

RESUMO

"Escolas de verdade" para a República do Brasil: os grupos escolares na capital federal

Alessandra Frota M. de Schueler

O trabalho apresenta uma reflexão sobre a educação escolar na constituição do regime republicano, enfocando a introdução dos grupos escolares, especialmente na capital federal. A partir das décadas finais do século XIX, em países da Europa e nas Américas, a escola graduada foi considerada o modelo escolar mais adequado para a universalização da educação primária. Os pressupostos principais dessa modalidade de escola compreendiam: classificação/agrupamento dos alunos em classes divididas pelo nível de conhecimento/idade; ensino simultâneo; racionalização curricular (conteúdos, tempos e espaços); divisão do trabalho docente (funções de direção, docentes e pedagógicas); transformação da arquitetura escolar e construção de prédios especificamente destinados à escola primária, em contraposição às *casas de escola*, então representadas como signos do "atraso" e da "tradição" imperiais (*pardieiros, pocilgas, escolas tico-tico*). Símbolos do progresso e da modernidade pedagógica, os grupos escolares contribuíram para a consolidação de uma memória educacional, vitoriosa na associação entre a idéia de República e a inauguração de "*escolas de verdade*", da *forma escolar moderna* no Brasil.

Palavras-chave: grupos escolares – memória republicana – história da educação

ABSTRACT

"Real schools" for the Brazilian Republic: the school groups in the federal capital

This work presents a reflection about the school education in the constitution of the republican regime, emphasizing the introduction of the school groups, specially in the federal capital. In the final decades of the nineteenth century, in European countries and in the Americas, the grading school was considered the most suitable school form for the universalization of the primary education. The main presuppositions in this kind of school consisted in: the classification/grouping of students in divided classes based on their level of knowledge/age; simultaneous teaching; curricular rationalization (contents, times and spaces); division of the teaching work (teaching, pedagogical and management functions); transformation of the school architecture and the construction of buildings destined specifically for the primary school, in opposition to the *school houses* then represented as signs of "delay" and imperial "tradition" (*pardieiros, pocilgas, escolas tico-tico*). Symbols of the progress and pedagogical modernity, the school groups contributed to the consolidation of an educational memory which won in the association between the idea of the Republic and the inauguration of the "*real schools*", the *modern school form* in Brazil.

Key- words: school groups – republican memory – history of education

“Escolas de verdade” para a República do Brasil: os grupos escolares na capital federal

Alessandra Frota M. de Schueler¹

A presente comunicação apresenta projeto de pesquisa nacional, em andamento, sobre a história da escola primária graduada no Brasil, coordenado pela Prof. Dr^a Rosa Fátima de Souza (UNESP), e financiado pelo CNPq. Reunindo pesquisadores de vários estados brasileiros, o projeto pretende investigar a introdução do modelo de escola graduada no Brasil, numa perspectiva comparada, atenta às semelhanças e as diferenças no processo de institucionalização da escola primária seriada nas diversas regiões do Brasil, no período de 1870 a 1950.

De acordo com a historiografia, no Brasil a escola primária graduada foi implantada no estado de São Paulo, em 1893, a partir da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade recebendo, por essa razão, a denominação de *Grupo Escolar*. Configurando-se como uma escola urbana, moderna e complexa, os primeiros grupos escolares foram instalados no interior do estado em prédios especialmente construídos para abrigar a instituição, adotando uma arquitetura monumental e edificante que colocava a escola primária à altura de suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar a divulgação dos governos republicanos. Além da majestuosidade dos edifícios, a organização administrativa e didático-pedagógica desses estabelecimentos era considerada, pelos reformadores, como superior à das escolas unitárias (escolas isoladas) o que lhes conferia visibilidade pública e prestígio social (SOUZA, 1998, 2007). Pode-se dizer, junto com Diana Vidal (2006), que os grupos consolidaram no país a representação do ideal da escola pública elementar, assumindo a posição de uma *escola de verdade*. Vários estados brasileiros buscaram implantar essa escola primária ao longo da Primeira República: no Rio de Janeiro, em 1897; no Maranhão e no Paraná, em 1903; em Minas Gerais, em 1906; na Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina em 1908; no Mato Grosso em 1910; Sergipe, em 1911; Paraíba em 1916, Goiás, 1921 e Piauí em 1922.

A história dos grupos escolares se confunde com a história do ensino primário no Brasil. Mas, deve-se levar em conta que, difundidos como modelo ideal, também contribuíram para obscurecer as lutas históricas pela expansão do ensino primário e, de

¹ Professora Adjunta de História da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) e Faculdade de Educação da UERJ. Pesquisadora do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE/UERJ).

forma mais incisiva, para silenciar e apagar a memória das iniciativas de escolarização precedentes. A memória da ação republicana em prol da educação escolar foi edificada por cima dos escombros de antigas casas de escola, de “palácios escolares”, de debates, leis, reformas, projetos, iniciativas e políticas de institucionalização da escola nos tempos do Império. Para legitimar sua própria intervenção, os primeiros governos republicanos buscaram produzir olhares de indiferença em relação à instrução pública imperial, construindo outras narrativas e leituras sobre o passado, o presente e o futuro (KOSELLECK, 1993). Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez, e do “mofo”. Mofadas e superadas estavam idéias e práticas pedagógicas, a má formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do *velho* mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a *pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso* - impróprias, pobres, incompletas, ineficazes. Pretendia-se (re) inventar a *nação*, inaugurar uma nova era, novos tempos (FREITAS, 2005, p. 165).²

Jorge Nagle, na tese *Educação e Sociedade na Primeira República*, defendida em 1966, e publicada em 1974, já questionava a pertinência de uma classificação que tendia a enfatizar mais supostas rupturas, ao invés de problematizar a complexidade dos processos históricos de mudança social, cultural e política, as continuidades e as permanências e as imbricações e apropriações mútuas entre representações do *novo* e do *velho*, do *moderno* e do *antigo*, da *inovação* e da *tradição*. Cabe mencionar a proposição, pelo autor, da necessidade de compreender que a escola primária não foi invenção republicana, tampouco uma novidade *fin-de-siècle* (MATTOS, 1990; MARTINEZ, 1997; FARIA FILHO, LOPES, VEIGA, 2000).

Escolas de verdade para a capital federal: perspectivas de pesquisa em aberto

A memória republicana também relegou para segundo plano a história da constituição de novos espaços e temporalidades escolares, na Corte, nas décadas finais do século XIX. Nos anos de 1870 e 1880, ocorreu edificação de prédios específicos para o ensino primário e a afirmação de uma arquitetura escolar moderna, os chamados “palácios escolares”. Estas escolas (treze, no total) foram simbolicamente denominadas “Escolas do Imperador”, apesar do financiamento e da construção dos prédios terem

² A historiografia da educação há muito vem abordando o processo de silenciamento do passado colonial e imperial pela memória da educação republicana (CARVALHO, 1998; VIDAL & SOUZA, 1999; XAVIER, 2002).

resultado de iniciativas distintas de parcelas do Estado (doações da Coroa, recursos do Ministério do Império e da Câmara Municipal do Rio de Janeiro) e de grupos variados da sociedade (doações de particulares, como associações leigas e religiosas e a Associação Comercial do Rio de Janeiro) (SISSON, 1990; SCHUELER, 2002). Embora tenham resultado na reunião das escolas isoladas, contribuindo para a introdução gradual do ensino simultâneo e seriado e dos novos mecanismos de divisão e controle do trabalho docente (direção, inspeção escolar, hierarquia burocrática, etc.), não por acaso, estas escolas não foram ainda analisadas sob a perspectiva da modernização da cultura escolar no final do século XIX, sendo desconsideradas, ou minimizadas como expressões da modernidade pedagógica, pela historiografia dedicada ao estudo dos grupos escolares. Para Câmara e Barros (2007, p. 288), por exemplo, as Escolas do Imperador representaram a tradição, a face colonial e imperial, expressa na sua arquitetura e nos seus espaços físicos e simbólicos, articulados à ação da monarquia. Esta interpretação, no entanto, não leva em conta a ruptura representada por este modelo de escola, na medida em que a maioria das escolas primárias da cidade, públicas ou particulares, funcionava em casas domésticas e prédios alugados, mistos de residência familiar e escola, característica presente até o avançar dos anos de 1920 e 1930.

Segundo os autores, a nova organização político-administrativa do Rio de Janeiro ensejou o rearranjo nas relações de poder, o que se refletiu nas diferentes instâncias da administração pública. A partir do regulamento de 1892, coube à municipalidade gerir e orientar as propostas de instrução primária com relação ao atendimento da população da cidade.³ No que tange à constituição dos grupos escolares, com o decreto legislativo nº 38 (9/5/1893), ficou estabelecido que a Municipalidade mandaria construir, em cada circunscrição urbana do Distrito Federal, um ou mais grupos escolares conforme a densidade da população. Em 1897 foi criado o primeiro grupo escolar do Distrito Federal, que, com a designação de Grupo Escolar Benjamin Constant, ocupou o antigo prédio da Escola Municipal de São Sebastião, inaugurada em 1872, onde, reconstruído, passou a funcionar no atendimento da instrução para o sexo feminino, reunindo a 4ª, a 5ª e a 7ª escolas femininas do quarto distrito. Para estes autores, os grupos escolares no Distrito Federal não teriam se produzido como presença a instituir a idéia do *novo em oposição ao velho*, interpretação que, como já ressaltai, precisa ser relativizada.

³ O ensino primário ficou organizado em escolas primárias do 1º grau para crianças de 7 a 12 anos e do 2º grau para crianças de 13 a 15 anos de idade.

A tônica dos discursos republicanos no período inicial de implantação dos grupos escolares no Rio de Janeiro (1893-1897) permitiu, para os pesquisadores, perceber o grau de preocupação que norteou a ação dos reformadores, que viam no magistério a possibilidade de transformar a realidade do país ceifada pelo analfabetismo. O movimento de transformação estabelecido com a criação dos grupos escolares encarnava um conjunto de saberes, métodos e projetos políticos e pedagógicos que, colocados em circulação, visavam instituir um novo lugar para a escola e para os professores na legitimação do seu papel como elemento capaz de elevar o país, transformando-o e reafirmando os valores morais e civilizadores.

No entanto, apesar dos discursos proclamados, Câmara e Barros (2006) defendem a hipótese de que os grupos escolares foram extintos da organização municipal do Distrito Federal, pelo decreto nº 981, de 1914, não tendo chegado a se constituírem como modelos exemplares na configuração de uma nova forma de pensar a instrução pública para a capital do país. Esta hipótese, apesar de tomar como base a legislação municipal, precisa ser testada, a partir do aprofundamento das pesquisas sobre os grupos escolares na capital, e também no interior do Estado do Rio de Janeiro, tendo em vista a permanência do modelo e a sua interiorização. Os grupos escolares permaneceram em funcionamento até a extinção oficial pela Lei 5692/1971, tendo sido responsáveis pela socialização escolar de gerações de fluminenses e brasileiros (VIDAL, 2006).

Tendo em vista a eficácia desta operação de silenciamento, o jogo de *luzes e sombras* ao qual se refere Gomes (2002) é fundamental reconhecer que a compreensão do sentido do moderno em educação se impõe para o estudo da cultura escolar primária no Brasil (FARIA FILHO, SOUZA, 2006). No final do século XIX, o método intuitivo foi um dos símbolos da renovação pedagógica, por isso figurou na maior parte das reformas educacionais realizadas na instrução pública no Brasil, seguido posteriormente pelo método analítico e pela Escola Nova. Neste aspecto, vale lembrar argumentos já veiculados por Faria Filho e Souza (2006), a respeito do reconhecimento do papel da escola primária na formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais e sentimentos patrióticos, como possíveis signos da compreensão do moderno papel social atribuído à escola, sentido que fomentou e justificou as expectativas em relação à sua institucionalização no período republicano. Esse conteúdo civilizador de caráter moralizante e cívico foi amplamente propagado na escola pública primária nas festas escolares de diversos tipos: comemorações cívicas, solenidades de inauguração da

escola, exposições escolares, festas de encerramento do ano letivo, enlaçando o tempo escolar ao calendário social. Atenção especial foi dada aos rituais escolares e às práticas pedagógicas simbólicas, elementos de sociabilidade, de visibilidade e de construção da identidade da escola primária.

Como expressão da modernidade pedagógica, representada pela escola graduada está a cristalização da série correspondendo ao ano letivo como um dos pilares da ordenação temporal do ensino, o que tem relação direta com outro elemento organizacional da escola moderna, ou seja, a classificação dos alunos mediante o sistema de avaliação. A seletividade do ensino primário, assim como as representações dos profissionais da educação e da sociedade em torno da excelência escolar, é uma questão essencial para a compreensão da forma e da cultura escolares. Conforme Faria Filho e Souza (2006), até o final do século XIX havia um baixíssimo grau de institucionalização da escolarização anterior à secundária. Uma das conseqüências disso era que a noção de *curso primário* (ou *elementar*) não era utilizada para descrever ou organizar o período inicial de aprendizagem escolar dos alunos. Assim, foi sobretudo com os grupos escolares que, ao se organizar o ensino na forma seriada, introduziu-se – e rapidamente se generalizou – a organização dos cursos primários, graduados em três ou quatro séries. Ao introduzir o curso, definiu-se um *per-curso* a ser percorrido pelo aluno ao longo de sua escolarização inicial e criaram-se as condições para a introdução de mecanismos internos e externos do fortalecimento da cultura escolar e da própria escola no interior da sociedade (FARIA FILHO, SOUZA, 2006).

O suposto insucesso dos grupos escolares na capital só pode ser bem compreendido a partir das vicissitudes e das dificuldades de efetivação das reformas educacionais. É consensual entre os historiadores a idéia que na Primeira República, no horizonte dos reformadores de vários estados brasileiros, estava a difusão da educação popular e a constituição de um moderno sistema de ensino. Mas a concretização desses ideais significava o enfrentamento de dificuldades insuperáveis, como as desigualdades regionais e o jogo político estadual e local. Conseqüentemente, o ordenamento legal tornou-se o terreno privilegiado para as disputas no campo político com vistas à instituição da modernidade educacional almejada (SOUZA, 2007).

Uma série de questões permanece ainda em aberto para a compreensão do processo de institucionalização da escola primária graduada nos estados brasileiros, tais como: a discussão das reformas da instrução pública em cada estado; os atores envolvidos e os interesses em jogo; a relação entre os governantes, intelectuais, projetos

e discursos políticos; a relação dos grupos escolares com os outros tipos de escolas públicas estaduais e municipais; o papel dos grupos escolares na democratização do ensino; os custos e eficácia da implantação desse modelo de escola; as resistências dos professores e da população; a concorrência em relação às outras estratégias de escolarização públicas, privadas e domésticas, etc. As interpretações reiteram a idéia da difusão no país de um “modelo escolar paulista” que deve ser revisitada. Nessa direção, o problema da circulação dos modelos educacionais se impõe como questão central para o entendimento da configuração da escola primária no Brasil. Cabe interrogar, por exemplo, a respeito daqueles estados como Rio de Janeiro, Maranhão, Rio Grande do Norte, entre outros, que implantaram os grupos escolares independente da participação dos paulistas (SOUZA, 2007).

REFERÊNCIAS

- ALVES, C.; MAGALDI, A.; GONDRA, J. (Orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CÂMARA, S.; BARROS, R. Por um projeto escolar modelar: a constituição dos grupos escolares no Distrito Federal em finais do século XIX. In: VIDAL, Diana (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância (1889-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 277-298.
- CARVALHO, M. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- FARIA FILHO, L.; SOUZA, R.. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, D. (org.). *Grupos escolares – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 21-56.
- FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. *As lentes da história*. Estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FREITAS, M.. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPANHO, M.; BASTOS, M. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III. Séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 165-181.
- GOMES, Â. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Ângela de Castro; PANDOLFI, D.; ALBERTI, V., [coordenação Américo Freire et. al.]. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC/FGV, 2002, p. 384-449.
- KOSELLECK, R. *Futuro pasado*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1993.
- MARTINEZ, A. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*. (300 fls.) Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, UFF, Niterói, 1997.
- MATTOS, I. R. *O tempo saquarema*. A formação do Estado Imperial. São Paulo: Hucitec, 1990.
- NAGLE, J.. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.
- SCHUELER, A. *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro*. (1870-1890). Doutorado. Niterói: UFF, 2002.
- SISSON, R. Escolas públicas de primeiro grau: inventário, tipologia e história. *Arquitetura Revista*, vol. 8, p. 63-78.
- SOUZA, R. (Coordenação). *Por uma teoria e uma história da escola primária graduada no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)*, financiado pelo CNPq, Edital Universal MCT/CNPq n. 15/2007.
- _____. *Templos de civilização – a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

VIDAL, D. & CORTEZ, M. (orgs). *A memória e a sombra*. A Escola Brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

XAVIER, L.. *Para além do campo educacional* – um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: USF, 2002.