço da modernidade e a reconstrução epistemológica dessa categoria a partir da filosofia da práxis (metafilosofia). **Aurora**. Marília, v. 11, n. 2, jul-dez, 2018.
- BONFIM, Manoel. **Lições de Pedagogia: teoria e prática da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926.
- BOSCHILIA, Roseli. A Escola, o ensino e o rito: cultura escolar e modernidade. *In*: ALMEIDA, Malu (org.) **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas, SP: Alínea, 2004. p. 127-138.
- BRANCO, Guilherme Castelo. A modernidade em Foucault, uma breve exposição. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**. Natal, v. 4, n. 05, p. 137-145, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/698>. Acesso em: 27 mar. 2023.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública** – Parecer e projeto da Comissão de Instrução pública. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.
- COSTA, Izabel Maria Villela. **Uma leitura sobre a história da política provincial baiana de formação de professores: a Escola Normal, 1836 a 1862**. Salvador: UFBA, 1988.
- DICK, Sara Martha. **As políticas públicas para o ensino secundário na Bahia, o Liceu Provincial – 1860-1890**. 2001. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da História da Educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 1, jul-dez, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918)**. Uberlândia: EDUFU, 2014.
- FERREIRA, Antonio Gomes. Modernidade, higiene e controle médico da infância e da escola. *In*: ALMEIDA, Malu (org.) **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas: Alínea, 2004. p. 97-112.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1996a.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996b.
- FRANCA, Alípio. **Memória Histórica: 1836-1936**. Escola Normal da Bahia. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1936.
- MIGUEL, Antonieta. **O professorado primário da Bahia: formação acadêmica, normatização legal e atuação política (1889-1930)**. 2021. 401 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.
- PAZ, Felipe Rodrigo Contri. Objetos de Ensino nos museus escolares: os usos pedagógicos das “cabeças étnicas” e o discurso sobre os tipos raciais na História da Educação (1900-1930). *In: ENCONTRO DE PESQUISAS HISTÓRICAS*, 1, 2014, Rio Grande do Sul. **Anais (...)**. Rio Grande do Sul, PUCRS, 27 a 29 de maio de 2014, p. 1072-1086.
- PETRY, Marília Gabriela; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Museu escolar: sentidos, propostas e projetos para a escola primária (séculos 19 e 20). **Revista História da Educação** (versão online). Porto Alegre, v. 17, n. 41, set/dez, p. 79-101, 2013.
- REVISTA DO ENSINO PRIMÁRIO. Bahia: Litho Typographia de J.G.Tourinho, ano 01, n. 1, novembro de 1892.
- REVISTA DO ENSINO PRIMÁRIO. Bahia: Litho Typographia de J.G.Tourinho, ano 01, n. 3, janeiro de 1893a.
- REVISTA DO ENSINO PRIMÁRIO. Bahia: Litho Typographia de J.G.Tourinho, ano 01, n. 5, abril de 1893b.
- ROCHA, Lúcia Maria da Franca. A Escola Normal na Província da Bahia. *In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de (org.). As Escolas Normais no Brasil – do Império à República*. Campinas: Editora Alínea, 2017, p. 49-63.
- URBÁN, Balínt. A crítica da modernidade em Adorno, Foucault e Agambem ou a ideologia da separação. **Svèt Literary**. Praga, Special issue, n. XXVII, Edição Especial O Mundo da Literatura, p.39-48, 2017.

SOBRE A AUTORA

Antonieta Miguel. Pós-doutora pelo Programa em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas/UFRB. Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia PPGEduc/UNEB. Docente na Universidade do Estado da Bahia do DCH/06, Caetité. Líder do Grupo de Pesquisa PROMEBA. <http://lattes.cnpq.br/6807226750659924>

Como citar este artigo

MIGUEL, Antonieta. A prática profissional e a invenção do espaço escolar na Escola Normal da Bahia (1881-1930). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.19, n.50, 2023. DOI: 10.2248/praxisedu.v19i50.11359.