

ORIGENS DO GRUPO ESCOLAR E A MODERNIZAÇÃO (EDUCACIONAL) NO BRASIL

ORIGINS OF THE SCHOOL GROUP AND MODERNIZATION (EDUCATIONAL) IN BRAZIL

Marina Baduy, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

RESUMO

Após a proclamação da República no Brasil, o grupo escolar surgiu no estado de São Paulo, graças esforços de reformistas da instrução pública, para atender às transformações sociais advindas do novo regime de governo republicano e de seu projeto de modernizar a sociedade. O grupo escolar inaugurou mudanças centrais na educação, mais especificamente nas primeiras décadas do século XX. As reformas que o estabeleceram inovaram na adoção de métodos de ensino modernos e na lógica temporal. Ainda assim, esse modelo de escola não bastou para sanar problemas como o analfabetismo. Como a maior parte da população morava no campo, ela ficou alheia às benesses do grupo escolar porque este teve a cidade como espaço privilegiado para ser erguido e funcionar conforme desejaram os governos republicanos. A ação do sistema republicano para formar um novo tipo de brasileiro — o cidadão — falhou porque os mecanismos que concretizariam tal ação enfocaram o cidadão. Era este que precisava se tornar, via grupo escolar, um indivíduo com padrões éticos e morais, pensante e com capacidade produtiva à nação.

Palavras-chave: Educação. República. Escola Primária. Grupos Escolares.

ABSTRACT

After the proclamation of the Republic in Brazil, the school group emerged in the state of São Paulo, thanks to the efforts of reformists in public education, to meet the social changes arising from the new republican government regime and its project to modernize society. The school group inaugurated central changes in education, more specifically in the first decades of the 20th century. The reforms that established it innovated the adoption of modern teaching methods and temporal logic. Even so, this school model was not enough to solve problems such as illiteracy. As the majority of the population lived in the countryside, she was oblivious to the benefits of the school group because it had the city as a privileged space to be built and function as the republican governments wanted. The action of the republican system to form a new type of Brazilian - the citizen - failed because the mechanisms that would make such an action focused on the city. He was the one who needed to become, via the school group, an individual with ethical and moral standards, a thinker and with productive capacity for the nation.

Keywords: Education. Republic. Primary school. School Groups.

INTRODUÇÃO

Após a proclamação da República, em 1889, o Brasil adotou o federalismo. Com isso, o poder foi dividido entre o presidente e os governos estaduais. A Constituição de 1891 responsabilizou o governo apenas pela instrução no Distrito Federal, então o Rio de Janeiro. “Os estados mais ricos assumem diretamente a responsabilidade pela oferta de ensino e os mais pobres repassam-na para seus municípios, ainda mais pobres” (Portela, 2010, p.16) Por parte dos republicanos havia a preocupação com a reorganização da instrução pública como via de garantir a ordem e o progresso que a República almejou construir na sociedade. Com o desejo de legitimar o novo regime e romper, de vez, com o passado imperial, as medidas para conduzir o país a um estágio comparável ao de países europeus e dos Estados Unidos supuseram reformar a instrução pública.

A iniciativa de reforma era parte de um projeto mais amplo pretendido pelo recém-instituído regime republicano. A reforma pretendeu promover transformações profundas na concepção de instrução escolar, na organização da escola pública, em inovações nas práticas e nos objetivos de ensino, dentre outros pontos. Dentre tais transformações, estaria a alfabetização em massa, com a qual foi associado o alinhamento do Brasil nos patamares educacionais de países então tidos como mais avançadas. As pretensões reformistas culminaram na criação do chamado grupo escolar, de início no estado de São Paulo. A base desse modelo escolar eram experiências de países europeus e, sobretudo, dos Estados Unidos, que já adotavam modelos considerados revolucionários. Idealizadores das reformas acreditavam que seria imprescindível renovar a escola primária para atingir a pretendida reforma social e a prosperidade do país.

O surgimento do grupo escolar como forma de escola provocou um entusiasmo na sociedade. Isso porque, além de ser proposto para suprir a necessidade de ampliar as vagas escolares, dava resposta a um anseio de modernização que se lia na abolição da escravatura, na proclamação da República, na consolidação da democracia e da democratização da escola. Em sua concepção, estava pressuposto um ideário — o republicano — cuja importância se traduzia em suas metas: superar o

índice de analfabetismo superior a 80% da população. Assim, o grupo escolar era uma iniciativa de escola popular, ou seja, destinadas às massas.

Essas mudanças no universo da escola pública surgiram na capital paulista, mas se difundiram país afora já nos primeiros anos do século XX. Nesse sentido, o grupo escolar se projetou como categoria de escola primária que é estudada como um “projeto pedagógico escolar institucional” de fins políticos; ou seja, como um projeto da República para a escola pública: o de formar integralmente o cidadão. Com efeito, considerada um pilar da República no campo político, a instrução pública, segundo Souza (1998), foi alçada à condição de fortalecedor do novo regime de governo segundo a interpretação da sociedade, como ação transformadora. Desejava-se um país progressista e desenvolvido; para isso, a escolarização popular seria essencial. Viria a constituir o cidadão como um novo ser, com padrões de moralidade, voltado ao trabalho como uma força auxiliar no crescimento econômico, na construção da nação e de sua identidade: aquela associada com uma sociedade moderna, letrada e científica.

Na produção da escola graduada — do ensino primário —, é necessário compreender e, mais ainda, considerar as representações que os profissionais da escola impregnaram na cultura escolar. Representações aqui seriam, de acordo com Roger Chartier (1990) práticas culturais entendidas como forma de pensar na realidade e de construí-la no universo escolar. Nos grupos escolares, as representações refletem concepções e valores sociais transmitidos pelos profissionais que interagem com os alunos nas práticas escolares; e como tal constituíram o substrato sobre os quais as representações se desenvolveram e influíram sobre as políticas de instrução nas primeiras décadas de existência dos grupos escolares.

Nesse sentido, intelectuais da República que defenderam a reforma da instrução pública tiveram influência da corrente filosófica chamada positivismo e do liberalismo. As ideias positivistas ganharam força com a reforma de 1890, organizada por Benjamin

Constant (1833–91). Adepto das teses do filósofo francês Auguste Comte (1798–1857), Constant foi nomeado chefe do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos: primeiro órgão ministerial a se ocupar da instrução. Havia o desejo de despertar o sentimento de nacionalismo que penetrava nas intenções de reforma da

instrução com o intuito de se alcançarem as finalidades desejadas pelo regime. Houve resistência, inclusive ao projeto de Constant. Mas o período era de reforma, e outras propostas apareceram. Várias reformas foram efetivadas, algumas sem sucesso. A proposição que alcançou mais êxito foi a de São Paulo, concretizada de 1892 a 1896. Tinha como base a criação dos grupos escolares.

Esse cenário (educacional) inscrevia-se, por sua vez, em um quadro mais amplo da vida social, avaliado em tons muito críticos por intelectuais comumente identificados com o compartilhamento da visão de que a realidade então vivida, inclusive a educacional, não correspondia àquela projetada pelo ideário republicano. Também sobre esse universo cabe notar que, mesmo com a preocupação com a escolarização e sua extensão, as camadas mais ampliadas da população se tornassem crescentes; logo, a democratização da escolar ainda se mostrava como limitada nas primeiras décadas do século XX.

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, de projetos, iniciativas e políticas de institucionalização da escola nos tempos do império. Assim, para legitimar as intervenções, os primeiros governos republicanos procuraram produzir olhares de indiferença à instrução escolar imperial, construindo outras narrativas e leituras do passado. Era o presente zombando do passado, pois as escolas imperiais foram vistas, nos anos finais do século XIX, como símbolo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez, do “mofo”. Também mofadas estariam as ideias e práticas pedagógicas, a má formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. As casas-escolas foram identificadas com pocilgas, pardieiros (Faria Filho, 2000) e estalagens, com improvisado, impropriedade, miséria, incompletude, ineficácia. Era preciso inaugurar outros tempos para a instrução escolar do brasileiro.

GRUPO ESCOLAR: DA CRIAÇÃO AO FUNCIONAMENTO

A criação dos grupos escolares implicou a reunião das escolas isoladas. O grupo escolar representou uma ruptura um modelo de instrução desuniforme, em escolas sem vínculos pedagógicos e administrativos entre si. Daí serem isoladas. A maioria dessas escolas se destinava ao curso Primário e eram as únicas da cidade,

fossem públicas ou particulares. Funcionava em casas domiciliares e prédios alugados, em um misto de residência familiar com escola. Esse modelo perdurou no país até o avançar dos anos 1920–30.

Tais escolas têm sido postas de lado quando se trata de analisar a modernização escolar que se pretendeu no fim do século XIX. São desconsideradas ou minimizadas como expressão da modernidade pedagógica pelos estudos históricos que construíram consensos em torno do grupo escolar.

Com efeito, autores como Saviani (2007), Souza (1998; 2006; 2008) e Vidal (2006), dentre outros estudiosos, têm construído uma compreensão histórica sólida e pioneira das condições de criação dos grupos escolares, de sua importância para modernizar a sociedade como modelo escolar destinado a todos os estratos sociais — da elite à classe trabalhadora. Tal compreensão delineou concepções da estrutura da escola primária criada no estado de São Paulo em função do projeto educacional republicano.

À luz do conceito de representações culturais (vide estudos de Chartier), Souza (1998) reconstrói a institucionalização de um modelo de escolar que, através da introdução de inovações na instrução primária, marcou a realidade que se almejou construir após 1889 e que ajudou a legitimar o recém-inaugurado regime republicano. Baseando-se em fontes documentais como jornais, periódicos, atas de congressos e ofícios, a autora estudou o processo de criação e abertura desse novo modelo em uma relação com o momento político que a criou. Ela destaca a reforma do ensino iniciada em São Paulo para se espalhar país afora. Saviani (2007) reitera esse argumento ao dizer que o modelo do grupo escolar foi aplicado na maioria dos estados, de modo que contribuiu para introduzir aos poucos o ensino simultâneo e seriado, assim como mecanismos de divisão e controle do trabalho docente, com a criação da direção e inspeção escolar segundo uma hierarquia funcional e burocrática etc.

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS DO GRUPO ESCOLAR

O grupo escolar era considerado o tipo de escola que mais poderia suprir as demandas de instrução em meio à população como prioridade do novo sistema político. Isso porque consistia de um modelo de escola para ministrar o curso Primário

completo, com programa de ensino completo e utilização de métodos modernos. O ensino passou a ser organizado em séries, enquanto os estudantes se dividiram por faixa etária, o que ainda se expressa em ambientes escolar-sociais diferentes (Saviani, 2007). Propuseram-se o ensino primário (na faixa etária 7–13 anos) e o secundário (13–15 anos) no Distrito Federal, priorizando disciplinas científicas como Matemática e Física, em detrimento de humanidades, foco das escolas de primeiras letras no período imperial. Essas concepções representaram inovação como organização pedagógica e administrativa complexa dentro da racionalidade científica e de acordo com a estrutura da divisão do trabalho. A organização pedagógica fundamentava-se na classificação dos alunos, com plano de estudos, horário estabelecido e jornada escolar; o que resultava em um ensino de característica homogênea com padrão de uniformidade.

No grupo escolar — também chamado de escola graduada —, o tempo teve uma representação cíclica: as séries. Além da seriação, a racionalização pedagógica, a fiscalização e a direção se orientavam pela percepção da graduação cognitiva discente, ou seja, das condições de mudança de uma série à outra na temporalidade devida. Em sala de aula, os professores tinham de fazer o aluno aproveitar ao máximo o tempo do encontro pedagógico para aprender. No espaço escolar havia pressupostos republicanos: a ordem, a moral e a formação cultural e do caráter. As práticas escolares traduziam formas de pensar, agir e sentir que situavam o grupo escolar com uma identidade diferenciada ante as práticas sociais: tornava-se divulgador de valores do republicanismo como a ordem e o progresso, combatendo o analfabetismo e desenvolvendo o país como símbolo do sistema político vigente.

Para Souza (1998, p. 16), os grupos escolares foram considerados o tipo de ensino que mais promovia a instrução popular; mas só nos centros urbanos. Não por acaso, constituíram escolas urbanas modelares, onde se ensinava o curso Primário completo com um programa completo e processos pedagógicos fundados em concepções então tidas como modernas. Também trouxeram mudanças não só para o tipo de ensino, mas também para a sociedade do momento; “[...] a importância da criação e do funcionamento dos grupos escolares nas primeiras décadas de sua implantação não pode ser de forma alguma subestimada pelo historiador da educação em São Paulo” (Antunha, 1976, p. 71). Em relação à implantação dos grupos

escolares em São Paulo na educação primária, o ensino público paulista tornou-se exemplo para outros estados. A reforma da instrução paulista foi um exemplo para a institucionalização dos grupos escolares em Minas Gerais, em 1906. Nos outros estados também houve participação nesse projeto de escola pública, mas o bandeirismo paulista estimulou outros sujeitos envolvidos no processo educativo.

A instituição dos grupos escolares em São Paulo, de 1890 a 1910, foi a instituição de uma escola consolidada como pública para suprir as demandas desse estado com práticas novas; práticas que se tornariam tradição na memória de várias gerações que estudaram em grupo escolar no primário, assim como na concepção arquitetônica: dotada de uma identidade que Souza chamou de “templos de civilização”. Para Anísio Teixeira (2015) a escola deveria ser prática, de iniciação do trabalho, mas que ensinasse a pensar e a conviver numa sociedade democrática, em que o cidadão seria peça-chave. Curso-base da formação no grupo escolar, o Primário tinha como missão o desenvolvimento escolar pelo combate ao analfabetismo a fim de alcançar a tão ansiada modernização do país.

Se os grupos escolares representaram uma instituição importante para a República, a ponto de permanecer como modelo de escola pública até 1971, marcando vivências de muitos brasileiros de gerações diferentes, os limites de sua existência material e funcional, assim com suas práticas, coexistiram com elementos próprios de outras formas escolares. Com efeito, esse tipo de escola e seu ensino exigiam mestres que dominassem os conteúdos. Para suprir tal exigência, surgiu a “escola-modelo”; ou seja, práticas de ensino escolar para alunos-mestres da escola Normal, preconizada por Caetano de Campos. Em 1890, segundo Souza (1998), os reformadores deram início à reforma do ensino pela Escola Normal de São Paulo por meio da ampliação dos programas e criação da escola-modelo, anexa à primeira e que deveria servir de prática de ensino e experimentação para os alunos-mestres. Aos poucos, ganhou prestígio na sociedade paulista, a ponto de conquistar a população quanto aos métodos pedagógicos.

A “escola-modelo” consagrou — e incorporou — inovações que passaram às escolas primárias — a organização das escolas graduadas —, levando-se em consideração a formação e atuação dos professores de tais escolas, que depois se tornaram importantes no regime de trabalho, na distribuição das matérias e

organização do tempo, na disciplina escolar, no material didático e em atividades de funcionamento escolar. Para os grupos escolares era difícil a aproximação do modelo apresentado, pois para professores e diretores das cidades do interior a escola-modelo ficava distante; e isso dificultava a padronização dos métodos.

Contudo, dada a realidade de então, tal escola conseguiu colaborar para a organização da escola graduada e nas inovações que surgiram nas escolas públicas primárias e nos grupos escolares; e, nesse cenário de modernização escolar, de estabelecimento de uma nova configuração pedagógico-escolar, o Estado impôs modelos que pressupunham fragmentação do trabalho docente: a cada professor seria atribuída uma classe e distribuído algum nível poder no interior da escola. Souza (1998) esclarece que compreender a relação entre discursos e práticas — interpretados por diretores, inspetores e autoridades de ensino — em função das finalidades da escola e das concepções pedagógicas supõe as representações da produção dessa escola graduada de ensino primário nesse momento de sua implantação no sistema educacional do país.

PROFESSOR, DIRETOR E INSPETOR: OS PROFISSIONAIS DO GRUPO ESCOLAR

Com efeito, tal cenário de renovação da instrução escolar demandou professores que dominassem métodos modernos de ensino; ou seja, impôs-se a necessidade de formar mais docentes segundo as demandas que se instituíam com o grupo escolar. Para tanto, a intenção do governo paulista era abrir quatro escolas normais; mas só a da capital saiu do papel, no início da República. Paralelamente, foi criada uma solução rápida, mas de qualidade inferior: as escolas complementares. Os profissionais formados pela escola Normal — o “templo de luz”, na expressão de Souza (1998 p. 62) eram de competência sólida, cientes de sua missão. Não por acaso, eram chamados de “apóstolos da instrução primária”, saídos do viveiro do conhecimento e heróis anônimos da República.

Os governos do estado de São Paulo foram os primeiros a investir na valorização do magistério através da formação docente, com salários mais remunerativos. A profissão do magistério deixava de ser uma desventura para se uma profissão de reconhecimento legal na edificação que planejava um novo futuro para o

país. Contudo, era uma valorização afirmada sobre a exigência de moralidade, pois o magistério era considerado um apostolado, um sacerdócio.

Essa condição de sacerdócio abriria margem para projetar a feminização de tal apostolado. Supostamente, as virtudes da mulher passaram a ser ressaltadas como imprescindíveis à atividade de ensinar no grupo escolar. Pesava sobre a docência como atividade mais associável com a mulher uma associação com a experiência e o sentimento da maternidade, como destacou João Barbalho Uchoa Cavalcanti (1884, s. p.). Em suas palavras,

Sabe-se que a mulher tem mais facilidade, mais jeito de transmitir aos meninos os conhecimentos que lhes devem ser comunicados. Maneiras menos rudes e secas, mais afáveis e atraentes que os mestres, aos quais incontestavelmente vence em paciência, doçura e bondade. Nela predominam os instintos maternos e ninguém como ela possui o segredo de cativar a atenção de seus travessos e inquietos ouvintes, sabendo conseguir que as lições, em vez de tarefa aborrecida, tornem-se-lhes como uma diversão, um brinco... Acresce que a professora em geral é mais assídua que o professor, a quem outras ocupações e negócios necessariamente distraem, e não o digo em desabono deles, porque vejo como são mal retribuídos.

Com efeito, essa concepção de docência escolar como atividade mais afeita à mulher criou condições para que as mulheres, ao adentrarem o grupo escolar como trabalhadoras, saíam do ambiente privado do lar para entrar no ambiente público da cidade. Logo, o grupo escolar se tornou um espaço de trabalho e de produção de um novo ideal profissional que delineia à docência como atividade feminina por excelência. As vagas à docência primária criadas pelo grupo escolar foram amplamente preenchidas por mulheres. Souza (1998) destaca que era um trabalho socialmente aceito e que elas concordavam em ganhar salários baixos, pouco atraentes ao público masculino.

Mais que isso, o grupo escolar fez surgir outros responsáveis pela organização do trabalho e pelo poder interno. Ou seja, foi preciso estruturar a administração escolar e formular diretrizes e normas de funcionamento institucional cotidiano. Na distribuição do poder, professores tiveram enriquecimento de sua autoridade na troca com pares das experiências de cada um; mas sua autonomia foi subtraída pela hierarquização escolar. Não era absoluta sua autoridade em uma organização complexa e racionalizada como a escola graduada. Assim, com esse novo modelo escolar, surge a necessidade da direção escolar, que reservada aos homens.

Os diretores eram os guardiões da ordem e disciplina, seja dos alunos ou dos professores. Dentro do poder que mantinham, exerciam atividades de coordenação e fiscalização do ensino ministrado pelos docentes, cabendo-lhe inspecionar as classes nas aulas, elaborar horários, indicar nomeações de professor e de outros funcionários, além de dispensá-los. Também se responsabilizavam por demais atividades administrativas e pela representação da escola. Além diretor, professores tinham de cumprir seus deveres — seguindo o modelo de escola primária graduada — suscetíveis ao controle e à fiscalização do inspetor. Com efeito, a inspeção foi vista como importante para organizar a escola pública e orientar o ensino primário. Cabe dizer que com o passar do tempo a função de inspetor foi modificada, de modo a se tornar uma função burocrática na administração e fiscalização de métodos de ensino.

No grupo escolar, métodos de ensino e uniformidade da instrução se alinharam em postulado e processos pedagógicos modernos. Na base pedagógica da reforma paulista estavam princípios como simplicidade, progressividade, a memorização e autoridade, fundamentada do poder do professor e em prêmios e castigos aos estudantes.

A instrução no grupo escolar tinha viés excludente ainda hoje contabilizado nas escolas públicas como evasão. Quem era reprovado (cerca de 50%) acabava deixando de estudar. Além disso, embora grande parte da população estivesse no campo, os grupos escolares eram construídos nas cidades. Nas áreas rurais, havia apenas escolas isoladas, com uma sala e alunos de idade variada. Vidal (2006) reitera essa constatação: os grupos escolares se constituíram em áreas essencialmente urbanas. Foram fixados nos núcleos urbanos, em geral na área central, em prédios construídos para ser grupo escolar ou em edifícios adaptados de forma a embelezar e dar um ar de modernidade nas cidades.

A ideia de democratização da instrução escolar — mote da república — só ganhou força na década de 1920. De novo, as mudanças seriam eclodidas em São Paulo. O estopim foi a reforma Sampaio Dória, em 1920, que leva o nome do então diretor geral da Instrução Pública de São Paulo, Antônio de Sampaio Dória (1883–1964). Preocupado com o fato de metade da população na faixa etária 7–12 anos estar fora da escola e com baixo orçamento, ele propôs uma etapa inicial de dois anos (equivalente ao começo do ensino fundamental atual), gratuita e obrigatória. Nesse

período, se destacaram os pioneiros da Escola Nova: Anísio Teixeira (1900–71), Fernando de Azevedo (1894–1974), Lourenço Filho (1897–1970) e outros que defendiam a escola pública e laica, igualitária e sem privilégios de classes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se leu, nas primeiras décadas da República, o ensino escolar em nível primário passou por redefinições e ampliações em relação às finalidades atribuídas à instrução e que se definiram pelo civismo e patriotismo discente e pela modernização da sociedade. A criação dos grupos escolares no estado de São Paulo evoluiu para um projeto político republicano de reforma social e difusão da instrução popular. Dessa nova forma de escola se originaram mudanças profundas não só na educação de São Paulo, mas também nas dos demais estados.

Com as modificações instituídas, o ensino primário produziu uma cultura escolar que se ampliou na sociedade e se transformou em uma concepção de escola no meio urbano. Tal escola contava com professores normalistas formados e aptos a lecionar segundo métodos então tidos como inovadores, bem como mais bem remunerados e em condições materiais e pedagógicas de trabalho mais apropriadas que as da escola isolada. As reformas que instituíam o grupo escolar incidiram em outros pontos: nos programas do ensino do Primário e do Normal, na anulação da educação religiosa, reafirmando a laicidade da escola pública, na adoção de métodos com o intuitivo, visto como marco da renovação escolar.

Assim, enquanto a escola unitária foi substituída pela escola de várias classes e vários professores — o grupo escolar — aos poucos, houve a substituição do método individual pelo ensino simultâneo. Esse método foi uma apropriação dos modelos internacionais e considerado como elemento central cujos defensores incluíam intelectuais, homens públicos, professores e diretores. A preocupação com métodos dizia da parte pedagógica; ou seja, dos conteúdos que foram sistematizados e distribuídos por séries, de alunos classificados em classes através de avaliações e faixa etária, além da ordenação do tempo com o calendário do ano letivo e a jornada escolar.

Os republicanos mantiveram no poder da educação o desenvolvimento da nação e o combate ao analfabetismo e à ignorância da população. A saída do Brasil

do período imperial para o novo modelo político estabelece uma análise criteriosa, visto que o analfabetismo era um obstáculo ao desenvolvimento social e econômico. Mas a educação na primeira República enfrentou desafios. Seus ideais de combater o analfabetismo e levar o país a patamares elevados de desenvolvimento não arrefeceram; mas muitas finalidades pretendidas e vários fatores almejados esbarraram em entraves que impediram a aquisição desse ideal republicano: o direito de todos à escola gratuita.

As dificuldades incluíram, sobretudo, o espaço para criar tal modelo de escola e a complexidade de consolidação das práticas escolares. De fato, os grupos escolares vieram reafirmar ampliar o público escolar; mas essa ampliação estava restrita à cidade — aos bairros centrais — justamente quando a massa a ser alfabetizada vivia no campo; justamente quando a escola isolada — alvo de descaso do governo — eram o modelo de escola destinado à população rural. O povo que precisava de fato de uma escola pública gratuita e modelar não tinha acesso ao grupo escolar. Esse acesso estava reservado ao cidadão republicano (certo cidadão); não necessariamente ao cidadão. Mesmo na cidade, áreas periféricas enfrentavam necessidades como carência de materiais de estudo escolar, livros, salas apropriadas e salários dignos para os professores, que ganhavam menos que os das escolas centrais.

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 forma mais incisiva, para silenciar e apagar a memória das iniciativas de escolarização precedentes. Podemos enfatizar que os grupos escolares, como nova forma de organização escolar primária, eram os alvos principais para a concretização dos ideais republicanos; mas estes não foram alcançados plenamente. Dito de outro modo, nas propostas de renovação escolar os grupos escolares contribuíram para o ideário republicano de criar uma escola pública, laica e obrigatória. Mas — diria Saviani — o país não atingiu as finalidades pretendidas com tal escola. O sistema republicano esteve desarticulado e fragmentado entre as reformas econômicas e as educacionais, o que não permitiu a instituir um sistema educacional de fato, ou seja, que fosse capaz de suprir as necessidades de toda a população do país.

REFERÊNCIAS

- ANTUNHA, H. C. G. (1976). *A instrução pública no estado de São Paulo. A reforma de 1920*. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- CARVALHO, M. M. C. (1988). Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920–1930). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 66, 4–11, ago. 1988.
- CAVALCANTI, J. B. U. (1884). *Atas e pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro*.
- CHARTIER, R. (2002). *A história Cultural: entre práticas e representações*. 2ª edição Lisboa, 13-18.
- PORTELA, R. (2010). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades e garantir a diversidade*.
- SAVIANI, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- SOUZA, R. F. (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola graduada no Estado de São Paulo (1890–1910)*. São Paulo: ed. da UNESP.
- VIDAL, D. G. (2006). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971)*. Campinas: Mercado de Letras.

AUTORES:

Marina Baduy, Graduação em História pelo Instituto Superior de Educação de Ituiutaba (1975), Graduação em Psicologia pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (2008), Graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2015), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). E-mail: marinabaduy@hotmail.com

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. Graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (1983), Mestrado em Educação na UFU (1992) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997). Docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED) e no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da UFU