

## **A ESCOLA DA REPÚBLICA: IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL (da Primeira República à Ditadura civil-militar)**

Suzele Sany Lacerda Alves<sup>1</sup>  
Sauloéber Tarsio de Souza<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo objetiva apresentar a trajetória de surgimento dos Grupos Escolares no Brasil, configurado como a escola da República, e os meandros políticos e educacionais que fizeram parte do seu processo de implantação e difusão. Também se propõe a discussão das questões envolvendo a instrução pública no contexto da modernidade, apresentando alguns dos elementos que constituíram o modelo escolar republicano expresso nos Grupos Escolares. Em termos de aportes teóricos podem ser citados Souza (1998, 2008, 2014), Vidal (2006), Nagle (2009), Saviani (2013), Faria Filho (2014), Monarcha (2016), entre outros estudiosos do tema. Trata-se de uma análise que centra seus esforços na reflexão sobre o movimento de implantação e expansão dos Grupos Escolares a partir de uma revisão bibliográfica.

**Palavras-chave:** Grupos Escolares; Modernidade; República.

### **Abstract**

This article aims to present the historical trajectory of the emergence of Graduate prime school in Brazil, configured as the school of the Republic, and the political and educational intricacies that were part of its implantation and diffusion process. It is also proposed to discuss issues involving public education in the context of modernity, presenting some of the elements that constituted the republican school model expressed in the Graduate prime school. In terms of theoretical contributions can be mentioned Souza (2004, 2008, 2014), Vidal (2006), Nagle (2009), Saviani (2013), Faria Filho (2014), Monarcha (2016), among other scholars of the subject. It is an analysis that focuses its efforts on the reflection on the movement of implantation and expansion the Graduate prime school from a literature review.

**Keywords:** Graduate prime school; Modernity; Republic.

### **1. Introdução**

O presente trabalho propõe analisar o movimento de renovação da escola primária, proposto pela então recém-instaurada República, sua centralidade e importância para o projeto republicano e as mudanças de demandas ocorridas ao longo das décadas do século XX quanto à finalidade e condições dos Grupos Escolares.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: suzelesanylacialves@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação (Unicamp), professor da Universidade Federal de Uberlândia (INHIS/PPGED-UFU). E-mail: sauloeber@gmail.com

A princípio a criação dos Grupos Escolares compunha o projeto Republicano de grandes mudanças na organização educacional e nas práticas de ensino em fins do século XIX. Tais mudanças objetivavam legitimar o recém-instituído regime de governo e iniciar o processo de “abrasileiramento” da população, a difusão de um ideário patriótico, com o fim de formar um novo homem, civilizado, disciplinado e ordeiro, que pudesse contribuir com o progresso do país (NAGLE, 2009).

A nova realidade política do Brasil e o desejo dos republicanos de romper definitivamente com o império colocou a educação como sendo um caminho para a promoção do novo regime. Nesse sentido, Souza afirma que: “Os republicanos deram à educação um lugar de destaque, sendo o grupo escolar representante dessa política de valorização da escola pública; dessa forma, eles conferiam a um só tempo: visibilidade à ação política do Estado e propaganda do novo regime republicano” (1998, p. 91).

O regime governamental baseado na instalação da República chegava com ares de governo revolucionário, primado pelo trinômio, liberdade, igualdade e felicidade, na figura do povo soberano, em um contrato social democrático sob os critérios de isonomia. “O novo regime, imaginava-se, abrigaria a nação laica e igualitária, a federação harmoniosa e progressiva, ao outorgar a existência política ao povo [...] alçando-os à cidadania política” (MONARCHA, 2016, p. 132).

Nas décadas que seguiram posterior a chegada da República, mudanças econômicas, sociais e políticas provocaram transformações nos Grupos Escolares, estes, que nas primeiras duas décadas republicanas simbolizava modernidade e racionalidade, comprometido com ideário do progresso, civilidade e patriotismo do novo regime, noutro momento, após a década de 1930, constituíram-se, em sua maior parte, em instituições precárias de ensino e deveriam dar conta da escolarização de toda a população.

Neste artigo a exposição está organizada em duas seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira intitulada, Os Grupos Escolares: Modernidade e percurso histórico aborda de modo conceitual as questões da modernidade na perspectiva da educação e do percurso histórico dos Grupos Escolares no contexto da Primeira República. Na segunda parte, também de caráter conceitual, trata-se dos Grupos Escolares no período posterior a década de 1930, criados de modo precário por falta de investimentos, mas sobre o mesmo argumento voltado para a massificação do ensino.

## 2. Os Grupos Escolares: Modernidade e Origens Históricas

No final do século XIX, no “amanhecer” da República, o Brasil aspirava a modernidade inspirada nos crescentes processos de urbanização e industrialização vivenciados por países europeus que investiam na massificação da escola a fim de atender as demandas do trabalho e da vida “civilizada”. A educação desde sempre foi partícipe, vinculada ao projeto de modernidade, sendo condição *sine qua non* para seu efetivo desenvolvimento.

[...] o movimento de renovação da escola primária empreendido pelos primeiros governos republicanos teve um profundo significado político, social e cultural. Tratava-se não apenas de sua difusão para o meio popular e da democratização do acesso à leitura e escrita – instrumentos culturais cada vez mais valorizados nas sociedades urbanas e nos regimes republicanos –, mas também, da implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira. (SOUZA, 2014, p. 50)

Proclamada a República em 15 de novembro de 1889, oficialmente foi fundado o sistema federalista e reunidos os poderes central e locais. As ex-províncias constituíram os Estados Unidos do Brasil. Dois anos depois, em 24 de fevereiro de 1891, a Constituição promulgada legitimou o regime presidencialista, o poder tripartite, a representação popular e a restrição ao analfabeto do direito ao voto. Foi estabelecido ainda o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

Nesse contexto, o analfabetismo era visto como elemento nocivo para o exercício da cidadania, para o progresso e para a “felicidade da nação”. Um crescente movimento que defendia a instrução como via de acesso do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado ganhou força o que constituiu momento propício para se “refundar” a escola.

Nesse contexto, a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para “organizar” o ensino, mas, principalmente, como uma forma de “reinventar” a escola [...] Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade. (FARIA FILHO, 2014, p. 38)

Sob o entendimento de não haver uma ruptura de transição da monarquia para a república, os atores do processo foram os mesmos. Revestidos do pensamento liberal, não nos moldes europeus, mas à brasileira, protoliberalismo, um liberalismo oligárquico, que

representava uma minoria que legislava em causa própria. Nessa ótica, a despeito dos interessados no novo regime, destacamos os latifundiários<sup>3</sup> e os militares. Os primeiros por necessitarem de mão de obra para o plantio e colheita, tarefa antes realizada pelos escravos, naquele momento já libertos, quanto aos militares, explica Carlos Monarcha que “Para a historiografia acadêmica, a República não resultou de uma revolução social e popular, mas da ação militar circundada por pacto de recomposição das classes dominantes, imprensa e povo teriam saudado o acontecimento com moderado entusiasmo” (2016, p. 133).

A proposta para a produção de novas representações escolares vinha a contento dos líderes republicanos positivistas, que almejavam o progresso e o desenvolvimento da nação, como explícito na bandeira brasileira o mote “ordem e progresso”. Dentre as responsabilidades do novo modelo de escolarização, “[...] é neste período que a escola passa a ser vista como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania necessário para colocar o país rumo ao progresso e à consolidação da democracia [...]” (SCHELBAUER, 1998, p. 64).

A reforma do ensino nos moldes da modernidade republicana requeria mudanças em diversas áreas da educação, de modo a deixar para trás o “ultrapassado e ineficaz” modelo e buscar uma nova identidade, com professores preparados, novos métodos e componentes curriculares, material pedagógico e local adequado. Nesse sentido, a historiadora e pesquisadora dos Grupos Escolares, Diana Gonçalves Vidal, aponta o tempo escolar instituído no calendário e as divisões de horários como um eficiente aparato de racionalização, “[...] além de ordenar as atividades educativas – distribuição e sequencia do conhecimento, lições, exercícios, intervalos, pausas –, a prescrição sobre o tempo cumpre uma finalidade moral e de disciplinarização de condutas [...]” (VIDAL, 2006, p. 37).

Outro aspecto relevante no que diz respeito à implantação das mudanças foi preocupação dos reformadores, elite política, intelectuais e educadores com a difusão dos valores cívico-patrióticos e com a construção da nacionalidade. A escola primária se atentava para a formação do caráter e tinha a finalidade de inculcar nas crianças “valores e virtudes

---

<sup>3</sup> Os latifundiários representaram uma força de poder que perdurou ainda por um longo período da República, o que explica o termo liberalismo oligárquico: “[...] implantação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista. Ainda mais, instituindo a Federação, o novo regime viu-se obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis, provocando o desenvolvimento das oligarquias regionais que, ampliando-se, se encaminharam para a ‘política dos governadores’” (NAGLE, 2009, p. 12).

morais, normas de civilidade, amor ao trabalho, respeito pelos superiores, apreço pela pontualidade, pela ordem e asseio” (SOUZA, 2008, p. 38).

As inovações no campo educacional com o objetivo de modernizar não significou somente um empreendimento com fins ideológicos, mas também comercial. As iniciativas pioneiras do estado de São Paulo nas reformas da instrução pública primária demonstram que as ações comerciais das missões paulistas apresentavam a outros estados inovações pedagógicas, quais sejam, mobiliário escolar, alfabetos, silabários, globos, contadores mecânicos, lousas, cadernos, livros de leitura etc. A esse respeito, Souza menciona que:

[...] no processo de renovação da escola primária do século XIX, esses materiais fizeram parte das grandes questões tematizadas acerca da organização pedagógica do ensino. A profusão de materiais escolares e sua diversidade relacionam as novas teorias pedagógicas com o desenvolvimento de tecnologias de produção desses materiais escolares com vistas a atender a um mercado em expansão. Não é por acaso que o mobiliário e os materiais vão figurar nas Exposições Universais, aliando as tecnologias do ensino ao espetáculo da indústria. (SOUZA, 1998, p. 223)

No compasso da lógica de modernidade à brasileira, o movimento educacional da primeira República, especificamente aos anos de 1920 e 1930, período de criação da Associação Brasileira de Educação (ABE)<sup>4</sup>, da Tendência Escola Novista, havia de acordo com Nagle (2009), um grande “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” por parte dos educadores de expressão no Brasil.

O “entusiasmo pela educação” “[...] multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar [...]” (NAGLE, 2009, p. 115), elegeu a bandeira da expansão do ensino elementar, no aspecto quantitativo, como o caminho de inserção do povo na trilha do progresso nacional para fins de elevar o Brasil ao patamar das grandes nações. Por outro lado “[...] o entusiasmo pela educação significava, também, uma tendência para reestruturar os padrões de educação e cultura existentes; portanto, não significava simplesmente difusão do modelo predominante.” (NAGLE, 2009, p. 127).

A preocupação em “desalfabetizar” se alargou em sentido e conceito e avançou para as questões de formação do novo homem brasileiro, o que designou o movimento

---

<sup>4</sup> “Em outubro de 1924, um grupo de treze intelectuais cariocas fundou, em uma sala da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação” (CARVALHO, 1998, p. 53). A ABE permanece em situação de isolamento até a Revolução de 1930 e “Em 1932, seria finalmente organizada a ABE nacional” (CARVALHO, 1998, p. 71). Mesmo ano em que é lançado pela ABE o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, importante marco histórico na educação.

“otimismo pedagógico”, no qual, “[...] existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro [...]” (NAGLE, 2009, p. 115).

O critério qualitativo que caracterizava o “otimismo pedagógico” implicou no surgimento de seu representante os “profissionais de educação”. Tais técnicos, professores, diretores, inspetores, entre outros, compuseram as novas ideias de tecnificação pedagógica e faziam parte do aparelho burocrático entendido como importante para o processo de racionalização que fundamentou a busca pelo “novo”. Cargos e funções não seriam mais ocupados por indicação, mas por profissionais habilitados. A questão da burocracia nesse período não deveria ser entendida de modo pejorativo, mas como uma ferramenta de tecnificação.

É nessa ambiência de busca pela solução dos problemas brasileiros pela via da educação, face as ideias em torno do movimento educacional “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, que se constituiu em 1924 a ABE, por necessidade e iniciativa advinda da sociedade civil e não estatal.

Os intelectuais e profissionais da educação sediados na ABE promoviam as Conferências Nacionais de Educação com o intuito de dar voz ao debate em torno do problema da educação; tal foi sua importância para a dinamização e expansão da ABE que foi considerada a principal instância de organização nacional do movimento, pois lançava suas ideias para além do núcleo carioca buscando proximidade entre os educadores de todo o Brasil (CARVALHO, 1998).

A ABE congregava diferentes vertentes de intelectuais, de religiosos e outros até mesmo ateus, em um propósito conjunto de arregimentar questões político-educacionais na direção da construção de um sistema que possibilitasse uma padronização e uma demarcação legal ao ensino primário que vinha ganhando força e fôlego, os Grupos Escolares.

Os Grupos Escolares nasceram na República, porém foi uma ideia gestada no império, e representavam a execução do processo modernizador pautado na racionalidade, na cientificidade, na crença no poder redentor da ciência, que deveria resolver todos os problemas, “regenerar a degenerescência”, promover a transformação social, “civilizar” o cidadão, higienizar, preparar para o trabalho e para a vida urbana e também para exercer conscientemente o ato de votar.

Nas intelecções teóricas, mecanicamente os sujeitos relacionam valores republicanos, ciência, laicidade, democracia, pátria com o *ser* e *estar* no Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.33-50/2021

mundo ao ensinar o povo a operar os negócios públicos, em suma, a ter a noção positiva da vida de todos os dias e das coisas animadas e inanimadas. Os anseios convergem para um princípio dinâmico e automotivo, qual seja formar o indivíduo pela veracidade das ciências fundamentais. (MONARCHA, 2016, p. 143, grifos do autor)

Foi postulado aos Grupos Escolares democratizar o ensino para as massas, fato que já havia ocorrido em muitos países da Europa e nos Estados Unidos da América. Para cumprir com a prerrogativa de atender a massificação do ensino era imputado levar em conta os critérios quantitativos e qualitativos.

Fenômeno inicialmente urbano, os Grupos Escolares foram instalados primeiramente nas capitais dos estados a partir do agrupamento das antigas escolas isoladas em um mesmo prédio; tais escolas eram caracterizadas por serem classes unidocentes que ministravam o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis e estágios de aprendizagem diferentes (VIDAL, 2006). Assim nas zonas de populações rarefeitas prevaleciam as escolas reunidas e isoladas.

A difusão dos Grupos Escolares se deu ao longo das primeiras duas décadas republicanas. Regulamentados e instalados a princípio em São Paulo no ano de 1894, expandiram pelos demais estados brasileiros, a saber: para o Rio de Janeiro (1897); Maranhão e Paraná (1903); Minas Gerais (1906); Bahia, no Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina (1908); Mato Grosso (1910); Sergipe (1911); Paraíba (1916) e Piauí (1922) (VIDAL, 2006).

A formulação legal e as ações concretas no início da República não contribuíram para um desenvolvimento mais homogêneo da educação nacional, pelo fato de que estava posto no encargo do Estado e dos municípios a responsabilidade pela educação. Tal afirmação se sustenta na menção feita por Wenceslau Gonçalves Neto e Carlos Henrique de Carvalho:

[...] em relação à formulação legal e à implementação de ações concretas, pouco se fez no princípio da República para mudar a herança do império. Os trabalhadores do Congresso Constituinte redundaram numa constituição que tangencia o tema da educação, remetendo, tacitamente, a responsabilidade desta para os estados e municípios. [...] o governo central abriu mão de qualquer proposta de formação de um sistema público unificado de ensino que viesse a contribuir para o desenvolvimento mais homogêneo da educação nacional. (GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2005, p. 269)

As disparidades na expansão dos GEs foram constatadas nos números relatados por Souza. Em relação a São Paulo, “Em 1929 já haviam sido instalados 297 grupos

compreendendo 4.249 classes – 47 encontravam-se localizados na capital e 250 nas cidades do interior do estado” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 27). Em Minas Gerais no ano de 1930 os grupos criados somavam 265, ao passo que na Paraíba entre 1916 e 1929 foram criados 14 Grupos Escolares – 5 na capital e 9 no interior do estado, o crescimento significativo ocorreu nas décadas de 1930 e 40. No Piauí somente em 1922 foi criado o primeiro Grupo Escolar. Em 1926 o Espírito Santo contava com apenas 4 grupos e somente na década de 1930 em diante houve um crescimento dessa modalidade, aumentando os números para 69 grupos em 1940. No estado de Mato Grosso em 1927 havia apenas 11 grupos. Já os números do Paraná no ano de 1924 somavam 32 Grupos Escolares (SOUZA; FARIA FILHO, 2006).

O modo de organização dos Grupos Escolares reunia características da escola graduada, já implantada em países entendidos como desenvolvidos nas décadas finais do século XIX, que praticavam o ensino seriado e sequencial, com a presença da figura do diretor como forma de fiscalizar o professor e garantir a disciplina e com a compreensão do tempo como um dispositivo de racionalidade na organização pedagógica e disciplinar. Esse era o novo modelo de organização escolar em circulação.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha também a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo [...] a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aulas e vários professores. (SOUZA, 2004, p. 114)

Esse modelo de instrução pública primária foi organizado e implantado inicialmente no estado de São Paulo, no final do século XIX, em 1892 (Lei n. 88, de 8/9/1892 e Decreto n. 144-B, de 30/12/1892) e incorporou numerosas ideias de renovação do ensino. Especificamente no ensino primário, agregou muitas ações que eram praticadas nas escolas-modelo. A escola-modelo serviria não somente como órgão de demonstração metodológica, mas como instituição modelar, referência de escola primária; nas palavras de Caetano de Campos<sup>5</sup>, “Esta preciosa instituição será o coração do Estado”, sendo depositado nela toda

---

<sup>5</sup> Antônio Caetano de Campos, médico e importante reformador da instrução paulista, promoveu em 8 de setembro de 1892 uma “reforma da instrução que dividiu o ensino primário em dois cursos, o elementar e o complementar; implantou as escolas-modelo primárias, e [...] instituiu no Estado de São Paulo um novo modelo de organização do ensino primário que aos poucos se disseminou pelo Brasil e só foi substituído em 1971: o grupo escolar.” (VEIGA, 2007, p. 242). Suas ações foram Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.33-50/2021

a esperança de disseminação da escola renovada. É importante mencionar que, “Além de promover a formação técnica de professores, atuou como centro de difusão dos novos métodos de ensino – propriamente o *método intuitivo ou lições de coisas* [...]” (SOUZA, 2004, p. 113, grifo do autor).

Os idealizadores do método intuitivo o percebiam como instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar até então praticado pelo método Lancasteriano, que primava pela mera memorização de fórmulas e conteúdos. Com o novo método,

[...] pretende-se educar a criança a partir de novos padrões intelectuais, que se fundamentam numa nova concepção sobre o conhecimento, que postula a origem das ideias nos sentidos humanos e que, aplicada ao ensino, pretende formar indivíduos que usem menos a memória e mais a razão e que valorizem a observação e o julgamento próprios como meios de construção do conhecimento e da implementação das atividades produtivas. (VALDEMARIN, 2014, p. 99)

A renovação da instrução pública perpassava pela vital formação dos professores para bem executar os novos métodos de ensino. Ao professor caberia ser o portador de uma nobre missão cívica e patriótica, lhe foi imputado o título de reformador da sociedade. Ao contrário da imagem precária, desfalecida e abatida do professor do Império, a figura do mestre-escola, dotado de autoridade e de conhecimento, pela palmatória e pelos compêndios respectivamente, foi valorizada por sua formação “[...] pela escola-normal – ‘templo de luz’, o viveiro de onde saíam os heróis anônimos da República” (SOUZA, 2014, p. 67). Para se formar novos professores era necessário novos espaços de formação, assim, a Escola Normal representou o marco da reforma da instrução pública do estado de São Paulo em 1890 juntamente com as escolas-modelo.

O conjunto de elementos que constituíram a forma escolar republicana expressa nos Grupos Escolares era entendido como o caminho para o progresso nos primeiros anos da República, a princípio em São Paulo e posteriormente nos demais estados.

Ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver na Escola Modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade dos edifícios em que a Instrução Pública se faz signo do Progresso – essa era a fórmula do sucesso republicano em São Paulo. (CARVALHO, 2016, p. 226)

---

consideradas modernizadoras e significaram um divisor de águas em relação ao passado, elevando a instrução popular ao status de “mola propulsora” do progresso da nação.

Na esteira da aspiração pelo *progresso*, era imbuída à escolarização em massa a tarefa salvífica para a solução de todos os males da nação. A ideia de educação como panaceia, “[...] a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional [...]” (NAGLE, 2009, p. 115), pensamento denominado “entusiasmo pela educação”, já mencionado anteriormente.

Retomamos a temática da centralidade da difusão da instrução, dada sua importância para o entendimento da história dos Grupos Escolares como lócus de modernidade e entendida como chave para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos em uma perspectiva “romântica” do “entusiasmo pela educação” nas primeiras décadas da república, o que significa uma superestimação do processo educacional, a que Vanilda Paiva chama de ingenuidade: “[...] manifesta no significado do ato de atribuir à educação a responsabilidade de todos os problemas nacionais corresponde, entretanto, a um significado da ação que é o de justificar as estruturas sociais, políticas e econômicas vigentes [...]” (PAIVA, 2003, p. 39).

A mesma autora relata que, nesse período, a importância dada à educação como único fator de contribuição para o “progresso” da nação e para a solução de todos os problemas implicou em uma tentativa de justificar as deficiências das demais estruturas, sociais, políticas e econômicas e em uma visão não realista dos fatos. Poucas foram as iniciativas práticas no campo das políticas de educação promovidas pelo Estado nesse período. Dentre estas poucas ações, ressaltamos Rui Barbosa<sup>6</sup> em seus Pareceres de 1882, que parte de uma

---

<sup>6</sup> Rui Barbosa, baiano da cidade de Salvador, nasceu em 1849, estudou Direito e atuou também como jornalista. Ingressou na carreira política na qual obteve projeção nacional e fama de tribuno eloquente. Parlamentar liberal defendia a abolição da escravidão e a separação entre o Estado e a Igreja. Na causa educacional esse intelectual levantou a bandeira da instrução pública e de qualidade no Brasil, o que o impulsionou a redigir seus pareceres em 1882; em certo termo, pode-se dizer que estes representaram um inventário da realidade da educação da época e propunham criar no país uma estrutura educacional verticalmente articulada em todos os níveis (MORMUL; MACHADO, 2013). É preciso destacar que os projetos educacionais de Rui Barbosa foram diretamente influenciados pelo pensamento dos chamados educacionistas norte-americanos, conforme pode-se verificar na afirmação de Machado: —[...] ele era um homem informado sobre a dinâmica do mundo, por estar em permanente contato com a Europa, e como conhecedor profundo da realidade brasileira, escreveu um minucioso projeto de educação pública e sobre diversos assuntos de interesse social [...] (MACHADO, 2010, p.11). À semelhança das bases de escolarização na América do Norte e na Europa Setentrional que —[...] corporifica temas de salvação. Esses temas são (re)visões de projetos do iluminismo a respeito do cidadão cosmopolita e do progresso científico (POPKEWITZ, 2015, p. 317). No Brasil, do mesmo modo, o discurso progressista vindo inicialmente por Rui Barbosa por influência dos pensamentos de Durkheim —Incorporou Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.33-50/2021

posição realista e reconhece a necessidade da propagação do ensino para a via do progresso, porém não se pode chamar de “entusiasmo pela educação” (PAIVA, 2003).

### **3- Os Grupos Escolares: precarização e massificação do ensino**

A partir do segundo decênio do século XX, o Brasil vivia um momento no qual a escolarização estaria voltada para a formação do novo homem com nova mentalidade, ajustado às novas condições e valores de vida. As campanhas cívicas desse momento tinham por objetivo moralizar os costumes, tido como programa modernizador. Carvalho sugere pensar o “entusiasmo pela educação” como projeto modernizador que no decorrer desta década se modificou em razão dos interesses da elite urbana “[...] em estruturar mecanismos de controle das populações pobres no espaço da cidade” (CARVALHO, 2016, p. 232).

O crescimento dos processos de industrialização e urbanização provocou o aumento da população das cidades e atraiu imigrantes e pessoas com baixo capital socioeconômico de outras regiões, cada qual com sua cultura comportamental.

A imagem de uma cidade invadida por populações de costumes bárbaros que ameaçariam as rotinas citadinas mais sedimentadas passa a ser referência constante nos discursos de uma elite urbana letrada. Moralizar esses costumes era o núcleo do programa modernizador acionado nas campanhas cívicas da década de 20. (CARVALHO, 2016, p. 233)

O apelo modernizador que subsidiava o movimento cívico em prol da “regeneração” nacional pela educação pode ser melhor compreendido em conceito à luz de Marshall Berman:

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano. (BERMAN, 1986, p. 15)

---

narrativas de salvação a respeito da realização do futuro e dos seus tipos de pessoas. O mundo anterior da divina providência e do status social herdado foi substituído por noções de agência humana, progresso e cultura cívica direcionados a mudar o presente, tendo em vista o futuro. Esse futuro era chamado de ‘progresso’ [...] (POPKEWITZ, 2015, p. 319, grifo do autor).

No Brasil esse processo de transformação se tornou mais visível no início do século XX, concomitantemente ao difícil momento da Primeira Guerra Mundial e tardiamente quando pensado em referência aos países europeus, onde se deu nos séculos XVII e XIX. A Primeira República representou a “expressão maior de modernidade” (Souza, 1998), pois engendrou mudanças sociais, políticas, econômicas que se desdobraram nos setores educacionais e que levaram à crença de que não somente pela alfabetização das massas, mas também pela formação do cidadão ajustado às novas formas de valores e de vida capazes de construir o progresso da nação, se daria a educação.

Nas três primeiras décadas do século XX a República passava por um arrefecimento em razão das amplas discussões e reformas da escolarização em torno das novas demandas a que as instituições escolares eram incumbidas de atender, novos métodos de ensino, objetivos educacionais mais amplos em contraponto ao simples processo de ensinar a ler e escrever. Intelectuais e republicanos desiludidos propunham “republicanizar a república”.

O “espírito republicano”, formado no embate ideológico dos fins do Império, se arrefecera gradualmente durante as três primeiras décadas da implantação do novo regime. A República idealizada teve que sofrer amputações para se ajustar às condições objetivas da existência social brasileira dos primeiros trinta anos. Dessa maneira, da República teoricamente construída, de acordo com determinados níveis de aspiração, restou a República possível. (NAGLE, 2009, p. 116)

Os termos República ideal e a República possível de que trata Nagle (2009) também podem ser aplicados nas análises de importantes autores no campo dos estudos sobre Grupos Escolares, a saber, Luciano Mendes de Faria Filho e Rosa Fátima Souza, os quais propõem um exame nas transformações que ocorreram com essas instituições no período da primeira república, que nasceram sob o augúrio de símbolo de modernidade e que após os anos de 1930 sua difusão ocasionou “[...] a deterioração das condições de atendimento do ensino primário. Os Grupos Escolares deixaram de representar o moderno em educação pública e se tornaram precárias escolas primárias” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 44).

A criação dos grupos nas décadas que se seguiram após a primeira República não obtiveram recursos financeiros para as construções dos belos prédios do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, até porque o contexto e a finalidade político-educativa dos Grupos Escolares passa por uma mudança de demanda, a massificação do ensino com o propósito de alfabetizar que vai ganhando corpo na formação do novo homem e não mais fortalecimento do regime republicano.

Apesar de nascerem sob o auspício de uma instituição moderna e de excelência no ensino público, a institucionalização e a expansão dos grupos escolares foram marcadas por vários problemas decorrentes da insuficiência de recursos financeiros do Estado para promover a universalização do ensino e manter sua qualidade. Considerados superiores às escolas isoladas, tais estabelecimentos padeciam de problemas crônicos: más condições dos edifícios, dificuldade de manutenção dos prédios construídos e inadequação dos prédios alugados, precariedade dos recursos materiais, má formação e baixos salários do corpo docente, [...] e, mais grave, a ineficácia da educação popular cujos altos índices de seletividade revelam a face obscura da exclusão escolar e a impossibilidade de a escola pública cumprir os ideais de democratização do ensino. (SOUZA, 2014, p. 76)

Se é por meio da escola primária que “[...] a massa se transforma em povo e contribui para diminuir o fosso existente entre ‘povo’ e ‘elite’ – causa de muitos males” [...] (NAGLE, 2009, p. 131), podemos sinalizar que a função de democratizar o ensino não foi cumprida, ao menos até a data da comemoração do 1º Centenário da Independência, pois o censo revelava 80% de analfabetos, situação que não pode ser atribuída somente à insuficiência dos recursos financeiros.

Ainda que ineficiente quanto à democratização do ensino, a escola representava oportunidade de melhoria de vida para a população e o caminho para a aquisição de direitos de participação na política e nos demais setores da sociedade brasileira.

[...] a escola primária registra a história da democratização da cultura. Ela ainda que marcada pela exclusão social, dá a conhecer o significado de educação escolar para mulheres e homens comuns. Trata-se de uma história que se conecta com as experiências e lutas das camadas populares, com as expectativas e anseios por elas depositados na escola como possibilidade de melhoria de vida, de ascensão social mediante melhores empregos e salários, como oportunidade de participação política, social, econômica e cultural. (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 48)

Na direção em proporcionar uma educação que fosse comum e igual para todos, a universalização e a gratuidade presentes nos fundamentos filosóficos e sociais que embasavam o Movimento da Escola Nova nas décadas de 1920 a 1930 buscava instituir uma escola que fosse um espaço das manifestações reais das vivências dos valores individuais em harmonia com os interesses coletivos, de modo a evitar o distanciamento entre educação e vida comunitária.

O Movimento da Escola Nova se estruturava em torno de importantes nomes que marcaram de forma indelével esse movimento, quais sejam, Anísio Teixeira, Fernando de

Azevedo — primeiro signatário e redator do Manifesto dos pioneiros da educação nova — Manoel Lourenço Filho e o mineiro Francisco Campos e também de grandes temas:

A escola pública, universal e gratuita ficaria com sua grande bandeira. A educação deveria ser proporcionada para todos e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Ela criaria, assim, uma igualdade básica de oportunidades, a partir da qual floresceriam as diferenças baseadas nas qualidades pessoais de cada um. Caberia ao setor público, e não a grupos particulares, realizar essa tarefa; pela sua complexidade e tamanho como também pelo fato de que não seria o caso de entregá-lo ao facciosismo de setores privados. Este ensino seria, naturalmente, leigo. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 70)

As bases e diretrizes propostas pelo movimento de reconstrução nacional expressas no “Manifesto” de 1932 delinearão “[...] uma proposta de construção de um amplo abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação de grandes intelectuais pelo ensino universitário” (SAVIANI, 2013, p. 253) em uma campanha pró escola pública que provocou a reação da Igreja Católica a favor das escolas confessionais e do retorno do ensino religioso nas escolas. A igreja encontrou em Francisco Campos o aliado que precisava para a concretização de sua reivindicação:

Já no primeiro semestre de 1931 o ministro da educação e Saúde Pública baixou um conjunto de sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos [...] Mas um aspecto que merece consideração específica foi a inserção, em meio às outras seis medidas de reforma do ensino, do Decreto n. 19.941, que introduziu pela primeira vez na história da República, o ensino religioso nas escolas oficiais. Por meio desse decreto o novo ministro atendeu a uma insistente reivindicação da Igreja Católica. Qual o significado dessa aliança? Como explicar que um adepto do escolanovismo, ao assumir o posto de autoridade máxima dos assuntos educacionais da República, tenha tomado medida em benefício da Igreja Católica? (SAVIANI, 2013, p. 195-196)

Por certo as ações do escolanovista Francisco Campos em prol da Igreja revelava o jogo político no qual vinha se alinhando. Trata-se do pensamento autoritário do governo de Getúlio Vargas que avançava para o projeto de criação de um Estado Totalitário<sup>7</sup> em que:

---

<sup>7</sup> “O novo Estado se caracterizaria por um clima de ordem garantido pela existência de um chefe que se sente em comunhão de espírito com o povo de que se fez guia e condutor. Somente o chefe pode tomar decisões porque ele encarna, na excepcionalidade de sua natureza, a vontade e os anseios das massas. É essa potencialidade intransferível que assegura o caráter popular do novo Estado, uma perfeita simbiose entre as duas entidades do regime: o povo e o chefe” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 83).

[...] o pacto com a Igreja Católica deveria oferecer ao novo regime uma ideologia que lhe desse substância e conteúdo moral, sem os quais, intuía Campos, ele não conseguiria se consolidar. Não importa, aqui, a convicção religiosa pessoal de Campos, mas o papel político e instrumental que lhe percebia para a Igreja em seu projeto político. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 61)

É nessa ambiência política que as intencionalidades quanto aos Grupos Escolares vão tomando novos caminhos — a princípio tida como escola republicana com objetivo de fortalecer o novo regime e alcançando parte das camadas populares e posteriormente às décadas de 1920 a 1930 marcadas pelos debates da Escola Nova e a formação do novo homem — e seguindo paulatinamente rumo às novas demandas da escolarização, como a massificação do ensino, o que fomentou uma nova onda de criação de Grupos Escolares a partir dos anos finais da década de 1940 e que foi potencializado pela estruturação do ensino primário supletivo, o qual iniciou seu funcionamento em 1947 e “[...] contribuiu efetivamente para a diminuição da taxa de analfabetismo, no final da década de 40 e toda a década de 50” (ROMANELLI, 1993, p. 161).

Nesse período, que também coincide com o final da Segunda Guerra Mundial, um processo de reconstrução política, econômica e social dos países atingidos foi iniciado, sendo que a educação foi colocada em evidência e entendida como instrumento de preparação para o trabalho. No Brasil após a queda de Getúlio Vargas “O retorno à normalidade democrática consubstanciou-se na adoção de uma nova constituição, caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados [...]” (ROMANELLI, 1993, p. 170), que garantia, conforme o Capítulo III do Título IV, a liberdade de consciência e crença, de cátedra, das ciências, das letras e das artes, do amparo à cultura sob o dever do Estado.

A promulgação da Constituição de 18 de setembro de 1946, que estabelecia em seu capítulo II o programa de reconstrução da educação nacional dos Pioneiros da Educação Nova, com presença de elementos importantes, quais sejam, a descentralização do ensino, regulamentação de recursos advindos de impostos destinados à educação de base, exigência do concurso de provas e títulos para o exercício do magistério, a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, dentre outros (SAVIAVI, 2013), inspirou-se nas doutrinas sociais do século XX, a liberal democracia, evadiu da inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores de modo que “distanciava também da ideologia liberal-aristocrática esposada pelas nossas elites, no antigo regime” (ROMANELLI, 1993, p. 171).

A Constituição de 1946 fundamentou o anteprojeto para as diretrizes e bases da educação que passaria por um longo período de intenso debate até a sua votação em 1961, Lei n. 4.024 conforme Romanelli (1993) expõe em seu texto os embates ideológicos ao longo de 13 anos para a aprovação dessa lei.

As discussões a partir da década de 1930 até 1971 assentaram-se no entorno das reformas de cunho nacional, em defesa da escola pública e gratuita e pelo estabelecimento das diretrizes e bases que deveriam ser seguidas por todos os estados e ainda o conflito escola particular versus escola pública (VEIGA, 2007).

Os documentos que marcaram a defesa da obrigação do estado em oferecer escola pública e gratuita para fins da real democratização do ensino foram “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, de 1932 — já discutido anteriormente — e “Mais uma vez convocados”, de 1959. A esse respeito, Dermeval Saviani esclarece que:

[...] a educação pública é uma conquista da democracia liberal do século XIX que se consolidou como resposta às exigências do desenvolvimento da civilização baseada na ciência. O manifesto posiciona-se em defesa de uma escola pública inspirada nos ideais democráticos, que ministre uma educação liberal e democrática voltada para o trabalho e o desenvolvimento econômico, portanto, para o progresso das ciências e da técnica como base da sociedade industrial. Defende uma escola pública de caráter universal, obrigatória e gratuita em todos os graus e integral, isto é, que propicie o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas de todas as crianças, adolescentes e jovens. (SAVIANI, 2013, p. 295)

Na esteira da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino como pilares da liberal democracia na educação, a Lei n. 4.024 de 1961, apesar da retórica democrática, não efetivou o compromisso constitucional de prover educação para todos. A omissão do Estado ficou explícita na contradição demonstrada no artigo 30, que tratava dos casos de isenção da obrigatoriedade, quando comprovado estado de pobreza do pai ou responsável e ainda quando da insuficiência de vagas e de escolas. Quanto ao primeiro, desobrigava os pais de enviar seus filhos à escola e ao segundo legalizava a improvidência do Estado. “Ao mesmo tempo que se mostrava omissa, o governo favorecia a iniciativa privada com subvenções e financiamento para construir, reformar e aparelhar escolas particulares” (VEIGA, 2007, p. 285).

### **Considerações Finais**

O surgimento dos Grupos Escolares significou a implantação de uma nova modalidade de ensino primário que deveria consorciar os anseios do novo Brasil Republicano — de promover o —abrasileiramento da população e a difusão do ideário patriótico — ao combate do —monstro do analfabetismo registrado no número de 85% em 1890, —herança do Regime Imperial.

A educação ocupou um lugar central no período republicano. Concebida como instrumento de racionalização. A instrução primária nesse momento representava o poder da República por meio dos Grupos Escolares, no final do século XIX.

Em outro momento, período do governo Vargas, a disseminação dos Grupos Escolares atendia à massificação do ensino. Nesse sentido, a demografia representou um fator dificultador em relação ao projeto de escolarização das massas e os desdobramentos desse aumento populacional modificou a demanda dos Grupos Escolares, que passaram a ser criados sem estrutura adequada e funcionaram de modo precário.

Depreende-se, então, que a trajetória histórica da expansão e também da finalidade do ensino primário no Brasil foi sempre permeada de interesses políticos e econômicos, os quais nortearam as ações das lideranças políticas e religiosas.

## Referências

BERMAN, MARSHALL. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. 1961b. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 02 jun. 2020.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

\_\_\_\_\_. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. Marta T.; FARIAS FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 223-251.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918)**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. O Nascimento da Educação Republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XX. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO,

A escola da república: implantação e expansão dos grupos escolares no Brasil

Geraldo. (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2005.

MONARCHA, Carlos. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil- séculos XIX e XX)**. Uberlândia: EDUFU, 2016.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: USP, 2009.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

POPKEWITZ, Thomas S. Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção. In: CATANI, Denice Bárbara; GATTI JR, Décio. (orgs.). **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Lições da escola primária**. In: SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. Biblioteca Básica da História da educação Brasileira. v. 2. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Espaço da Educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil**. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). O Legado Educacional do Século XIX. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre os grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá: EDUEM, 1998.

ALVES, S. S. L.; SOUZA, S. T.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **O Legado Educacional do Século XIX**. 3. Ed. Campinas: Autores. 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em Foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.