

AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. *Escola da ordem e do progresso: grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte*. Brasília: Liber Livro, 2012. 164 p.

José António Afonso¹

Sob o signo da República nasceram os Grupos Escolares (GE)². Na geografia dos novos Estados, os governos de imediato pretenderam legislar para materializar esse símbolo da incontornável crença na educação, que os atores políticos insistiam em ser o elemento irradiador de uma educação pública, vital para que a República também ela se emancipasse das heranças de antanho. Os Grupos Escolares são a indelével expressão de uma unidade nacional política, embebida na organização administrativa e entrelaçada no espaço, como representam um imaginário político que progressivamente vai sendo cartografado, sinalize-se a título de exemplo: o primeiro expoente foi em São Paulo, em 1893, sucede-se, em 1903, o Maranhão e em 1906 surgem em Minas Gerais; durante o ano de 1908 despoletam no Rio Grande do Norte, no Mato Grosso e em Espírito Santo; na Paraíba nasceram em 1909; em Santa Catarina e em Sergipe surgem em 1911, e finalmente em 1918 em Goías.

A reflexão que as autoras nos propõem insere-se no contexto da institucionalização da escola pública, tendo um interesse acrescido porque a investigação desce ao nível regional (Rio Grande do Norte e Sergipe), acionando a metodologia comparativa, para sondar como os GE se disseminaram nesses territórios, extraíndo-se justamente as singularidades que no processo se podem patentear. Este é precisamente o repto lançado, e face ao qual o inventário do específico, irá permitir sublinhar o que há de comum e o que revela a caracterização socioeconómica de cada uma das unidades federativas. Tenha-se ainda em linha de conta que a interpelação tem como pressuposto a íntima relação

1 Doutor em Educação – Área de conhecimento de História da Educação pela Universidade do Minho. Professor da Universidade do Minho, Braga, Portugal. joseamm.afonso@gmail.com

2 Optamos por manter o texto conforme o original, português de Portugal.

entre urbanização e escolarização.

Natal e Aracaju são o cerne da discussão encetada em torno dos projetos de cidade, enquanto sinônimo de modernidade, que a República pretendeu aportar e que, em ambas as cidades, foi homólogo e subordinado à lógica do progresso e do higienismo, replicando o exemplo do Rio Janeiro - inspirado no traçado parisiense de um George Haussmann - como paradigmático. Dizem-nos as autoras: “As cidades reformadas adquirem diferentes funções e transformam-se em palco de diversificadas experiências” (p. 24). É no interior desta socialização para a modernidade que os GE desabrocham - na sua significante hipervalorização adjetivante, como alguns historiadores os têm designado: templos, palácios, ... - como a marca *sui generis* de uma “cultura escolar que dialogava com a cultura urbana” (p. 27). Uma possível tradução deste processo induz uma mudança radical, que, por um lado, é a plena assunção do ensino público, como centralidade da escola pública, com um corolário importante: desmembrar as frágeis situações da “instrução doméstica” e as não estruturadas “cadeiras de primeiras letras”, mas também o conflitar com as ofertas educativas (confessionais ou laicas) de iniciativa particular; e, por outro lado, esta posição comportava um repensar da formação dos professores - e necessariamente dignificar as Escolas Normais - e conseqüentemente a sua reconfiguração identitária (p. 59). Projetados os GE para corresponderem à materialização da demopédia republicana tal conduziu a que a sua implementação no novo tecido urbano traduzisse realmente a sua força centrípeta e a sua arquitetura fosse a imagem por excelência da República como projeto de modernidade. A cientificidade entranha-se na arquitetura através de uma estética da imponência, e no rigor canônico do seu plano, onde cada detalhe espacial é pensado em função das hodiernas e multidimensionais conceções pedagógicas (p. 28). Mas há uma outra mensagem: o GE é equidistante dos mundos doméstico e religioso - como muito bem sinalizam as autoras (p. 53) -, sendo, então, a essência do mundo moderno. Inaugurar um GE era a expressão pública de uma “nova era”, significando esse ritual o consenso da *agora* para erigir a harmonia social. Os GE são ainda a encarnação do “progresso,

da ordem, do trabalho e do patriotismo” (p. 85), configurando-se como o lugar das modernidades pedagógica e social. Pedagógica, em primeiro lugar, pelo que implicava novos métodos de ensino e de organização do ciclo de estudos (p. 56), mas ainda a decidida justificação para a inclusão de disciplinas como a educação física ou o canto coral (p. 69-71); recursos didáticos e pedagógicos (p. 75); mobilização de profissionais qualificados - professores e inspetores (p. 76) -, e obviamente por afetar um espaço exclusivamente concebido, com todos os requisitos, para um único objetivo: educar. Social, em segundo lugar, pelas suas missões que se derramam pela inculcação de regras de higiene e de saúde, pela sociabilidade que fomentava (intra e extra espaço escolar) refletida nas inúmeras festas e cerimônias, exclusivamente escolares ou de cariz iminentemente cívico, e pela racionalidade que se impregnava nas práticas pedagógicas, cujo expoente é a institucionalização do exame. Epígono deste processo o GE molda-se, como sublinham as autoras, em “escola-espetáculo” (p. 85), ou seja é o modo de antropologizar a simbologia republicana na sua plenitude homogeneizadora (p. 92) e nacionalizadora (p. 77): germinar “um povo civilizado, higiénico e cidadão” (p. 68) à imagem das nações tidas como mais avançadas condensada na importação de modelos pedagógicos e urbano-sociais que dessas putativas nações irradiavam, é aliás interessante constatar que, no campo pedagógico, se concentravam sintetizados os princípios estruturantes da lógica dos Grupos Escolares numa obra de ampla circulação - que funcionava como uma espécie de manual de boas práticas - o essencial *Noções de higiene para uso das escolas*, editado em 1914, de Afrânio Peixoto e Graça Couto, é também ilustração paradigmática da assimilação desses ideais a importação (ou conceção) do mobiliário que segue aquele produzido nos EUA (p. 73).

O esquiço que realizamos da substância dos GE é o traço comum da força da crença na educação popular. O modelo empiricamente assumiu modalidades muito específicas de emergência e de consolidação. Este ponto é seguramente a pertinência do presente estudo. As autoras descendo às realidades de Natal e Aracaju, vão trabalhando as dimensões que singularizaram os GE nesses espaços. Historicizar

os GE nos seus contextos socioeconômicos afigura-se capital porque introduz a problemática das dinâmicas concretas que relativizando os discursos, e as retóricas declarações de princípios, os reportam aos protagonistas e às realidades (rede escolar já existente, ..., papel do município e desempenho dos atores políticos), possibilitando-se, por esta via, reconstituir (como é dito algures no texto) “dificuldades e constrangimentos”. O método comparativo permite o desenho do específico a cada um dos dois municípios (p. 97) que começa a ser desvendado através das diferentes cronologias na reivindicação dos GE - ou pelas ressalvas na sua irradiação para o interior de cada um dos municípios - , como pela identificação das modulações na coexistência com as “escolas isoladas” ou com os “sistemas mistos” (a entrância), sem olvidar o efetivo empenho do município na gestão da paulatina amplitude da criação de uma rede escolar pública - que se expressa desde a alocação dos recursos financeiros até à forma como se efetivou o real funcionamento pedagógico do GE, ora estimulando as viagens pedagógicas ao polo de referência dos Grupos Escolares, naturalmente o de São Paulo, ora assumindo decisivamente o patrocínio das Escolas Normais, ora pela preocupação normativa plasmada nos sucessivos Regulamentos Estaduais de Instrução -, e sobretudo rastreando a questão central: o que foi na prática o processo de escolarização nestes dois municípios. Assim, sendo a Escola identificada, resta, portanto, interpelar como as populações a assimilaram. A minúcia da análise permite concluir (ainda que provisoriamente atendendo à natureza das fontes disponíveis) que “se os grupos escolares foram a insígnia de modernidade e de progresso, os resultados alcançados para a escolarização da população foram restritos” (p. 118). Havendo razões de natureza política (municipalização, divergências partidárias, entre outras matizações, não deixa contudo de estar presente uma constatação - a “não adoção por parte do governo federal do serviço de ensino elementar no País” (p. 143) - que sempre condicionou as dinâmicas de democratização do ensino) associadas a problemas financeiros (relacionados com a variabilidade das conjunturas económicas, mas também muito dependentes das opções de investimento dos governos locais) recorrentes

da dificuldade de replicar e manter estruturas pesadas; sociologicamente emergem causas do distanciamento (p. 121; 141) das classes populares da Escola (sentido amplo do termo), salientando a coexistência de lógicas diferenciadas na modernidade e face às quais a análise compreensiva do fenómeno educativo deve incidir de modo a procurar explicações para entender como se reproduz a dicotomia centro/periferia, declinada nas múltiplas abrangências sociais e simbólicas como, por exemplo, rural/urbano, escola laica/escola religiosa.

O inestimável contributo da *Escola da ordem e do progresso* situa-se no âmago do pensar a escolarização como patamar do (re)pensar o Brasil republicano.