



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**EDLENE LIRA DA SILVA**

**OS GRUPOS ESCOLARES E O ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL E EM ALAGOAS**

Maceió  
2019

EDLENE LIRA DA SILVA

**OS GRUPOS ESCOLARES E O ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL E EM ALAGOAS**

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

Maceió  
2019

**EDLENE LIRA DA SILVA**

**OS GRUPOS ESCOLARES E O ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL E EM  
ALAGOAS**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 23/09/2019.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (CEDU/UFAL).  
(CEDU/UFAL)


**Comissão Examinadora**



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (CEDU/UFAL)



Profa. Dra. Janayna Paula de Souza Santos (UFAL/PENEDO)



Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante (CEDU/UFAL)

*Dedico este trabalho aos meus pais, Edmilson e Rosenira, pelo apoio e paciência com as muitas mudanças que passamos durante a minha formação universitária.*

*Ao meu amado filho Davi Victor, por ser esse lindo presente em minha vida, e por ele também, me esforço, avançando nas conquistas diárias em busca de dias melhores. Aos meus irmãos Edjane e Edielson a quem tanto amo.*

*À minha orientadora Profa. Dra. Maria Maria Inez Matoso Silveira, que teve toda a paciência do mundo na orientação deste trabalho e me incentivou em todos os momentos, tornando possível a conclusão desta monografia.*

*A todos os meus irmãos em Cristo Jesus, que sempre oraram por mim.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pela sua infinita graça, e pela possibilidade de me permitir concluir essa monografia, e conseqüentemente o meu curso superior, que significa uma grande conquista para mim.*

*Sou grata a minha orientadora Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira por aceitar me orientar e por me mostrar os caminhos que eu precisava percorrer para me encontrar no estudo conseguindo assim, concluir essa pesquisa. Sou grata especialmente por seu esforço, afeto e dedicação com que me ajudou para que enfim, eu pudesse terminar o curso.*

*Agradeço especialmente, a todos os docentes e gestores do Centro de Educação da UFAL por disseminar uma concepção de educação comprometida com a formação humana.*

*Agradeço a minha mãe por todas as vezes que me ajudou cuidando do meu filho e de mim, me incentivado a prosseguir com a pesquisa. Agradeço ao meu pai, por me compreender e me apoiar e me ajudar de inúmeras formas para que eu pudesse concluir esse estudo. Sou grata a todas as pessoas da minha família que me ajudaram direta e indiretamente.*

*Sou grata a todas as pessoas que sempre torceram, me apoiaram e acreditaram em mim.*

*“O Grupo Escolar, ainda presente nas nossas difusas recordações, é, pois, uma típica escola urbana, destinada à escolarização das crianças da cidade e não chegou a eliminar as escolas isoladas que perduraram por muito tempo, muito além da República Velha. Mas, com ele, a escola primária passou a ser outra.”*

*Ester Buffa & Gelson de Almeida Pinto*

## RESUMO

O presente trabalho tem como tema central os grupos escolares e tem como o propósito estudar esse tipo de instituição escolar pública no Brasil que, durante vários anos conseguiu manter uma educação primária de qualidade, assegurando aos estudantes o domínio das habilidades básicas da leitura, da escrita e do cálculo. Concebida inicialmente para atender a uma população pertencente à classe média, como os filhos de profissionais liberais, gradualmente passou a incluir alunos provenientes de uma população mais heterogênea, como filhos de trabalhadores urbanos e filhos de imigrantes. Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, cujo procedimento metodológico básico utilizado foi a busca bibliográfica, com o objetivo de elaborar um panorama histórico incluindo as origens, as características e o legado da referida instituição. A motivação da pesquisa decorre da experiência vivenciada enquanto bolsista do Programa Observatório da Educação (2012 a 2017), sendo possível observar que as escolas conveniadas ao projeto não possuíam infraestrutura mínima adequada para seu funcionamento. Esse fato, torna-se agravante por constatarmos que, nestas escolas existiam alunos cursando os últimos anos da primeira etapa do ensino fundamental (antigo curso primário), e não sabiam ler, escrever ou contar com fluência. Nessa perspectiva, o trabalho busca compreender as contribuições dos grupos escolares para a nossa realidade educacional. A esse propósito, são apresentados três capítulos: o primeiro traz a história da implantação dos grupos escolares no Brasil; o segundo capítulo aborda os grupos escolares no Estado de Alagoas e o terceiro focaliza dois grupos escolares que se destacaram no cenário educacional alagoano: O Grupo Escolar Diegues Junior e o Grupo Escolar Ladislau Neto. Convém assinalar também a utilização de um documento histórico, datado de 1938 – o primeiro Almanaque do Ensino do Estado de Alagoas –, que nos traz informações importantes sobre a educação no nosso Estado na primeira metade do século XX.

**PALAVRAS-CHAVE:** Grupos Escolares. Ensino Primário. Escola Pública.

## **ABSTRACT**

The present work has as its central theme the school groups and its purpose is to study this type of public school institution in Brazil that, for several years managed to maintain a quality primary education, ensuring students the mastery of the basic skills of reading, writing and the calculation. Initially designed to cater to a middle-class population such as the children of liberal professionals, it gradually included students from a more heterogeneous population, such as children of urban workers and children of immigrants. This work is characterized as a qualitative research, whose basic methodological procedure used was the bibliographic search, with the objective of elaborating a historical panorama including the origins, characteristics and legacy of this institution. The motivation of the research stems from the experience lived as a scholarship holder of the Observatory of Education Program (2012 to 2017), and it can be observed that the schools affiliated to the project did not have adequate minimum infrastructure for its operation. This fact is aggravated by the fact that in these schools there were students attending the last years of the first stage of elementary school (former primary school), and could not read, write or count fluently. From this perspective, the paper seeks to understand the contributions of school groups to our educational reality. In this regard, three chapters are presented: the first brings the history of the implementation of school groups in Brazil; The second chapter deals with school groups in the state of Alagoas and the third focuses on two school groups that stood out in the educational scenario in Alagoas: The Diegues Junior School Group and the Ladislau Neto School Group. It is also worth mentioning the use of a historical document, dated 1938 - the first Almanac of the State of Alagoas Education - that brings us important information about education in our state in the first half of the twentieth century.

**KEYWORDS:** School Groups. Primary school. Public school.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Grupo Escolar Prudente de Moraes – São Paulo (Capital) – 1894.....	45
Figura 2: Grupo Escolar João Barbalho – Recife (1924).....	60
Figura 3: Grupo Escolar Diégues Júnior – Maceió (1924).....	101
Figura 4: Grupo Escolar Diégues Júnior – Maceió (2017).....	102
Figura 5: Grupo Escolar Ladislau Neto – Maceió (2015).....	103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Grupos Escolares da Capital e do Interior do Estado de Alagoas – (1938).....	93
Quadro 2: Escolas Isoladas do Estado de Alagoas (1938).....	94

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2. A HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL</b> ..	15
2.1 CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL DO CENÁRIO BRASILEIRO – DA DÉCADA DE 1850 A DÉCADA DE 1920.....	15
2.2 O ESTADO DE SÃO PAULO COMO PRECURSOR DE UM NOVO MODELO DE ESCOLA PRIMÁRIA – 1892.....	31
<b>2.2.1 Características principais dos grupos escolares</b> .....	39
<b>2.2.2 A imponência dos edifícios dos grupos escolares</b> .....	45
<b>2.2.3 O método intuitivo</b> .....	49
<b>2.2.4 A organização do tempo escolar: seriação e distribuição das disciplinas</b> .....	52
<b>2.2.5 A figura do diretor e a presença dos professores e professoras</b> .....	55
<b>2.2.6 A formação de bons cidadãos: valores patrióticos</b> .....	57
2.3 A IRRADIAÇÃO DO MODELO DOS ‘GRUPOS ESCOLARES’ PARA OS DEMAIS ESTADOS.....	58
2.4 DO SIGNIFICADO PEDAGÓGICO DA IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES.....	59
2.5 O CICLO DE REFORMAS DA DÉCADA DE 1920.....	62
2.6 PANORAMA HISTÓRICO DA DÉCADA DE 1930 À DÉCADA DE 1970 – A DECADÊNCIA E A EXTINÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES.....	64
<b>3. OS GRUPOS ESCOLARES EM ALAGOAS</b> .....	75
3.1 PANORAMA HISTÓRICO, SOCIOCULTURAL E ECONÔMICO DE ALAGOAS.....	75
3.2 A IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NA CAPITAL E NOUTROS MUNICÍPIOS ALAGOANOS.....	80
<b>4. DESTAQUES NO CENÁRIO EDUCACIONAL EM MACEIÓ: O GRUPO ESCOLAR DIEGUES JUNIOR E O GRUPO ESCOLAR LADISLAU NETO</b> .....	100
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>6. REFERÊNCIAS</b> .....	107
<b>7. APÊNDICES</b> .....	112

APÊNDICE A – PARTES DO DECRETO Nº 2.225, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1936.....	112
APÊNDICE B – ALMANAQUE DO ENSINO DO ESTADO DE ALAGOAS – 1938.....	116
8. ANEXO.....	121
ANEXO A – QUADRO COM OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE LINGUAGEM PARA OS QUATRO ANOS DO CURSO PRIMÁRIO.....	121

## 1. INTRODUÇÃO

Entendendo a importância dos estudos sobre a história da educação no Brasil, que se deu de forma diversificada em cada Estado, devido ao contexto social político e econômico próprio da realidade local, destacamos a história da implantação dos grupos escolares como fator importante para a consolidação do ensino primário no cenário nacional, buscando entender como esse processo se deu, inclusive no Estado de Alagoas, considerando a relevância dessa instituição para a sociedade da era republicana.

A questão motivadora que nos impulsionou a estudar sobre a implantação e funcionamento dos grupos escolares se relaciona à própria realidade educacional no nosso país, e mais precisamente no Estado de Alagoas. Nesse sentido, a razão para a elaboração desse trabalho surgiu da realidade vivenciada, por ocasião da experiência enquanto bolsista do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), que financiou o projeto intitulado: “*O Ensino da Leitura e da Escrita em Escolas Públicas Alagoanas: recursos, estratégias e práticas inovadoras para redução do analfabetismo escolar*”, atuando no período março de 2012 a março de 2017, na realização de estudos sobre a temática e intervenções significativas nas escolas conveniadas ao projeto.

A esse propósito, podemos assinalar que as vivências nas escolas que participavam do projeto, bem como, as discussões, estudos e conhecimentos adquiridos serviram de subsídio para o presente estudo, assim como as orientações e esclarecimentos da Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, que contribuiu significativamente para a concretização desse trabalho.

Assim, pudemos constatar, por ocasião das visitas às escolas, que muitas delas não possuíam estruturas físicas adequadas, funcionando em casas ou galpões alugados, de modo que não poderiam oferecer uma distribuição espacial própria para instituições escolares. Nesse sentido, observamos que muitas das escolas conveniadas não tinham uma biblioteca, pátio, refeitório, e até mesmo janelas para ventilação. Nessa perspectiva, evidenciamos que a questão da estrutura das escolas apresentava-se como um problema, influenciando assim, os processos de ensino e aprendizagem.

Esse fato agravou-se ainda mais, diante da constatação de que muitos alunos dessas escolas não sabiam ler nem escrever, mesmo estando nos últimos anos da primeira etapa do ensino fundamental (antigo curso primário), configurando-se num tipo de analfabetismo escolar. Assim, o projeto buscou compreender porque esse fato ocorria, já que a escola deveria promover o aprendizado das habilidades básicas para que esse aluno pudesse progredir em seus estudos. Mas, no entanto, nas estatísticas nacionais as avaliações mostram resultados negativos no quesito alfabetização.

De fato, no Nordeste, a situação é agravante, se acentuando mais em alguns estados do que noutros, e nas estatísticas nacionais, a região sempre apresenta um percentual elevado de crianças que estão nas escolas, são incluídas como alunas, e no entanto, muitas não dominam as habilidade básicas da lectoescritura, nem os conhecimentos gerais necessários para que possam se inserir socialmente.

Uma possível contribuição social deste estudo está na busca da experiência dos grupos escolares, revendo as peculiaridades dessa instituição pública que costumava possibilitar aos seus alunos a aquisição de habilidades e de conteúdos universais básicos necessários não só à escolarização primária, mas também à vida prática e à inserção sociocultural que permite o usufruto de bens culturais como a lectoescritura e os conhecimentos científicos necessários à vida na modernidade.

Para este estudo, nos debruçamos sobre os escritos e análises do período republicano (dos anos finais do século XIX e primeira metade do século XX), considerando, de forma mais geral, o contexto social do país. Assim, nos baseamos em autores como Saviani (2010; 2005), Ribeiro (1998), Ghiraldelli Junior (1994), Aranha (1996), Vieira (2007), Buffa e Pinto (2002), Bencostta (2005), Freitas (2005), entre outros autores, para compreender o cenário sociocultural, político e econômico que culminou na implantação dos grupos escolares em vários estados do país, tendo sido São Paulo o estado pioneiro na difusão desse modelo de instituição.

Posteriormente, tentamos entender o contexto alagoano em que se deu a implantação dessas escolas, buscando as evidências históricas que fixaram a importância dessas instituições para a sociedade local. Para isso, estudamos os escritos de autores alagoanos como Verçosa (2006), Diegues Jr. (1939), Castro (2013), Costa (2011), Ramos (2001), Vilela (2001), dentre outras contribuições de escritos na área em estudo.

Nesse sentido, a pesquisa realizada se constituiu a partir de buscas e revisões bibliográficas dos autores citados, na tentativa de compreender a realidade educacional do Brasil e de Alagoas. No primeiro capítulo, abordamos a constituição do período histórico, que vai da década de 1850, identificado, pelos autores, como um período de intensas mudanças na conjuntura social vigente, até a década de 1920, quando se inicia um período de reformas no campo educacional, que irá alterar gradativamente o incentivo nas construções e disseminação dos grupos escolares no país.

Para essa análise, consideramos os aspectos políticos e econômicos como fatores determinantes nos rumos da educação no Brasil, e que constituíram o contexto educacional no período republicano. Ainda neste primeiro capítulo, buscamos entender também como ocorreu a definitiva extinção desse modelo de instituição de ensino – o grupo escolar –, considerando os processos políticos, econômicos e educacionais, no período da década de 1930 ao início da década de 1970, quando, por força da Lei nº 5.692/71, é estabelecida uma ampla reforma no ensino de 1º e 2º graus.

No segundo capítulo, buscamos compreender como funcionavam a política e a economia do estado de Alagoas e suas influências no campo educacional, para então, perceber as permanências, que se constituem numa herança para a atual realidade que vivenciamos na educação do nosso estado. Para isso, partimos do contexto social da recém-inaugurada República, com base nas leituras dos autores citados, para entender os fatores que constituem o atraso educacional do nosso Estado. Posteriormente, buscamos entender como ocorreu o processo de implantação dos grupos escolares na nossa capital e nos demais municípios do Estado, apresentando como exemplos de destaque o Grupo Escolar Diegues Júnior e o Grupo Escolar Ladislau Neto. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, considerando a possível contribuição desta monografia para o estudo da educação de Alagoas.

## 2. A HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL

Neste capítulo, abordamos o processo de instalação e consolidação do modelo educacional que iniciou o sistema de ensino público no nosso país. Convém salientar que a filosofia norteadora desse modelo de educação escolar originou-se do Positivismo<sup>1</sup>, que pregava os ideais de formação humana baseados nos princípios da moralidade, da civilidade, da ciência, da produtividade e de outros valores que incluíam patriotismo e disciplina formal, necessários para a construção da nação.

### 2.1 O CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL NO CENÁRIO BRASILEIRO - DA DÉCADA DE 1850 À DÉCADA DE 1920

Para compreendermos melhor o contexto social e educacional e os demais acontecimentos que constituem a História do Brasil, no sentido de compreender como se desenrolou a atribuição da instrução pública como pauta formadora dos cidadãos, é preciso considerarmos as duas bases de sustentação que, geralmente, compõem o país a – a economia e a política –, que andaram juntas por muito tempo, e ditaram os rumos da nação. Assim, a economia pode ser entendida como as riquezas produzidas pelo povo, e no caso do Brasil, compreendem as matérias-primas exportadas para outros países, como aconteceu primeiro com a cana de açúcar, e depois com o café, exercendo grande impacto nas direções políticas do país.

No que se refere à política, entendemos que esta atividade compreende os líderes que governam o povo. Na história do Brasil, como ocorre em todos os países, a economia e a política sempre andam juntas, pois quem controla a produção das riquezas, no nosso caso, as matérias primas, também controla o país. Essa perspectiva nos permite perceber, com mais cuidado, a relação existente entre

---

<sup>1</sup> O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Os principais idealizadores do positivismo foram os pensadores Auguste Comte e John Stuart Mill. Esta escola filosófica ganhou força na Europa na segunda metade do século XIX e começo do XX. As palavras “Ordem e Progresso”, que aparecem na nossa bandeira, foram inspiradas na filosofia positivista, que muito influenciou os intelectuais brasileiros nos finais do século XIX e nos começos do século XX.



as classes dominantes (senhores do café ou burguesia agroexportadora e os senhores da lavoura tradicional – cana, tabaco, algodão) e sua acentuada participação no aparelho do Estado, pois, de uma forma ou de outra, sempre se buscou atender aos anseios da classe dominante, em detrimento daqueles da camada mais pobre e desfavorecida.

Esclarecida a estreita relação entre economia e a política, podemos compreender melhor, quando, no cenário nacional, a educação começou a ser percebida como fator primordial para o crescimento da nação, ainda nos moldes dos que detinham o poder, mas que, no desenrolar das décadas e com a chegada da república, começou a haver um movimento que iria possibilitar educação pública de qualidade às camadas pobres da sociedade, por meio de um sistema nacional de ensino.

Assim, no que se refere aos caminhos da educação no Brasil, devemos voltar alguns anos atrás para compreender o que se tinha feito acerca da educação e instrução no país até a década de 1850, ainda no império, para então darmos um salto qualitativo no desenrolar do contexto social e educacional que viabilizou a república e a implantação dos grupos escolares, importante modelo que modificou a instrução pública primária no país.

Desse modo, nos estudos e leituras dos diversos autores consultados, pudemos destacar e analisar, dentre eles Saviani (2010), que aponta, de forma detalhada, as ações realizadas em prol da educação, que andou a passos lentos por muito tempo no Brasil. Segundo o autor, desde a Proclamação da Independência, em 1822, e com a promulgação da Constituição em 1823, existiam esforços acerca da “[...] importância do tema que requeria solução urgente e prioritária: a organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado. [...]” (SAVIANI, 2010, p. 119). Esse discurso esteve presente, de um modo geral, nos debates dos parlamentares, por meio da Comissão da Instrução Pública, em que um de seus membros, Martim Francisco Ribeiro d’ Andrada Machado, que propôs, como iniciativa, o que havia proposto para a reforma dos estudos na capitania de São Paulo, em 1816, e que ficou conhecida como “A Memória de Martim Francisco”, estruturada em 12 capítulos. Saviani (2010) afirma que essa proposta

[...] Consistia num plano amplo e detalhado que previa a organização do conjunto da instrução pública dividida em três graus: o primeiro grau cuidaria da instrução comum tendo como objeto as verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens, e teria a duração de três anos, abrangendo a faixa etária dos 9 anos aos 12 anos de idade. O segundo grau, com duração de seis anos, versaria sobre os estudos básicos referentes às diversas profissões. E o terceiro grau se destinaria a prover educação científica para a elite do país (SAVIANI, 2010, p.120).

Como podemos observar, a concepção de escola formulada pela burguesia triunfante tenderia a ser apropriada para a elite, que esteve no cerne do processo de independência e organização do Estado brasileiro que surgira. Mas, no entanto, os esforços desse projeto não chegaram a ser difundidos, pois Dom Pedro I dissolveu a Assembleia Constituinte e Legislativa, em 12 de novembro de 1823.

Em 25 de março de 1824, é promulgada por Dom Pedro I, a primeira Constituição Brasileira, que se limita a apenas dois parágrafos acerca da matéria educação;

[...] Ao tratar da “inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”, estabelece que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos brasileiros” (art. 179, § 32). A segunda referência diz respeito aos “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (art. 179, § 33). (VIEIRA, 2007, p. 294).

Assim, a presença de apenas dois parágrafos na Carta Magna surge como indicador de pouca preocupação com a questão educacional no país. Apesar disso, deve ser considerada a referência à “*gratuidade da instrução primária para todos*”. (VIEIRA, 2007, p. 294). Já em 1826, com a reabertura do parlamento, a discussão sobre o problema nacional da instrução pública retorna, e acerca disto, dentre os projetos propostos, se sobressaiu o projeto de Januário da Cunha Barbosa, subscrito pelos deputados José Cardoso Pereira de Melo e Antônio Ferreira França, “[...] que pretendia regular todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus, assim denominado: 1º grau: pedagogias; 2º grau: liceus; 3º grau: ginásios; 4º grau: academias.” (SAVIANI, 2010, p. 124).

No entanto, segundo Saviani (2010), ao invés de um projeto mais minucioso, como o proposto por Januário de Cunha Barbosa, foi escolhido pela Câmara dos Deputados um projeto limitado apenas à escola elementar, resultante da “[...] Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras”.” (p. 126). Saviani (2010) ainda afirma que

O texto da Lei das Escolas de Primeiras Letras desdobra-se em 17 artigos. Além do primeiro artigo que determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidade, vilas e lugares mais populosos”, cabe destacar os artigos 4º e 5º, referindo à adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizadas pelo “ensino mútuo”, e o artigo 6º que estipula o conteúdo que os professores deverão ensinar: “ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos” (TAMBARA & ARRAIADA, 2005, p. 24, apud SAVIANI, 2010, p. 126)

Essa compreensão sobre o estabelecimento das escolas de primeiras letras funda-se na perspectiva de “[...] difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. [...]” (SAVIANI, 2020, p.126). Contudo, esse projeto simplista se dirigia aos mais pobres, ou seja, as “classes inferiores da sociedade”, não devendo ultrapassar o aprendizado das primeiras letras. Nesse sentido, podemos observar a aplicação da legislação, ou seja, a atuação do estado, delimitando o método educacional para todo o país, e mesmo que de forma precária, o que se queria, era criar condições para governar o novo Estado imperial brasileiro. Faria Filho (2000) afirma que

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade da governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente mas, também, dotar esse Estado de condições de governo. Dentre essas condições, uma das mais fundamentais seria, sem dúvida, dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado (FARIA FILHO, 2000, p. 137).

Ainda segundo Faria Filho (2000), nas duas décadas posteriores à independência, as discussões sobre a importância da instrução no país se referiam à necessidade de estabelecer no Império Brasileiro, o império das leis, ou seja;

[...] instituir o arcabouço jurídico-institucional de sustentação legal do Estado imperial nas suas mais diversas manifestações e funções, e por outro lado, fazer com que os mais diversos estratos sociais que aqui viviam ou mesmo que exerciam funções de governo viesse a obedecer às determinações legais (FARIA FILHO, 2000, p. 137).

Desse modo, a necessidade em estabelecer leis referentes à instrução pública pode ser identificada a partir da constatação do governo de que as escolas de primeiras letras não se viabilizariam como escolas elementares, impedindo, assim, um efetivo sistema nacional de instrução pública. É através dessa testificação que, a partir do Ato Adicional à Constituição do Império, no ano de 1834, o governo central omitiu-se de cuidar das escolas primárias e secundárias, passando essa incumbência para os governos das províncias.

Assim sendo, após a lei de 1827<sup>2</sup>, sucederam-se várias legislações no intuito de normatizar a instrução pública no município da corte (Rio de Janeiro), servindo, dentro de alguns limites, como referência para as demais províncias do império. Assim, Saviani (2010) define a primeira metade do século XIX, acerca do tema instrução pública em nosso país:

Na primeira metade do século XIX, portanto, sob a vigência da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a instrução pública caminhou a passos lentos. As críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo (a tentativa de resolver esse problema com a criação de Escolas Normais ainda não surtira efeito e vinha sendo objeto de críticas constantes), parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática de ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas. A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública (SAVIANI, 2010, p. 129-130).

Como podemos observar, mesmo se estabelecendo, por meio da legislação, condições para um sistema de instrução pública, faltava em muito o cumprimento destas leis em seus vieses práticos, o que suscitava uma reforma ampla em todo o país. A oportunidade para tal reforma surgiu com a presença de Luiz Pedreira do Couto Ferraz, como ministro do Império, o qual, em 17 de fevereiro de 1854, aprovou o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”. Acerca deste documento, Saviani (2010) afirma que

O referido regulamento é um minucioso documento composto de cinco títulos. Os títulos primeiro, terceiro, quarto e quinto estão constituídos, cada um, por um único capítulo tratando, respectivamente, “da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de Instrução primária e

---

<sup>2</sup> A esse respeito, refiro-me a Lei de 15 de outubro de 1827, que determina a criação das “Escolas de Primeiras Letras”, sendo um texto que se desdobra em 17 artigos, e delimita a adoção obrigatória do método e da forma preconizados pelo “ensino mútuo”.

secundária”, “da Instrução pública secundária”, “do ensino particular primário e secundário” e “das faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares”. Diferentemente, o título segundo que trata “da Instrução pública primária”, compõe-se de três capítulos versando respectivamente sobre as “condições para o magistério público; nomeação, demissão”, os “professores adjunto; substituição nas escolas” e “as escolas públicas; suas condições e regime”. (SAVIANI, 2010, p. 130-131).

Como podemos observar, esse regulamento destaca-se por dar uma ênfase à instrução primária, à inspeção escolar, à regulamentação das escolas particulares e ao regime disciplinar dos professores e diretores das escolas, bem como ao destaque dado aos professores adjuntos. Além desses pontos, Saviani (2010) assinala a existência de normas alusivas às demais províncias, já que o Ato Adicional de 1834 permitia que as reformas tivessem um caráter concorrente, cabendo ao inspetor geral a incumbência de observar os progressos comparativos nas diversas províncias e municípios da Corte. Ainda neste regulamento, pode-se notar a adoção da obrigatoriedade do ensino, ao estabelecer a cobrança de multas aos pais e responsáveis que não garantissem às crianças de sete anos o ensino elementar. A esse respeito, Saviani (2010, p. 131) afirma que “[...] a idéia de um sistema nacional de ensino começa a delinear-se mais claramente a partir dessa Reforma”.

A concepção pedagógica orientadora da Reforma Couto Ferraz mostra-se centralizadora, dada a atribuição do papel do inspetor geral e, em referência às finalidades da escola, pode se notar “[...] a noção iluminista do derramamento das luzes por todos os habitantes do país [...]”, possibilitada apenas para os habitantes “livres”, excluindo explicitamente todos os escravos. (SAVIANI, 2010, p. 132). Essa reforma também contemplava uma organização dos estudos e do ensino tendo como base um currículo elementar, e outro currículo enriquecido para as escolas primárias de segundo grau.

No que se refere à formação dos professores, Couto Ferraz mostrou-se incrédulo quanto às Escolas Normais, chegando a fechar a Escola Normal de Niterói quando era presidente da província a do Rio de Janeiro, em 1849. Para a solução da formação dos professores, Couto Ferraz adotou a substituição das Escolas Normais pela contratação de professores adjuntos; estes, por sua vez, atuavam como auxiliares dos professores públicos em exercício, buscando-se, assim, formar os novos professores a partir de um entendimento ligado à prática, e que corrobora a

ideia-força da Reforma Couto Ferraz. No entanto, nem todos os dispositivos do regulamento foram efetivamente implementados, como foi o caso da substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos, mesmo a Escola Normal de Niterói, que havia sido fechada, não durou muito para que a mesma fosse reaberta em 1859, e essa foi uma tendência das demais províncias, em reunir esforços para criar Escolas Normais.

Ainda segundo Saviani (2010, p.134), “[...] a Reforma Couto Ferraz serviu de referência para a regulamentação da instrução pública em muitas províncias, especialmente no referente à adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino primário [...]”, pois, essa reforma não conseguiu cumprir o estabelecido pelo programa. Assim, os rumos educacionais do nosso país tomam novamente os caminhos de anseios por reformas, o que é apaziguado com as intervenções do ministro do Império Liberato Barroso que, em sua atuação, se dedicará à questão da instrução pública, como pauta principal das suas reflexões reunidas em seu livro *A instrução pública no Brasil* publicado em 1867, num “[...] período fértil em propostas e projetos voltados para solucionar, de forma unificada, o problema da educação nacional [...]” (SAVIANI, 2010, p. 135). A obra de Liberato Barroso aborda pontos sobre a instrução pública, bem como sua problemática tem a questão central o ensino livre, proposta que aparecerá anos mais tarde, na Reforma Leôncio de Carvalho, decretada em 1879.

No que se refere ao contexto social, retornemos à década de 1850, considerando a conjuntura em que se encontrava nosso país, devendo cumprir as exigências exteriores pelo fim do tráfico de escravos entre a África e a América. Esse fato suscitou modificações na legislação escravista brasileira, por meio da conhecida lei Eusébio de Queiroz, de 4 de setembro de 1850, que fora suscitada pela Grã-Bretanha ao Brasil. De fato, o Brasil sofria influências internacionais (em geral da Inglaterra) devido aos tratados e concessões políticas, oriunda da época do reinado de Portugal. No entanto, a lei Eusébio de Queiroz não surtiu efeitos imediatos, pois o tráfico ilegal persistiu, bem como o tráfico interno teve um aumento significativo. Já ao final da década de 1860, com o aumento das fiscalizações às práticas de tráficos de escravos, observa-se que se intensificam as discussões em torno da falta de mão de obra.

Os debates acerca do regime de trabalho, que surgiam com a nova estruturação social, resultaram do processo de industrialização capitalista, que suscita adequação, com a substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre. Esse foi um fator categórico para adaptações na busca pela integralização ao sistema capitalista em sua fase concorrencial. Ainda a respeito das mudanças na sociedade brasileira, com a consolidação do desenvolvimento econômico, Ribeiro (1998), nos apresenta alguns dados que suscitam crescimentos consideráveis para robustecer a economia no país.

Comparando-se as porcentagens referentes a 1839-44 e 1870-75, nota-se o crescimento de 1,0% para 3,5% da importação do carvão, que de 17º lugar passa para 8º lugar, e de 0,2% para 2,9% da importação de máquinas, que passa de 25º para 11º lugar. Isto indica certo desenvolvimento de atividades industriais (RIBEIRO, 1998, p.64).

Ainda segundo Ribeiro (1998), esse processo de modernização da sociedade brasileira teve a contribuição das classes dominante e média, considerando esse processo como necessário à adaptação do país para se integrar ao sistema capitalista na fase industrial de forma mais rápida. A autora afirma que, neste primeiro momento, ambas as classes dominante e média defendiam os mesmos interesses, entendendo que “[...] tal modernização da sociedade brasileira era uma exigência de fato, fruto do estágio atingido no processo de mudança da base da sociedade exportadora brasileira, que de rural-agrícola passa para urbano-comercial. [...]” (RIBEIRO, 1998, p. 65-66). Essa modernização era suscitada pelas novas exigências produtivas em torno da mão de obra, e foi consolidada pela abolição. Mais posteriormente, no centro das atenções, volta a questão da instrução pública do país.

Chegando ao final da década de 1860, houve um movimento que pretendeu agitar as últimas décadas do período imperial e se perdurando ao longo da Primeira República. A esse respeito, Saviani (2010) afirma que

[...] as discussões desenrolaram-se sobre um pano de fundo comum: o problema da substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país (SAVIANI, 2010, p. 159).

Nesse ponto, podemos observar a influência da economia e da política, alterando os rumos educacionais do nosso país. Nessa época, o principal setor da economia brasileira era a cafeicultura, e diferentemente da produção açucareira, as fases de produção e comercialização se encontravam entrelaçadas; sendo assim, a economia cafeeira contava com homens que detinham experiência comercial, uma classe dirigente que não só tinha a aquisição de terras, mas também um conjunto de aspectos favoráveis e articulados entre si, permitindo que essa classe tivesse “[...] consciência clara de seus interesses, seus dirigentes compreenderam a importância do governo na atividade econômica, o que os levou a colocar a política a serviço do grupo econômico por eles representado.” (SAVIANI, 2010, p. 160).

Desse modo, podemos compreender melhor a preocupação com a mão-de-obra, e a educação como meio para a formação dos novos cidadãos. Tendo em vista que a base de produção cafeeira era escravista, e que na conjuntura da época buscava as novas condições para o capitalismo em nível mundial, e também diante das pressões internacionais e sanções da Inglaterra, a escravidão não cabia mais no modelo que se implantava com o crescente processo de modernização da sociedade brasileira.

Saviani (2010) assinala que, nessa nova situação, emerge o que é apontado por Alfredo Bosi como um “novo liberalismo”, e dentre as muitas compreensões do que seria liberal, nessa fase, “Liberal pôde, enfim, significar (ser) capaz de adquirir novas terras em regime de livre concorrência, ajustando assim o estatuto fundiário da Colônia ao espírito capitalista da Lei de Terras de 1850” (BOSI, 1992, p.199-200, apud SAVIANI, 2010, p.161). Essa lei de Terras de 1850 tinha como centro, a cláusula proibitiva para aquisição de terras para quem não fosse já proprietário, o que significaria a preparação das lavouras de café para a mão-de-obra dos imigrantes, que substituiriam a mão-de-obra escrava. Vale ressaltar que a referida cláusula impedia aos imigrantes a compra de propriedades, sendo necessário à sua sobrevivência conformarem-se ao trabalho. Esse “novo liberalismo” que é apontado por Bosi, tinha como bandeira “[...] a abolição da escravatura e a introdução do trabalho assalariado no Brasil. [...]” (SAVIANI, 2010, p. 162).

Junto a essa efervescência de um “novo liberalismo”, num processo de acelerada modernização da sociedade, e pelo consumo das novas ideias, é que, em 1868, a revolta dos liberais, dentre outros fatos políticos, foi um divisor de águas,



juntamente com outros acontecimentos como a publicação do poema “Navio Negreiro” de Castro Alves, que simbolizou o marco do movimento abolicionista, bem como a segregação do partido liberal do poder. Tudo isso possibilitou a organização do partido republicano.

Ainda sobre a substituição da mão-de-obra escrava, Saviani (2010) assinala que o processo que culminou com a abolição da escravatura foi, na verdade, intencionalmente pensado pelas classes dominantes. Afirma o autor que

A abolição, tida por quase todos como inevitável, foi programada pelas camadas dominantes brasileiras na forma de uma transição gradual e segura. Começou pela proibição do tráfico, em 1850, seguiu com a Lei do Ventre Livre, em 1871, teve continuidade com a Lei dos Sexagenários, em 1885, e, finalmente, a Abolição geral, decretada pela Lei Áurea, em 1888. Nesse interim, buscava-se solucionar o problema da mão-de-obra discutindo-se o aproveitamento dos nacionais, incluindo os ex-escravos libertos, o recurso à imigração dos asiáticos (imigração amarela) e europeus, ao mesmo tempo em que os fazendeiros de café importavam escravos do Nordeste para ocupar o lugar daqueles que já não mais podiam ser importados da África (SAVIANI, 2010, p.162-163).

A ideia que fundamenta as discussões a partir de 1868 centra-se na questão da emancipação e instrução das crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, devendo-se transformá-las em trabalhadores úteis aos moldes capitalistas da estruturação social que se instaurava. No sentido de atingir esse objetivo, foram criadas “[...] escolas agrícolas, às vezes também chamadas de fazendas-escolas ou colônias agrícolas, aparecendo, ainda, a expressão “colônias orfanológicas”. [...]” (SAVIANI, 2010, p. 163). No entanto, os apelos pela criação de escolas-fazendas não se perpetuou, pois, as lavouras cafeeiras que necessitavam da mão-de-obra necessária para sua produção, estavam sendo suplantada pela mão-de-obra imigrante, pois, como afirma Saviani (2010), o governo imperial “[...] assumiu os gastos com o transporte dos imigrantes destinados à lavoura cafeeira. [...] Assim, a crise de superprodução na Europa, provocando um excedente de população agrícola, veio em socorro da crise de mão-de-obra no Brasil [...]” (SAVIANI, 2010, p. 163-164).

A este mesmo período, no âmbito educacional, pode-se afirmar, como aponta Saviani (2010), que a ideia de um sistema nacional de ensino esteve presente nas propostas que surgiram desde década de 1860; no entanto, por falta de verbas, alguns desses projetos não puderam sair do papel. No sentido de reorganização do ensino, podemos observar as propostas de Paulino de Souza em 1869, de João

Alfredo em 1871, bem como a Reforma Leôncio de Carvalho, essa sendo decretada em 1879. Além dessas propostas citadas, houve outros projetos que não tiveram andamento, como o projeto de Almeida Oliveira, em 1882, e o de Barão de Mamoré, em 1886.

A Reforma Leôncio de Carvalho, decretada em 19 de abril de 1879, traz em seu arcabouço as ideias que darão impulso à educação, tendo em sua essência o ensino livre, cabendo aos municípios da Corte cuidar do ensino primário e o secundário, e para todas as províncias do Império, o ensino superior. Assim, a Reforma Leôncio de Carvalho adotou algumas medidas a respeito da “*liberdade de ensino*”, do “*exercício do magistério*” e da “*liberdade de frequência*”. Estas medidas, associadas às referências de moralidade e higiene, que traz em seu primeiro artigo, revela que se tinha na educação a crença de que, a esta caberia solucionar os problemas fundamentais do país, por meio do “derramamento das luzes”, a educação seria a cura para a ignorância e a pobreza da população. Por meio disso, se faz presente neste discurso a influência positivista que, segundo Ribeiro (1998), se tornará ainda mais marcante “[...] no que se refere à educação nacional, alguns anos depois, em decorrência das transformações políticas. Estas são consequências de todo este processo de inquietação” (RIBEIRO, 1998, p. 69). Também é importante ressaltar que os discursos estavam imbuídos na legitimação da liberdade do ensino à iniciativa privada, e a esse quesito, temos como exemplo Abílio César Borges (o Barão de Macahubas) (SAVIANI, 2010, p. 141).

É também na Reforma Leôncio de Carvalho que se observa um direcionamento para a mudança de método, que na Reforma Couto Ferraz estava expressa pelo ensino simultâneo, enquanto na referida reforma, é sinalizado para a direção do método de ensino intuitivo. Segundo Saviani (2010), a Reforma Leôncio de Carvalho trouxe algumas inovações que difere da Reforma Couto Ferraz, levando bem mais longe “[...] a inclusão de dispositivos referentes ao funcionamento da educação nas províncias [...]” (SAVIANI, 2010, p. 138).

De um modo geral, nesse período, ao mesmo passo em que se avança na compreensão da necessidade de organização do ensino e da instrução no país, o próprio contexto social não se omitia desse processo de profundas mudanças das últimas décadas do império, como afirma Ghiraldelli Junior (1994)

As décadas derradeiras do Império ensejaram profundas transformações na sociedade brasileira. A expansão da lavoura cafeeira, a remodelação material do país (redes telegráficas, instalações portuárias, ferrovias, melhoramentos urbanos etc), um inicial surto de crescimento industrial e, principalmente, uma urbanização significativa acoplada ao fim do regime de escravidão e a adoção do trabalho assalariado completaram um conjunto de processos e situações que colocavam o país no rumo da modernização. [...]. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 15).

Como parte integrante das transformações que ocorriam na sociedade brasileira, estava o acentuado crescimento da camada média e sua participação no aparelho do Estado, criando condições para expressar seus interesses por meio da vida pública, com atividades intelectuais, militares e mesmo religiosas, somando assim, suas aspirações às da camada dominante. Isto porque, a camada média sozinha, não era socialmente tão forte, que pudesse levar avante o movimento em busca mudanças no regime político. Nestas condições, a camada média se fazia um componente a mais no processo de modernização da sociedade, em busca do regime republicano. Assim sendo, como afirma Ribeiro (1998, p. 70), “[...] sob a liderança de elementos da camada média (especialmente militar), como apoio significativo da camada dominante do café e com a aparente omissão da maioria da população, é proclamada a República (1889)”.

A instauração da República resultou de um golpe militar em 15 de novembro de 1889, tendo a participação de três forças sociais: “[...] uma parcela do Exército, fazendeiros do Oeste paulista (cafeicultores) e representantes das classes médias urbanas (intelectuais). [...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 17). Nos primeiros anos do novo regime republicano, a composição do governo era pautada nestas três forças sociais, no período que vai de 1889 a 1894 – Governos Marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891) e Marechal Floriano Peixoto (1891-1894) – um período que é marcado por conflitos e contradições, ocasionados pela descentralização. A esse respeito, Ribeiro (1998) afirma que,

Em realidade, a descentralização atendia aos interesses tanto dos setores liberais da camada média, como a facção dominante que participa do processo (senhores do café ou burguesia agroexportadora). Esta via na descentralização um instrumento de concentração de rendas, já que não teria que dividi-las com a outra facção decadente (senhores da lavoura tradicional) (RIBEIRO, 1998, p. 71).

Nesta situação, alguns fatores já traziam à tona as discordâncias, quando Ribeiro aponta para a divergência na taxaçoão das importaçoões ou exportaçoões e o incentivo às atividades industriais, assim,

[...] a divergência era frontal, a “pequena burguesia urbana”, de que os militares no poder (Deodoro e depois Floriano) faziam parte, não era suficientemente forte enquanto apoio a uma nova orientaçoão, uma vez que tal orientaçoão comprometia os interesses dos donos da terra que detinham os meios de produçoão (RIBEIRO, 1998, p. 72).

No período que compreende o governo de Floriano, houve uma tentativa em diversificar as atividades econômicas, voltadas para o mercado nacional, mas sem muito êxito. Esse período foi apontado por Ribeiro (1998) como sendo “[...] circunstancial e instável, sendo caracterizado o período até 1894 como o de ‘crise da República’” (RIBEIRO, 1998, p. 72).

Neste mesmo período, da recém-inaugurada república, é promulgada a Constituição, em fevereiro de 1891. Acerca desta Constituição, Vieira (2007) afirma que;

[...] Os princípios federalistas nela inscritos buscam aumentar a autonomia das antigas províncias. A força do poder central se mantém pela hegemonia política, enquanto os Estados exercem controle sobre a máquina administrativa. Além disso, é eliminado o Poder Moderador e são mantidos os três poderes tradicionais. Institui-se o voto direto, descoberto e reservado aos homens maiores de 21 anos e a separação entre Estado e Igreja (VIEIRA, 2007, p. 295).

Quanto à organização escolar, percebe-se a influência positivista, com um acentuado declínio a partir de 1890, ocasião da Reforma de Benjamin Constant, com os princípios orientadores da liberdade, da laicidade do ensino e da gratuidade da escola primária, e nesse ponto, a referida reforma estava em conformidade com a orientação constitucional, embora tenha sido atingida por força da descentralização que perpassava o período, cabendo à União manter a instrução pública primária e secundária no Distrito Federal, e aos demais estados a instrução superior, artística e técnica. Outra questão fundamental presente nesta reforma é a conciliação entre os estudos literários e científicos; no entanto, essa compreensão foi duramente criticada. Desse modo, pode-se observar que, no contexto educacional, pouco se tinha avançado no sentido de inaugurar um sistema orgânico de educação, pois as

reformas até então implantadas não se concretizaram efetivamente numa realidade palpável.

É neste contexto, e em busca de atender à nova Lei Magna de 1891, acerca da responsabilidade dos Estados e municípios em organizar e implementar a manutenção do ensino primário, que o Estado de São Paulo providencia a reforma da instrução pública do Estado, pela Lei nº 88 de 8 de setembro de 1892, tendo o então presidente do Estado, o Dr. Bernardino de Campos. A reforma que se queria implementar já havia sido iniciada anos antes, pela Escola Normal, quando o então diretor Caetano de Campos elaborou com Rangel Pestana, o decreto de 12 de março de 1890, possibilitando a criação da Escola Modelo “[...] anexa à Escola Normal de São Paulo, como um órgão de demonstração metodológica, composta por duas classes, uma feminina e outra masculina [...]” (SAVIANI, 2010, p. 171).

Este novo modelo de escola primária que se queria empreender no alvorecer da República possibilitaria transformações profundas e significativas, imprimido na didática, no currículo e na distribuição espacial dos seus edifícios, uma experiência singular do ensino primário num período que suscitava a consolidação de uma proposta diferenciada de escolarização. Nos debates entorno da implantação desse novo modelo de escola primária, Bencostta (2005) afirma que;

O debate entre intelectuais, políticos e educadores paulistas fluía para um tipo de escola primária que pretendia ser moderna e diferente daquela existente no Império: carente de edifícios, livros didáticos e mobiliário, precária de pessoal docente qualificado para o ensino de crianças e distante dos modernos métodos pedagógicos. Nesse sentido, para a recém-instalada república brasileira, a experiência inovadora das escolas primárias graduadas – ou grupos escolares, como vieram a ser denominados – foi entendida como um investimento que contribuiria para a consolidação de uma intencionalidade que procurava, por sua vez, esquecer a experiência do Império e apresentar um novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal (BENCOSTTA, 2005, p. 69).

É nesse sentido que, nos primeiros anos do século XX, esse modelo de escola primária tem sua irradiação por outros estados do país, tendo como exemplo o sucesso do Estado de São Paulo, o que apresentou uma melhora significativa no quadro educacional em nosso país, no início do período republicano. Mesmo sendo esta uma experiência distinta das que já se haviam pretendido realizar até o exato momento, a reforma paulista não chegou a se consolidar, isto porque em 1896, suprimiu-se o cargo de diretor-geral da Instrução Pública e a Secretaria Geral; e em

1897, extinguiu-se o Conselho Superior de Instrução Pública e Inspetorias Distritais, o que delegou a direção e inspeção do ensino de todo o Estado apenas a um inspetor geral, auxiliado por apenas dez inspetores escolares. Essa ação representa um esfacelamento da proposta promissora para o ensino primário; isto é uma decorrência da atuação da classe dominante no âmbito econômico e político, ditando, mais uma vez, os rumos educacionais do país. Acerca disto, Saviani (2010), nos afirma que

Essa involução na reforma do ensino paulista coincide com a consolidação do domínio da oligarquia cafeeira que passa a gerir o regime republicano por meio da *política dos governadores*. Seria preciso esperar o período final da República Velha com a crise dos anos de 1920 para retornarem-se as reformas estaduais da instrução pública e recolocar o problema do sistema de ensino que passará a ter um tratamento em âmbito nacional após a Revolução de 1930 (SAVIANI, 2010, p. 166).

Se, por um lado a descentralização ocasionada nos governos de Deodoro e Floriano causava instabilidade a economia e a política, no contexto educacional, a descentralização ocasionou um esforço em criar condições para se implantar um sistema de ensino que atendesse aos anseios daqueles que por muito tempo ficaram com pouca, ou quase nenhuma oportunidade de instrução. No entanto, para a classe dominante, a saída dessa crise econômica seria alcançada apenas com a aliança da classe dominante (os cafeicultores) com a burguesia internacional, buscando assim, a reorganização interna. Assim, Ghiraldelli Junior (1994) afirma que

[...] as oligarquias cafeeiras, que comandavam a economia do país (baseada na exportação do café), exigiram o controle total no exercício de comando nos aparelhos da sociedade política. O marco inicial dessa nova fase foi o ano de 1894, quando se elegeu presidente da República o primeiro civil, o paulista Prudente de Moraes (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 17).

Para que ocorresse essa reorganização, seria necessária a aceitação das possibilidades impostas, que eram afastar do governo os parceiros militares, que como os outros setores da população, seriam bastante prejudicados. Assim, no ano de 1898, algumas reformas são empreendidas, como exigência dos credores da burguesia internacional, que era a maior beneficiária nesse processo de modernização. A esse respeito, Ribeiro (1998), afirma que

A política econômica de “valorização” dos produtos agrícolas, mais diretamente o café, feita com a utilização do capital estrangeiro, concentrava os lucros nas mãos da burguesia estrangeira e da “camada senhorial”, também chamada “burguesia agrário-exportadora” brasileira (RIBEIRO, 1998, p. 79).

Desse modo, como afirma Ghiraldelli Junior (1994),

[...] Os planos democráticos, suscitados nos primeiros anos da República pelos intelectuais ligados às elites dirigentes, foram sufocados pela política oligárquica. As oligarquias cafeeiras, colocando os seus interesses como interesses da Nação como um todo, recorreram sucessivamente aos banqueiros internacionais (principalmente ingleses) no sentido de obter empréstimos para o financiamento da lavoura do café, endividando o Estado e socializando os prejuízos (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 17).

Assim, para que a reorganização interna da economia fosse atingida, foi adotada a “política dos governadores”, significando que o poder político estava nas mãos de uma elite minoritária, indicando a escolha dos governantes, não sendo, desta forma, propriamente democrática. As consequências dessa política foram sentidas pela maioria da população, excluídas dos benefícios da modernização, por viver no campo. Sobre essa questão, Ribeiro (1998) afirma que

As condições de trabalho e o isolamento em que vivia esta população rural impossibilitavam manifestações de descontentamento. Este fato e a representação eleitoral manobrada pelo coronelismo, pelos “currais eleitorais”, garantiram o sucesso do regime sem maiores problemas até o final da Primeira Guerra Mundial, quando as manifestações urbanas de descontentamento vão se intensificando (RIBEIRO, 1998, p. 79).

Esse regime, que possui como caracterização a dependência na base da estrutura social, ocorrerá desde 1894 aos anos 1918. Ainda, ao final dos anos de 1910, houve “[...] um relativo crescimento industrial e um novo patamar de urbanização da sociedade brasileira. Isso significou novas pretensões em favor da escolarização” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 17). Nesse período, que assinala o fim da Primeira Guerra Mundial, ocorreu entre os intelectuais, um surto de nacionalismo e patriotismo, despertando essa parcela para a questão do desenvolvimento do país, bem como para a problemática da educação popular. Já no plano das reformas, há uma oscilação, no que se refere à influência humanista clássica e a realista ou científica, que estão presentes no Código Epiácio Pessoa (1901) e na Reforma Rivadávia Corrêa (1911), não avançando na resolução do

analfabetismo, que segundo Ribeiro (1998), “[...] aumentou em números absolutos e, em 1920, 65% da população de quinze anos e mais era analfabeta.” (p. 81).

Nesse contexto, de alarmantes porcentagens do analfabetismo generalizado no país, uma parcela da intelectualidade, buscará a “republicanização da República”, por meio das inúmeras “ligas contra o analfabetismo”, surgindo, assim, um crescente desejo em contestação a política das oligarquias. Assim, os anos de 1920 acolhem transformações significativas nos diversos campos da sociedade brasileira, período fértil em movimentos de contestação nas bases estruturais da sociedade.

## 2.2 O ESTADO DE SÃO PAULO COMO PRECURSOR DE UM NOVO MODELO DE ESCOLA PRIMÁRIA – 1892

Nas bases da recém-instaurada república, e no bojo da sociedade em curso, houve uma crença que surgiu no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, e que nos demais países, já se iniciara muito antes de chegar a terras brasileiras. Segundo Silva (2005), essa crença está presente na seguinte frase: “O povo que possui as melhores escolas, é o primeiro entre todos os povos; se o não é hoje, sê-lo-á amanhã.”. Essa frase data do início do século XX, escrita num quadro negro, em uma foto com alunos e professor de uma escola francesa, mas que não é uma crença apenas presente na França; de um modo geral, se concretiza como uma crença mundial, assinalando a importância da escola para o povo.

Segundo Silva (2005), é justamente essa convicção de que a escola é muito importante, que toda a ação do Estado se mobiliza em torno da organização dos seus sistemas de ensino, pois o que está intrínseco é a ideia fundamental da formação dos Estados-Nação. Ou seja, o Estado-Nação compreende não apenas o território geograficamente delimitado, mais também a nação que partilha de uma mesma língua, dos mesmos valores e comunga de uma mesma história. E para garantir a formação dos Estados-Nação, se faz necessário, pensar numa instituição que se encarregue de executar o projeto de formar os cidadãos para assumirem a identidade enquanto nação.

Esse projeto está pautado na homogeneização cultural, e a instituição escolar ficou com a incumbência de formar cidadãos que falassem a mesma língua, que falassem corretamente e que fossem bons trabalhadores. Essa tarefa não poderia



ser executada por outras instituições, tais como a família e a igreja, pois o governo não teria como garantir que o objetivo fosse atingido; apenas seria possível se atingir esse objetivo por via da escolarização da população. Nesse sentido, podemos compreender que a intenção na criação da escola pela tutela do Estado está relacionada à garantia da formação dos Estados-Nação, pelo processo de homogeneização cultural, que busca disputar a hegemonia educacional, que antes se encontrava nas mãos da família e da igreja, passando, gradativamente para a tutela do Estado.

Ainda segundo Silva (2005), essa escola que o Estado irá construir, é uma instituição que possui certas características. Sendo assim, é uma escola que precisa ser pública, leiga, no sentido de não estar atrelada à religião, e assim não ter um credo religioso, porque essa escola precisa atingir a todos. Essa escola precisa ser destinada a todos, e para isso ela se fez obrigatória, e também gratuita. Assim, em diversas partes do mundo, em tempos e lugares distintos, mas com o mesmo ideário dos Estados-Nação, essa escola vai buscar garantir a formação dos cidadãos, e por fim, o bem-estar social. Silva (2005), ainda faz as seguintes afirmações sobre esse tipo de escola:

[...] a chamada *escola de massas* colaborou com o projeto do Estado mediante a institucionalização de modos de trabalho específicos a ela, uma espécie de *gramática* facilmente reconhecível: classes graduadas agrupando os alunos; professores atuando individualmente junto a uma turma de estudantes, com perfis generalistas, no caso do ensino primário, e de especialistas, no ensino secundário; lugares estruturados com arquiteturas específicas, nos quais a sala de aula sempre foi o espaço privilegiado de estudos; tempos específicos para as atividades e saberes produzidos *para, pela e na* escola, compondo o seu currículo (Nóvoa, 1995). Esse tipo de ensino foi por nós conhecido e tomado não como o melhor, mas como o único possível (Tyack, 1974) e a ampla expansão desse modelo só foi possível graças à interação entre as nações e ao contato com idéias do exterior (SILVA, 2005, p.16).

Essa “interação entre nações” apontada por Silva (2005) é compreensível, pois se trata de um processo de *hibridismo cultural*, estabelecendo a “[...] consolidação da escola de uma forma razoavelmente semelhante em países geograficamente próximos ou não, até mesmo econômica, social e politicamente diferenciados. [...]” (SILVA, 2005, p.15). Isso porque a escola foi a instituição que possibilitou a construção do Estado moderno, “[...] uma instituição da qual se buscou normalizar os cidadãos, suas línguas e modos de viver. [...]” (SILVA, 2005, p.17).

Sobre esse processo de constituição dos sistemas de ensino dos Estados, em diversas partes do mundo, a autora aborda sobre o êxito dos saberes que esses sistemas produziram e que se difundiram, sendo interpretados em diferentes momentos e espaços. Sendo assim, segundo Silva (2005),

[...] no interior de cada sistema nacional existiram diferenças relacionadas com a posição geográfica, as condições sociais, a cultura, os trajetos escolares de homens, mulheres, crianças, jovens, médicos, comerciantes etc. No limite, isso permitiu pensar que o ensino escolar assumiu certas particularidades de acordo com os lugares e tempos nos quais se desenvolveu. E mais, cada escola pôde compor várias realidades, considerando as adaptações do modelo de *escolarização de massas*. Os manuais dos professores, como um dos veículos de transmissão das informações nas quais esse sistema se baseou ao longo do tempo, foram também meios de transformação de idéias, pois ao reunirem os saberes tidos como essenciais ao magistério, seus textos resultaram das leituras feitas por seus escritores, reelaborando-as e dando-as a ler numa circulação permanente de conhecimentos, uma espécie de *deslocamento* ou *viagem* sem fim. Isso porque esses livros – tal qual a literatura como um todo – produziram palavras, cujo sentido não foi possível controlar porque a dimensão de seus sentidos colocou-se como inesgotável [...] (SILVA, 2005, p.17-18).

De acordo com a citada autora, essa perspectiva pode ser compreendida a partir da metáfora dos “saberes viajantes”, materializada na produção, circulação e apropriação dos discursos, justificando as formas que constituiu a história dos manuais pedagógicos. Nesse sentido, podemos entender que, segundo a autora,

[...] as idéias produzidas e postas a circular pelos livros dos normalistas terem fundamentado determinadas visões acerca do trabalho escolar. Embora o professor, a sala de aula, os alunos e a didática tenham sido dados a ler de forma semelhante em diversas partes do mundo, os mesmos também foram expostos a diferentes tipos de interpretação, em determinados momentos e espaços. A *viagem* dos saberes foi, então, um aspecto decisivo para compreender a expansão mundial da escola e a constituição dos manuais pedagógicos como objetos de leitura (SILVA, 2005, p. 21).

No Brasil, esse processo de enaltecimento da educação como forma de erradicação dos males sociais, se dá por volta do final do século XIX e início do século XX, destacando que o Brasil, assim como outros países do mundo, passou pelo estabelecimento de um Estado moderno, que deveria garantir, por meio da instituição escolar, a construção da nação, sendo também, alvo da contribuição das produções dos manuais pedagógicos, influenciando os moldes da implantação do

sistema de ensino. Vale ressaltar que, nesse período, existe uma efervescência no campo social e político, devido aos diversos fatores oriundos do processo de industrialização, e é nesse contexto que se instaura o regime republicano.

Nesse sentido, é compreensível entender que o que está em jogo, pela escola primária, é a formação do povo, numa perspectiva republicana. A escola, deste modo, torna-se um instrumento de educação política. Existia neste contexto, uma real necessidade de expandir a escola, no intuito de ampliar a educação popular para alfabetizar a população, mas também estava presente outra face da institucionalização do ensino, que estava em criar uma escola a serviço da construção da nação. Ou seja, essa escola, que pretende atender as camadas populares no Brasil, é uma escola comprometida com a formação da nação, essa formação está em difundir os valores cívicos patrióticos.

As tentativas no campo da educação até os anos de 1890, estabelecidas em reformas, não conseguiram dar conta de avançar na direção da implantação de um sistema de ensino, mesmo as reformas que deviam servir de referência para a organização do ensino nos estados. A tentativa mais promissora nesse sentido, foi à reforma da instrução paulista, implementada entre 1892 a 1896.

A esse respeito, podemos compreender a importância da contribuição de alguns personagens públicos na constituição dos sistemas de ensino do Estado de São Paulo, tendo como referência o modelo da escola graduada. Isto porque, já muito antes de cogitar uma reforma na instrução paulista, se fazia presente um esforço em priorizar a causa da educação da população, ideário representado pelo partido republicano, que considerava necessário a ruptura com o modelo de escola que vigorava, buscando distanciar-se da crença religiosa e das práticas escolares pautadas no ensino mútuo. Assim, já desde Ato Adicional de 1834, e a Constituição Federal de 1891, “[...] os Estado deveriam providenciar, cada um ao seu ritmo, reformas de ensino que se adequassem às suas realidades político-educacionais, em face da vergonhosa falta de recursos destinados à instrução primária” (BENCOSTTA, 2005, p.69). Enquanto que no âmbito federal, de acordo com Saviani (2005), existia um “movimento pendular” “[...] que oscilava entre os estudos literários e científicos e entre a oficialização e a desoficialização, se contrapunha a necessidade posta em âmbito estadual, da implantação e expansão das escolas primárias. [...]” (SAVIANI, 2005, p.30).

Ao mesmo tempo que no cenário federal vigorava esse “movimento pendular”, nas províncias se buscava viabilizar a implantação dos sistemas de ensino, e nesse sentido o Estado de São Paulo foi promissor, isso porque muito antes do despontar da República, os esforços a favor da educação se materializaram na atuação de alguns personagens, que defendiam os ideais republicanos, e preocupavam-se em difundir um novo tipo de escola. Assim, para consolidar os ideários republicanos, se utilizaram os meios de comunicação da época como possibilidade de ampliar a pauta sobre educação, escola e ensino.

Deste modo, destacamos como exemplo, a atuação e o importante papel de Francisco Rangel Pestana, um dos homens públicos mais importantes de sua época. Formado em advocacia, sua principal atuação foi no jornalismo, participando ativamente da fundação de diversos jornais e também na consolidação de periódicos. Dentre os jornais, podemos destacar sua atuação num dos maiores órgãos de imprensa da época: *A Província de São Paulo*. Neste jornal, Rangel Pestana trabalhou como redator chefe junto a Américo de Campos, contribuindo significativamente para as questões da educação e do ensino. Analisando as produções escritas para o jornal *A Província de São Paulo*, Hilsdorf (1988), faz a seguinte afirmação:

Podemos perceber também que Pestana fez um intenso uso político da educação e do ensino. O material apresentado pelo jornal concernente a esses temas não é arbitrário, mas resultante de uma seleção prévia realizada com o intuito de facilitar o encaminhamento da opinião pública para a aceitação ou rejeição de certos princípios e atividades educacionais. De suas páginas emergem vários modelos de educação, que nega ou endossa. São as diferentes formas de educação de que fala M.L. Paris: a "idealizada", proposta pelos republicanos; a "alternativa", realizada pelos particulares; a "corrompida", mantida pelos poderes públicos monárquicos; a "recusada", oferecida pelos católicos. O critério para separá-las será sempre, em princípio, político-partidário - referimo-nos ao conjunto dos ideais liberais e democráticos postulados previamente por Pestana e seu grupo e que subjazem a toda produção jornalística do *A Província*. Mas, da leitura atenta dos textos emergiu, ainda, a presença de uma argumentação técnica que irá tornar essa produção expressiva também do ponto de vista pedagógico. Essa competência técnica será instrumento de viabilização da visão política de educação de Pestana (HILSDORF, 1988, p.52).

Assim, Rangel Pestana atuou na consolidação dos ideais republicanos e nas críticas à educação instituída pela monarquia, bem como, atuou na política a partir de 1884 como deputado provincial, e com a instauração da República, o mesmo tomou parte do triunvirato, junto a Prudentes de Moraes e ao Coronel Souza Mursa,

tornando-se governadores da província. É nesse momento, que Rangel Pestana, convida o Dr. Antônio Caetano de Campos para iniciar uma ampla reforma no ensino paulista. Caetano de Campos foi então nomeado pelos governadores do triunvirato para assumir a direção da Escola Normal, assumindo assim, a missão de “[...] desenvolver uma escola de acordo com as novas idéias republicanas e reformas do ensino público. Caetano de Campos não só realizou a Grande Reforma no Ensino, como criou a Escola Modelo [...]” (GOLOMBEK, 2011).

Nessa perspectiva, em 1890, a reforma se inicia pela Escola Normal de São Paulo, com o então diretor Dr. Antônio Caetano de Campos que, junto a Francisco Rangel Pestana, elabora o decreto de 12 de março de 1890. O decreto possui 38 artigos e decreta a reforma da Escola Normal, como também converteu as Escolas Anexas em Escolas Modelos. Já no início do documento, observa-se que a reforma enfatiza a formação dos professores como necessária e indispensável para a instrução primária, como se vê abaixo.

Considerando que a instrução bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento;

Considerando que de todos os factores da instrução popular o mais vital, poderoso e indispensavel é a instrução primaria largamente difundida e convenientemente ensinada;

Considerando que, sem professores bem preparados, praticamente instruidos nos modernos processos pedagogicos e com cabedal scientifico adequado ás necessidades da vida actual, o ensino não póde ser regenerador e eficaz;

Considerando mais que a Escola Normal do Estado não satisfaz as exigencias do tirocinio magistral a que se destina, por insufficiencia do seu alumnos (SÃO PAULO. Decreto n. 27, de 12 de março de 1890).

Desse modo, segundo Saviani (2010), a reforma da Escola Normal tem por inspiração os exemplos de países como a Alemanha, a Suíça e os Estados Unidos, que Caetano de Campos buscou aprender com os modelos de sistemas de ensino desses países, as formas e maneiras de ensinar, buscando adaptar os métodos às necessidades da época, considerando “[...] à vista do entendimento de que a condição prévia para a eficácia da escola primária é a adequada formação dos professores [...]” (SAVIANI, 2005, p.30). É com esse entusiasmo entorno da formação dos professores e do método intuitivo, que começam a ocorrer mudanças significativas no campo da educação, necessárias para se implantar um novo modelo de escola primária.

Buffa e Pinto (2002) assinalam a importância da participação de alguns homens públicos nesse período para a institucionalização de um novo modelo de escola, quando afirma que

É justamente nesse período em que republicanos paulistas tais como Oscar Thompson, Cesário Motta Junior, Caetano de Campos, Rangel Pestana, Bernardino de Campos e tantos outros preocuparam-se em difundir a escola primária e em formar professores para elas, tanto na capital como no interior, que o ensino elementar passava por grandes transformações na Europa e nos Estados Unidos. É o momento da institucionalização, tanto lá como aqui, das escolas graduadas ou, como ficaram conhecidas, dos Grupos Escolares. [...] (BUFFA; PINTO, 2002, p.32).

Assim, a reforma da Escola Normal converteu a escola anexa em Escola Modelo, órgão que serviu para demonstrar as metodologias aprendidas. Essa escola era composta de duas classes, sendo uma classe feminina, regida pela Dona Guilhermina Loureiro de Andrade, e outra classe masculina, regida por Miss Márcia Browne. Ambas, as professoras atuaram de forma significativa, além de terem regido essas primeiras classes. Com efeito, elas também participaram da consolidação do método intuitivo, como um modelo que estava sendo aplicado em outros países com êxito nos diversos sistemas de ensino, principalmente nos Estados Unidos, país em que Dona Guilhermina Loureiro de Andrade morou e estudou por alguns anos. Já a Miss Browne participou ativamente da reforma da Escola Normal, juntamente com Caetano de Campos, assumindo, anos depois, a direção e a parte administrativa da própria Escola Normal.

A reforma da Escola Normal exigia a materialização dos ideais republicanos; para isso, foi encaminhada a construção da sede própria da Escola Normal e também a da Escola Modelo, localizadas numa praça, com a verba que seria destinada à construção de uma catedral. Parte do terreno foi cedida pela prefeitura, e outra parte cedida por Fortunato Martins de Carvalho e Joaquim Mateus. Assim, Caetano de Campos começou a imprescindível reforma que mudaria a escola primária, mas não conseguiu ver a Escola Normal concluída, pois morreu em 12 de setembro de 1891. No ano de inauguração, em 2 de agosto de 1894, a Escola Modelo, anexa à Escola Normal, viria a se chamar Caetano de Campos, e somente em 1946, tanto a Escola Normal, quanto a Escola Modelo viriam a se chamar Instituto de Educação Caetano de Campos.

Em consonância a essa reforma da Escola Normal e com o êxito da Escola Modelo, o então presidente do Estado, o Dr. Bernardino de Campos empreende uma reforma geral para implementar mudanças significativas na instrução pública paulista, pela Lei nº 88 de 8 de setembro de 1892, que, apesar de ser uma reforma que abrangia todos os níveis de ensino, centrava-se na instrução primária, e baseava-se nas experiências promissoras de outros países no estabelecimento de escolas graduadas.

Essas escolas chamavam-se *escolas graduadas* porque o conhecimento era gradualmente dividido considerando cada momento da escolaridade. Esse modelo de escola possibilitou a otimização do ensino, assim como permitiu a difusão da escola para população. Esse foi, na verdade, um empreendimento político e econômico, pois o povo que tivesse as melhores escolas era considerado também, o mais civilizado. Esse modelo de escola graduada ficou conhecido e difundido no Brasil por meio da implantação dos grupos escolares, que iniciou justamente com a Lei nº 88 de 8 de setembro de 1892. Dentre as muitas inovações possibilitadas por esse novo modelo de escola, que se materializou por meio dos grupos escolares, está a construção de prédios que reuniam de quatro a dez escolas, que antes eram classes isoladas. Segundo Buffa e Pinto (2002),

[...] Políticos republicanos e educadores, no final do século XIX, passaram a defender a necessidade de espaços especialmente construídos para serem escolas. Prédios grandes, arejados, bonitos, destinados a cumprir sua finalidade principal, a de ser escola, testemunham a valorização que o Estado dava ao ensino e serviam, ainda, para que a população os admirasse. Tais prédios passaram a compor a paisagem urbana da capital e de muitas cidades do interior (BUFFA; PINTO, 2002, p.32).

Nessa perspectiva, podemos compreender que os grupos escolares representavam uma mudança no tipo de escola que se conhecia, pois o que se tinha anteriormente eram as escolas de primeiras letras que, na verdade, tratava-se de classes isoladas ou avulsas com apenas um único professor(a) para atender a crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagens. Assim, essas escolas isoladas foram reunidas e substituídas pelos grupos escolares, que se distinguiram em muitos aspectos das escolas isoladas, como aponta Saviani (2010) quando afirma que

[...] as escolas isoladas eram não-seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública paulista) com o que se concluíam o ensino primário. [...]. (SAVIANI, 2010, p.172).

Assim, a partir da reforma instituída pela Lei de nº 88 de 8 de setembro de 1892, o processo para construção dos grupos escolares é deflagrado, e em 1893 temos o primeiro Grupo Escolar de São Paulo, a Escola Modelo da Luz, e no interior, o primeiro Grupo Escolar foi instalado em Amparo, no ano de 1894. Nos anos seguintes, esse modelo de escola tão distinto se irradiou para outros municípios de São Paulo, e posteriormente difundiu-se nos demais estados brasileiros. Os Grupos Escolares foram ícones de grande prestígio social e possuíam características ímpares, imprimindo em nossas mentes um tipo de educação, de escola e de ensino que marcou a consolidação dos ideais de uma época. Conseguimos, assim, apreender o vislumbre que foram os Grupos Escolares no período republicano, pois se materializaram em mudanças profundas, diferindo da educação primária que se conhecia; assim, este modelo de escola tornou-se símbolo de transformações.

O Grupo Escolar, ainda presente nas nossas difusas recordações, é, pois, uma típica escola urbana, destinada à escolarização das crianças da cidade e não chegou a eliminar as escolas isoladas que perduraram por muito tempo, muito além da República Velha. Mas, com ele, a escola primária passou a ser outra (BUFFA; PINTO, 2002, p.38).

Nesse sentido, vale ressaltar as características peculiares a esse modelo de instituição educacional que possibilitou mudanças nos modos de ensinar e de aprender dos alunos e professores dessa época.

### **2.2.1 Características principais dos grupos escolares**

Para entendermos melhor as mudanças que ocorreram no ensino primário, se faz necessário compreender como ocorria a instrução primária antes dos grupos escolares; isso porque, o que tínhamos anteriormente eram as escolas de primeiras letras, que eram extremamente precárias, tanto na formação do mestre escola



quanto no seu salário. Além disso, o que se entende por escolas de primeiras letras, na verdade, não é a escola que conhecemos hoje, pois tratava-se de uma sala com apenas um professor; ou seja, a escola era sempre unidocente. Nela, havia apenas um único professor para atender crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagens. Não bastando as dificuldades impostas pela precariedade da formação do professor e do espaço onde ocorriam as aulas e a falta de materiais, podemos frisar as limitações do método chamado *lancasteriano* ou ensino mútuo, que consistiam num ensino individualizado, mesmo tendo que atender a uma turma, o professor ensinava aluno a aluno individualmente, o que tomava muito tempo e gerava indisciplina. Assim, para auxiliar o professor utilizavam-se alunos mais adiantados, que se tornavam uma espécie de monitores ou auxiliares, configurando uma característica peculiar do método mútuo.

O método utilizado pelo professor era baseado na memorização e na repetição; o aluno precisava recitar e aprender de cor o que o professor ensinava. Buffa e Pinto (2002) ainda nos apontam outras dificuldades relacionadas ao tempo escolar e à avaliação, quando afirmam que

Se nas escolas de primeiras letras o ensino era individual, o emprego do tempo era, de certa forma, aleatório, marcado pelo ritmo da aprendizagem do aluno, o término do compêndio utilizado ou mesmo a livre decisão do mestre. Em decorrência, a avaliação da aprendizagem era assistemática e, por isso mesmo, precária. Não havia a realização de exames regulares e a verificação final, quando os alunos concluíam a aprendizagem, os considerava aptos, isto é, capazes de ler, escrever e contar. (BUFFA; PINTO, 2002, p.40).

Nessa perspectiva, a escola de primeiras letras era destinada apenas para os filhos de trabalhadores, não contemplando os escravos, pois o ensino não era obrigatório para todas as crianças. De fato, o ensino primário não era prioridade para o poder público imperial; desse modo, não se interessava pelo sistema de ensino elementar, o que ficava a cargo da iniciativa privada.

Segundo Buffa e Pinto (2002, p. 41), o que, na verdade ocorria era “[...] uma estrutura de ordem econômica-social de base escravista e uma estrutura política que concentrava o poder nas mãos da oligarquia acabavam impedindo a concretização da educação popular”. Assim, nos anos finais do Império, a escola se configurou precária e também discriminatória. Enquanto no Brasil ainda possuíamos escolas elementares excludentes, nos países europeus e nos Estados Unidos, o ensino

primário era obrigatório por lei, universalmente e politicamente implementado. A propósito, ainda segundo Buffa e Pinto (2002),

[...] Nesses países, o século XIX foi, pois, o cenário da construção de uma escola graduada dotada de uma estrutura adequada à universalização do ensino primário. Além disso, a crença no poder da escola de instruir e de, ao mesmo tempo, moralizar, civilizar e consolidar a ordem social difundiu-se a ponto de tornar-se a principal justificativa ideológica para a constituição dos sistemas públicos de ensino (BUFFA; PINTO, 2002, p.42-43).

Com o alvorecer da república, havia a necessidade de vigorar as ideias que efervesceram os anos finais dos impérios, que em parte foram influenciadas pelas mudanças que ocorriam nos países europeus e nos Estados Unidos. Assim, para alguns políticos e educadores, era imprescindível uma reforma no âmbito educacional.

Nessa perspectiva, iniciou-se, em São Paulo uma ampla reforma, primeiro na Escola Normal e na Escola Modelo, e depois no ensino primário, com a implantação dos Grupos Escolares que se distinguiram em muitos aspectos, e marcaram uma época, em que o ensino e a instrução começaram a ser prioridade e se materializarem em ações do Estado.

Efetivamente, as transformações ocorridas no ensino primário com a criação dos Grupos Escolares, nas últimas décadas do século XIX, podem ser compreendidas como uma ruptura, pois essas escolas possuíam particularidades próprias, traços distintos que caracterizaram os modos de ensinar e aprender. A propósito disso, Buffa e Pinto (2002, p. 42) nos informam que a escola primária do tipo dos grupos escolares “ao mesmo tempo em que se tornava universal [...] era, de fato, (re)inventada: outros objetivos, outra concepção educacional e outra organização do ensino”.

Nesse sentido da inovação, é fácil compreender o porquê que os discursos de políticos e educadores paulistas consideravam a reforma no ensino primário tão imprescindível, pois a consolidação da República dependia da difusão deste novo modelo de escola. Com efeito, essa escola primária denominada *Grupo Escolar*, possuía características próprias que a distinguiam das escolas de primeiras letras extremamente precárias e obsoletas. Assim, era necessário colocar em prática o projeto educacional que já vigorava em diversos países, pois a criação dessas

escolas e sua implantação no Brasil surgiam como essencial para a consolidação do ideário republicano.

Em primeiro lugar, *uma das principais características dos grupos escolares está na construção de um espaço adequado para seu funcionamento*. Desse modo, surge, mesmo que tardiamente, um vínculo entre edifício-escola e concepções educacionais. Segundo Buffa e Pinto (2002, p.33), esse momento ocorre justamente quando a escola primária e o ensino ganham ênfase central nos planos dos governos, isso ocorre “[...] quando as escolas primárias começam a se organizar em classes sequenciais”, passando a existir uma nova organização do espaço escolar.

Assim, para Henry Barnard (apud BUFFA; PINTO, 2002, p.33-34), autor de um manual para escolas de arquitetura, de meados ao final do século XIX, os prédios escolares deveriam ser construídos considerando a participação dos educadores, e nesse sentido, a escola graduada, materializada nos Grupos Escolares, conseguiu distanciar-se e avançar na valorização do papel da escola, pois a escola ganhara edifícios próprios, construções vistosas, que competia, no cenário urbano, com outras construções institucionalmente importantes, como a câmara municipal, a igreja e as grandes mansões, fato que acontecera tanto na capital como no interior. Desse modo, a iniciativa de construir edificações monumentais foi um elemento característico dessa política educacional, isto porque, como afirma Buffa e Pinto (2002),

[...] A pujança da economia cafeeira e os incipientes processos de industrialização e urbanização permitiram aos reformadores da instrução pública vislumbrar as escolas graduadas como um melhoramento e um fator de modernização cultural e educacional (BUFFA; PINTO, 2002, p.33-34).

Ainda sobre a localização dos grupos escolares, Bencostta (2005, p.70) afirma que “[...] a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornassem visíveis, enquanto signos de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime.”. Esse é um fator de inovação, se compararmos com as escolas de primeiras letras; de certo que vemos essa mobilização como positiva para a educação, pois existia uma real necessidade em construir espaços próprios para aprender, conquistando assim, a valorização da sociedade enquanto instituição indispensável para a formação do povo.

Associando a esse fato, e com a organização dos grupos escolares, a administração pública do Estado entendeu que haveria um benefício financeiro para seus cofres, tendo em vista que um grupo escolar estabelecia a reunião de várias escolas isoladas, e, para essas escolas funcionarem, antes dos grupos escolares, era necessário o pagamento de aluguéis.

Nesse sentido, com a construção dos prédios, e o benefício financeiro que o mesmo trazia, podemos destacar que esse espaço escolar possuiu como característica a integração de mobílias e materiais próprios para o ensino e aprendizagem, em conformidade com o discurso de uma moderna pedagogia. Como afirma Bencostta (2005),

Além de prédios próprios que tinham como princípio a racionalização dos espaços, outras novidades integraram-se à realidade dos grupos escolares, tais como: a mobília que substituía os torturantes bancos em encostos; o quadro-negro; o material escolar vinculado ao novo método que marcaria a história do ensino primário brasileiro – método intuitivo ou lições de coisas – que previa o uso de mapas, gabinetes, laboratórios, globos, figuras e quadro de Parker, dentre outros, a fim de facilitar o desenvolvimento das faculdades de apreensão sensorial dos alunos; a instrumentalização das leituras didáticas repletas, diga-se de passagem, de uma linguagem que, a todo o momento, procurava enaltecer os brios republicanos (BENCOSTTA, 2005, p.71).

Como bem enfatiza o autor acima citado, outra inovação específica deste modelo de escola foi justamente o método intuitivo<sup>3</sup>, que possibilitou não só a compreensão de que para a aprendizagem se fazia necessário materiais e um espaço adequado, mas também instituiu particularidades no que se refere à organização do tempo escolar, distribuindo os conteúdos gradualmente divididos durante os quatro anos do curso primário, permitindo a seriação e uniformização dos conteúdos.

Outra característica própria aos grupos escolares é a presença da figura do diretor, um cargo que, segundo Bencostta (2005), não existia na escola pública primária e que

---

<sup>3</sup> Pestalozzi foi o idealizador do denominado **Método Intuitivo**, segundo o qual deveriam estar norteadas as práticas pedagógicas. O Método Intuitivo inicia-se através das percepções sensoriais, incluindo olhar, tocar, ouvir, comparar e analisar. Por meio da observação e da investigação, estimulam-se os processos cognitivos e a mobilização dos recursos mentais do educando na busca da compreensão do fenômeno observado integralmente. (Fonte: <http://anglosolucaoeducacional.com.br/o-metodo-intuitivo-de-pestalozzi-e-a-educacao-centrada-no-aluno/>)

[...] além de suas funções administrativas com vistas a ordenar o cotidiano dos professores e alunos, ele deveria ser o responsável por retransmitir e atualizar junto ao corpo docente aqueles conteúdos discutidos nas escolas normais e entendidos como inovadores. [...]. (BENCOSTTA, 2005, p.72).

É importante salientar que, por muitos anos, o cargo de diretor foi ocupado exclusivamente por homens e que, paulatinamente, em meados das primeiras décadas do século XX, foram sendo ocupadas por mulheres, sendo assim um dos poucos espaços da esfera pública que possibilitou a participação feminina.

É também com o surgimento dos Grupos Escolares que podemos testemunhar o processo da coeducação, ou seja, a oferta da educação escolar mista, uma modalidade que se concretizou ao longo do século XX, segunda a qual para meninos e meninas eram garantidos os conhecimentos elementares em igualdade de condições. Assim, pelo menos no ensino primário, às crianças era garantida a educação de forma indiscriminada, tendo em vista que esta escola deveria atender a todos.

Desse modo, nos quatro anos de formação no ensino primário, era adotado um programa com algumas disciplinas e, dentre elas, podemos destacar a disciplina de “Higiene, Moral e Cívica”, que tinha o objetivo de inculcar nas mentes das crianças os valores cívicos patrióticos, por meio de diversas práticas escolares, no sentido de desenvolver o sentimento identitário de nação.

Assim, os Grupos Escolares não eram simples espaços que comportavam um agrupamento de escolas isoladas. Segundo as autoridades que pensaram esse modelo de escola, o ensino deveria seguir uma sequência metódica, submetida a uma regulamentação científica. Nesse sentido, salienta Bencostta (2005), havia a recomendação de “os alunos, na medida do seu aproveitamento, passassem por diversas classes e graus e assim cada vez mais se aperfeiçoaria sua educação intelectual, física e moral, a fim de torná-los capacitados a serem cidadãos úteis à República. [...] (BENCOSTTA, 2005, p.71). Ainda sobre as características dos Grupos Escolares, Buffa e Pinto (2002) fazem uma síntese que nos interessa aqui reprisar:

Em síntese, o agrupamento de classes, cada qual com seu professor, permitia um ensino simultâneo e não mais o individualizado; uma nova organização espacial a exhibir beleza arquitetônica; uma nova sistematização do uso do tempo, o tempo do relógio que marcava a entrada e a saída dos alunos, as horas de aula, os recreios; a adoção de alguns princípios da pedagogia moderna, em especial o método intuitivo ou lições de coisas; a

institucionalização dos saberes elementares, leitura, escrita, cálculo, noções rudimentares de ciências físicas e naturais e noções de educação moral e cívica; os saberes próprios da escola primária que visavam à educação integral, física, moral e intelectual; a administração racional praticada através de controle burocrático, inspeção, relatório, diários de classe, mapas de frequência; os rituais escolares tais como exames públicos, festas de encerramento do ano letivo, comemorações cívicas, tais são, em síntese, as características básicas dessas escolas graduadas. Seus alunos provinham de uma população heterogênea que incluía setores de classe média, profissionais liberais e também das camadas populares, filhos de trabalhadores urbanos mais bem inseridos no mercado de trabalho e filhos de imigrantes. [...]. (BUFFA; PINTO, 2002, p.54).

Embora esse modelo de escola tão peculiar tenha sido inovador, ainda não conseguira alcançar as classes mais pobres, os filhos de ex-escravos e a população rural. As pessoas oriundas desses estratos sociais, quando tinham a possibilidade de acesso à escolarização, isso ocorria por meio das classes isoladas. Apenas anos depois, a questão da educação da população mais pobre entrará como pauta principal nas discussões dos educadores e dos intelectuais da época.

### **2.2.2 A imponente dos edifícios dos grupos escolares**

Deflagrada a reforma da instrução paulista, já em 1894 é inaugurado o primeiro edifício projetado para abrigar uma escola primária na cidade de São Paulo, que foi a Escola Modelo da Luz, denominado depois de Grupo Escolar Prudente de Moraes, e, anos mais tarde, recebeu o nome de Caetano de Campos (Fig. 1).

Figura 1: Grupo Escolar Prudente de Moraes – São Paulo (Capital) - 1894



Fonte: <https://ieccmemorias.wordpress.com/2016/11/20/2-da-instalacao-na-praca-da-republica-ate-a-decada-de-1970/>

O autor do projeto foi o arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo, um dos brasileiros mais importantes na construção de grupos escolares, pela quantidade e qualidade dos projetos-tipo. Além disso, é importante mencionar que os grupos escolares receberam as contribuições de vários arquitetos estrangeiros como Victor Dubugras, Giovanni Battista Bianchi, Carlos Rosencrantz e José Van Humbreeck. Buffa e Pinto (2002) abordam a robustez econômica do Estado de São Paulo como fator importante na construção desses edifícios públicos:

[...] O vigor econômico do Estado no período permitiu a construção de escolas com requinte e, em algumas delas, o uso intensivo de materiais importados. Da mesma forma, são importados estilos arquitetônicos europeus, o neoclássico e o eclético, utilizados marcadamente nas construções públicas. Vale lembrar que, nesse período, há um enorme desenvolvimento imobiliário, sobretudo na cidade de São Paulo, representativo da riqueza econômica, fruto da cafeicultura e de um deliberado projeto republicano paulista de modernização da cidade e do Estado. É possível, assim, compreender, com mais clareza, as dimensões e a qualidade dos edifícios escolares então construídos (BUFFA e PINTO 2002, p.34).

Ainda segundo os citados autores (op.cit., p. 34), “a alternância dominante nas primeiras construções escolares foi a utilização de projetos-tipo, ou seja, projetos genéricos que foram construídos em diversos bairros da capital e muitas cidades do interior. [...]”. Isto significa dizer que a planta era a mesma, o que mudava em muitos casos era a fachada; sendo assim, o arquiteto que ficava conhecido, na verdade, era o autor da fachada e não do projeto-tipo, fato explicado pela escassez de profissionais especializados. Segundo os autores, a construção de projetos-tipos, em que nas plantas se seguia uma tipologia definida, se devia à necessidade de construir, em um curto espaço de tempo, um grande número de edifícios, com rapidez e a baixo custo. Assim, os Grupos Escolares podem ser descritos da seguinte maneira:

São edifícios quase sempre térreos, divididos em duas alas, uma para meninos, outra para meninas, conforme exigia o regimento dos grupos escolares, com entradas independentes e muros que se prologam até o fundo do lote, separando também os recreios. Nas escolas de dois andares, muitas delas projetadas até 1902, localizadas na capital e nas mais expressivas cidades do interior, a divisão dos alunos por sexo é feita por pavimento. As edificações são simétricas, com um programa arquitetônico; no caso dos Grupos Escolares, composto basicamente por oito salas de aula, quatro para cada sexo, um número reduzido de ambientes administrativos. O galpão, destinado ao recreio coberto, à ginástica e às

festas cívicas, é construído isoladamente no fundo ou nas laterais do terreno, ligado ao prédio principal por passadiços cobertos. Os sanitários também são instalados isoladamente sempre em parceria com o galpão. (BUFFA; PINTO, 2002, p.37).

A descrição acima nos dá apenas uma noção de como era a parte interna dos prédios onde funcionavam os Grupos Escolares. Além disso, vale ressaltar que havia também alguns critérios de seleção para a escolha do terreno que serviria para construir o prédio imponente. Como afirmam Buffa e Pinto (2002, p. 44) informam que eram escolhidas,

[...] quadras inteiras ou grandes lotes de esquina que proporcionassem uma visualização completa do edifício e permitissem múltiplos acessos. A entrada nobre, situada na fachada da escola utilizada pelos alunos apenas em dias de festas, era secundada por entradas para meninos e meninas e de uso diário.

Assim como na capital, nas cidades do interior do Estado, para instalar um Grupo Escolar deveriam se observar vários critérios. Desse modo, no interior, o primeiro Grupo Escolar foi instalado em Amparo<sup>4</sup>, em 1894, e nesse sentido, “[...] todos os grupos escolares construídos em bairros da capital e em cidades do interior, nesse período, têm funcionalidade marcante, são sólidos e exibem qualidades construtivas então próprias dos edifícios públicos” (BUFFA; PINTO, 2002, p.45).

Vale destacar também que os materiais utilizados para a construção dos edifícios dos Grupos Escolares deviam ter muita consistência e apresentar solidez; as edificações eram construídas de tijolos cozidos e telhas de barro, e sobre o acabamento dos prédios dos grupos escolares, os supracitados autores enfatizam que

No que se refere aos revestimentos e acabamentos, são empregados materiais nobres e, em alguns casos, até mesmo importados. A madeira, material abundante, é empregada em larga escala no piso, divisões e portas. É comum encontrar-se nessas escolas ambientes revestidos com mármore importado. O ferro, ricamente trabalhado, também é utilizado em

---

<sup>4</sup> O Grupo Escolar Luiz Leite foi formado em 1894, pela reunião das oito escolas públicas que funcionavam na cidade de Amparo – 5 femininas e 3 masculinas. Seu nome é uma homenagem ao Barão do Socorro, título honorífico do Coronel Luiz de Souza Leite, um dos chefes políticos do município e posteriormente Senador da República. (Fonte: [http://www.infopatrimonio.org/wp-content/uploads/2013/12/1894\\_Grupo\\_Escolar\\_Luiz\\_Leite\\_\\_\\_\\_mario-covas.pdf](http://www.infopatrimonio.org/wp-content/uploads/2013/12/1894_Grupo_Escolar_Luiz_Leite____mario-covas.pdf))



diversas obras, como balaústres e, às vezes, como sustentação dos vidros importados que formam os lambrequins (BUFFA; PINTO, 2002, p.47).

Ainda podemos destacar o uso intensivo do vidro, devido às grandes janelas utilizadas nos projetos arquitetônicos, que concebiam em seu bojo os princípios de salubridade e higiene presente nos discursos de médicos e políticos do período. Essas janelas possibilitavam que as crianças tivessem, ao mesmo tempo, mais luminosidade e ventilação controlada.

Assim, partindo deste detalhamento dos prédios, podemos afirmar que os Grupos Escolares possuíam uma arquitetura singular, e nisto estava sua imponência, que faziam distinguiem-se na paisagem da cidade, ou mesmo competir pela atenção, junto a outros prédios que se destacavam pela exuberância e importância social. Neste sentido, como afirmam Buffa e Pinto (2002, p. 43),

Impossível não distinguir, com clareza, na paisagem da cidade, um edifício imponente onde funcionava um Grupo Escolar construído nas décadas do período republicano. Situado em regiões nobres, esses edifícios marcam, definitivamente, pela imponência e localização, seu significado no tecido urbano. Não se trata de um mero acaso. Os terrenos foram estrategicamente escolhidos e os projetos judiciosamente desenvolvidos. A localização privilegiada, ao lado de importantes edifícios públicos, no centro da cidade, garantia sempre que os alunos percorressem e reconhecessem a cidade e suas instituições antes mesmo de chegarem à escola. Em bairros da capital e em cada cidade do interior do Estado onde foi implantado, o Grupo Escolar, símbolo de uma cultura leiga e popular, integrava o núcleo urbano composto pela Prefeitura, os correios, casa bancária, praça central e Igreja matriz. Ao mesmo tempo, distinguia-se das residências, das casas comerciais e dos demais edifícios que constituem a cidade (BUFFA; PINTO, 2002, p.43).

A imponência e a pujança dos prédios tinham o propósito não só de encantar os olhos infantis, mas também de acompanhar as mudanças na configuração espacial das cidades. Um bom exemplo destacado por Buffa e Pinto (2002) é a expansão da linha férrea e seu aumento considerável entre 1875 a 1891; isto significa justamente que ocorreram mudanças espaciais nas cidades, bem como foram incrementados o papel e a importância que a escola adquiriu nesse cenário. Assim, concordamos com os autores quando afirmam que

A nova configuração que a escola primária assume nesse período exige, ao mesmo tempo, uma nova configuração espacial. Esses edifícios deveriam atender a uma série de necessidades da nova proposta de ensino. Os programas arquitetônicos passam a obedecer às determinações dessa nova

realidade escolar: classes sequenciais, ambiente administrativo, valorização do professor, novas relações entre os alunos. Como numa cidade ideal, os espaços são articulados de forma a abrigar e instruir, não só pelo seu conhecimento, como também pela sua articulação (BUFFA; PINTO, 2002, p.45).

De significativa importância é considerarmos não só suntuosidade que está no projeto arquitetônico dos edifícios, mas também a categorização do espaço escolar como um lugar e também como um território demarcado e de extrema importância na conjuntura social vigente. Pois “a constituição do espaço como lugar, esse “salto qualitativo” que implica o passo do espaço ao lugar, é o resultado de sua ocupação e utilização pelo ser humano. O espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói” (VIÑAO, 2005, p.17). É nesta concepção, de que o lugar é construído pela utilização das pessoas daquele espaço, que podemos compreender a importância e dos grupos escolares, e da escola como instituição essencial para a formação dos indivíduos daquele lugar. Viñao (2005) ainda nos leva entender a compreensão desse lugar como território, quando afirma que

[...] Ao mesmo tempo, essa ocupação do espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço-lugar –, uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço-território (VIÑAO, 2005, p.17).

Entende-se, desse modo, a importância que esses edifícios, que abrigavam os Grupos Escolares, exerceram na constituição social do período, demarcando nas mentes, nas vivências e na formação de inúmeras crianças, indo muito além da construção de um prédio, e sim um sentimento de um pertencimento a esse espaço arquitetônico, constituído em lugar e território que instigou o progresso cultural e intelectual da população.

### **2.2.3 O método intuitivo**

Nesses espaços imponentes e majestosos singularizados em elegante estilo arquitetônico, os saberes transmitidos estavam calcados no método intuitivo ou, como ficou mais conhecido, baseado nas *Lições de Coisas*, obra que surgiu na Alemanha no final do século XVIII, por iniciativa de Pestalozzi, que foi contribuinte de

filósofos empiristas ingleses, pensadores e pedagogos da época, contribuindo significativamente para o desenvolvimento dos sistemas de ensino que ocorreram nos séculos XIX e XX. Assim, Buffa e Pinto (2002) descrevem esse método dizendo que

[...] Tal método valoriza a intuição como fundamento de todo conhecimento, ou seja, a aquisição de conhecimentos se faz por meio dos sentidos e da observação. Assim, para ensinar, o professor deveria partir da curiosidade infantil, valorizar a observação e a experiência, e caminhar do conhecido para o desconhecido, do particular para o geral, do concreto para o abstrato. Em vez de (apenas) exercitar a memória, deve o professor desenvolver o raciocínio. [...]. (BUFFA; PINTO, 2002, p.50).

Esse método que surgiu em meio à revolução industrial, possibilitou a produção de novos materiais didáticos como suporte para o novo método de ensino, o que também se tornou condição necessária para construção de espaço próprio para a utilização dos materiais e efetividade do ensino. Segundo Saviani (2010), os materiais;

[...] compreendiam peças no mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com “pedras e metais; madeira, louças e vidros; iluminação e aquecimento” (KUHLMANN JR., 2001, p.215); alimentação e vestuário etc. [...]. (SAVIANI, 2010, p.139).

Assim, o ensino pelos (as) professores (as) segundo o método intuitivo, e por meio da utilização dos diferentes materiais, enfatiza que “o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolve-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras” (REIS FILHO, 1995, p.68, apud SAVIANI, 2010, p.140). Desse modo, esse método de ensino possibilitou o ensino simultâneo, se contrapondo ao ensino individualizado ofertado pelas Escolas de Primeiras Letras. O método intuitivo possibilitou a adoção do regime de classes homogêneas, seriadas, com programas detalhados e diferentes em adiantamento e grau de conhecimento. Todas as mudanças referentes ao ensino e à aprendizagem dos alunos foram decorrentes do método intuitivo, que possibilitou profundas mudanças na didática e no currículo da época.

Esse chamado método intuitivo ou *Lições de Coisas*, como ficou mais conhecido, foi amplamente difundido em toda a Europa, já na segunda metade do século XIX. Já no caso do Brasil, o método surgiu mais tardiamente, aos anos finais do século XIX. Sua introdução ocorreu primeiramente em escolas particulares, mas podemos vislumbrar seus princípios presentes já na Reforma Leôncio de Carvalho de 19 de abril de 1879, que já o apresentara numa de suas disciplinas e também se fazia presente como componente do currículo da Escola Normal, surgido como forma de solucionar a ineficiência do método mútuo.

Rui Barbosa também muito contribuiu para a divulgação do método intuitivo no Brasil, tanto que menciona em seus pareceres os pressupostos do método, e ainda mais quando traduziu o livro de Norman Alice Calkins publicado em 1886, com o título *Primeiras Lições de Coisas*. Conforme Buffa e Pinto (2002, p. 51), tal obra “tratava-se de um manual de orientação para professores muito difundido nas escolas normais e primárias brasileiras no final do século XIX e início do XX”.

A difusão do método intuitivo ocorreu também com a reforma empreendida por Caetano de Campos, que se entusiasmou com o método, e o tomou como base para a organização das Escolas Modelos, em 1890 e, posteriormente, empreendeu seu uso por meio da reforma paulista, em 1892, com a implantação dos Grupos Escolares. E nesse sentido, destacamos aqui a atuação das Escolas Modelos, pois, foi justamente a partir das experiências desenvolvidas nessas escolas, tanto para meninos como para meninas, que se percebeu a eficácia do método.

Ainda a propósito desse método, Buffa e Pinto (2002) aponta que a implantação do método intuitivo admitia uma grande quantidade de materiais didáticos, além do mobiliário, livros e demais utensílios, e que, no entanto, em muitos grupos escolares, esses materiais eram escassos. Os autores afirmam que “[...] é comum encontrar-se em relatórios de inspetores escolares a queixa da ausência dos materiais e o pedido de que o Estado providenciasse sua compra. [...]” (op. cit. p.50). Esse fato mostra a discrepância entre os discursos e as propostas dos paulistas republicanos e sua efetiva realização na instrução elementar, o que se agravou com o passar dos anos. Apesar disso, segundo Saviani (2010), a pedagogia do método intuitivo manteve-se como referência durante a Primeira República. Mas este autor nos informa que, “na década de 1920, ganha corpo o movimento da Escola Nova, que já irá influenciar várias das reformas da instrução pública

efetivadas no final dessa década. Entretanto, comenta o autor, “a difusão da Escola Nova irá encontrar resistência na tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente pela Igreja Católica”. (SAVIANI, 2010, p.140).

#### **2.2.4 A organização do tempo escolar: seriação e distribuição das disciplinas**

Buscando refletir sobre a organização do tempo escolar nos Grupos Escolares, vale a pena observarmos o que nos diz Faria Filho (2000) sobre a importância do assunto. Diz o autor que “é na melhor e na mais eficiente organização e utilização dos tempos escolares que apostarão todos aqueles que, envolvidos com a discussão sobre o processo de escolarização no século XIX, defenderão a centralidade da escola na vida nacional, na formação de um povo ordeiro e civilizado” (FARIA FILHO, 2000, p.148).

A citação acima mencionada nos dá uma dimensão da importância da organização do tempo escolar, demarcando que “a centralidade da escola” e a “formação de um povo ordeiro e civilizado”, dependia da eficiência da organização dos tempos escolares. Essa é mais uma das inovações que o Grupo Escolar, no período republicano, possibilita, demarcando uma nova ordenação do tempo escolar, e que se origina na compreensão e adoção do método intuitivo e no modelo da escola graduada.

Efetivamente, os debates entorno dos conteúdos e programas escolares estavam intimamente ligados, numa relação entre conhecimentos e tempos escolares, pois, segundo Faria Filho (2000, p.149) “[...] sua extensão está intimamente relacionada à organização e à utilização dos tempos escolares e, daí, com os métodos pedagógicos, ou, mais especificamente, com a organização das turmas e das classes.” Deste modo, é compreensível entender as profundas mudanças entre a organização do tempo e os conhecimentos, pois agora, o próprio método intuitivo foi responsável por distribuir gradualmente os conteúdos durante os quatro anos do curso primário, organizando assim, o tempo para cada conteúdo, cada atividade dentro e fora da sala de aula. Assim, “[...] O tempo é, agora, marcado pelo relógio, presença obrigatória na parede de cada sala de aula. O emprego do

tempo ganha importância e significado na organização racional do ensino da escola primária república” (BUFFA; PINTO, 2002, p.52).

Com a reforma da instrução pública paulista, são estabelecidas determinações quanto ao tempo escolar, como por exemplo; “[...] a proposição do calendário escolar que fixava o início e o término do ano letivo, as férias, as interrupções devido a feriados, o horário das aulas e as pausas para descanso.” (op. cit. p. 52). No sentido de regimentar, controlar e organizar os tempos dentro da escola, os grupos escolares adotaram algumas medidas normativas, bem instituíram instrumentos que possibilitassem a compreensão da distribuição e melhor aproveitamento do tempo. Quanto ao assunto, Faria Filho e Vidal (2000), afirmam que

Para fazer cumprir um horário assim determinado, no qual se contavam os minutos e se distribuíam as disciplinas pelos respectivos horários em todos os dias da semana, em todos os anos do curso, pretendeu-se dotar os grupos escolares de normas e instrumentos de controle do tempo e dos horários escolares. Instrumentos como os relógios, as campainhas, as sinetas passaram a fazer parte do material básico dos grupos escolares e, muitas vezes, das escolas isoladas. Conforme determinava o Regimento Interno dos Grupos e Escolas Isoladas de Minas Gerais, em 1906, “cada hora precisa de aula ou de recreio será avisada em toque prolongado por uma campainha elétrica ou sineta, a cargo do diretor” e, ainda mais, “as matérias determinadas para cada dia escolar não serão substituídas, ainda que haja falta de aulas na semana” (Art. 13, par. 5o e 6o). (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.25-26).

Assim, também se estabeleceram horários para as atividades diárias nos grupos escolares, que em suas origens correspondia a “[...] cinco horas diárias de aula, com um intervalo de trinta minutos: no inverno, das 10hs às 15 horas e no verão, das 9 horas às 14hs. [...]” (BUFFA e PINTO, 2002, p.52). Esse período de tempo estava em acordo com os hábitos sociais vigentes que, com o passar do tempo, foram se modificando devido mesmo às mudanças nos hábitos sociais, e a crescente demanda de crianças em idade escolar. Os autores ainda mencionam que já em 1908, algumas medidas começaram a vigorar como resultado da necessidade em dobrar o período de aulas, sendo necessário que os grupos escolares passassem a funcionar no turno da manhã (das 7 às 11 horas) e no turno da tarde (das 12 às 16 horas), o que gerou uma grande polêmica em torno dos horários e das funções escolares.

Assim, mesmo havendo uma necessidade inevitável de ter dois turnos em funcionamento nos grupos escolares, não foi fácil o convencimento das famílias, alunos, diretores e professores, que utilizaram os mais diversos discursos, se contrapondo às normas vigentes. Mesmo assim, o novo horário foi se estabelecendo, mesmo com oposições, segundo Faria Filho e Vidal (2000, p. 27)

No entanto, apesar de toda a resistência, o novo horário foi se impondo, e já no final da década de 10 todos os grupos funcionavam em dois turnos, o que não quer dizer que os horários fossem cumpridos. De todo modo, há que se observar que os tempos escolares como que materializaram, tanto quanto outros dispositivos, a gradual passagem ou transição da escola para uma dinâmica muito mais racionalizada, característica das sociedades capitalistas

Por fim, podemos compreender como se fundou a cultura escolar que buscou organizar e racionalizar os usos tempos na instituição escolar, bem como a adequação dos que constituíam esse lugar. Dessa nova forma de conceber o tempo na instituição de ensino surgiu também o controle sistemático do trabalho do professor, distribuindo os conteúdos e as disciplinas de acordo com um período de tempo determinado, após uma quantidade de aulas teria uma pausa para depois retornar ao período de aula e de novas aprendizagens dos conhecimentos. Assim, como afirma Faria Filho e Vidal (2000),

Adequando-se aos preceitos higiênicos da época que se utilizavam do conceito de fadiga mental, os conteúdos escolares eram distribuídos ao longo do dia de aula, aproximadamente 4 horas, em uma rígida grade de horário. Cada período de 10 ou até 25 minutos, de acordo com o estado brasileiro, correspondia a uma aula e, portanto, a um exercício. Aproximadamente a cada três aulas, efetuava-se uma pausa de 10 minutos, quando os alunos marchavam e cantavam no interior da sala. No meio do dia, fazia-se um recreio com duração de 30 minutos. O detalhamento dos quadros de horários propostos pelos Programas de Instrução, prevendo-se uma distribuição diária, semanal, mensal e anual do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, indicava o intuito de delimitar o tempo escolar. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.25).

Neste sentido, compreendemos que a seriação e distribuição das disciplinas está intimamente ligada à organização do tempo escolar, pois os programas com os conteúdos das disciplinas levavam em consideração a formação da criança nos quatros anos de formação elementar, que deveria ser gradual e, para isso, deveria

atender à organização do tempo posto pelo regulamento da instituição. Acerca da distribuição das disciplinas, Bencostta (2005) afirma que

[...] a distribuição do conhecimento escolar nos quatro anos de formação elementar previa a transmissão de matérias como: leitura, caligrafia, aritmética, desenho, linguagem, música, geometria, trabalhos manuais, história, ginástica, geografia e cosmografia, ciências físicas e naturais – higiene, moral e cívica (BENCOSTTA, 2005, p.75).

Se a seriação das turmas e a distribuição das disciplinas estavam intimamente relacionadas com a organização e aproveitamento do tempo na escola, o programa de conteúdo, ou seja, o currículo no ensino elementar, buscava efetivar, por meio dos grupos escolares, uma educação integral, física, intelectual e moral dos alunos.

### **2.2.5 A figura do diretor e a presença dos professores e professoras**

Dentre as inúmeras inovações que esse modelo de escola primária estabeleceu, podemos abordar a figura do diretor do Grupo Escolar, que representou uma revolução na educação pública, função que permanece até nos dias de hoje, exercendo grande importância para as instituições de ensino.

Antes da implantação dos Grupos Escolares não existia a função de diretor, pois as escolas de primeiras letras eram compostas apenas por um professor, não tinham a estrutura nem o regimento que o novo modelo de escola estabeleceu. Com o advento dos Grupos Escolares, que compreendiam a reunião de escolas isoladas, surgiu assim a necessidade de gerir as demandas que surgiram com a instituição. Essa função se colocou de extrema importância, atuando na administração da instituição e no ordenamento do cotidiano dos professores e alunos. O diretor também era responsável por transmitir e requalificar os docentes dos conteúdos expostos e tidos como modernos nas Escolas Normais.

Vale ressaltar que, por muito tempo, a função de diretor foi ocupada unicamente por homens, pois já não era mais interessante a atuação no magistério, devido aos seus salários baixos, o que era pouco atrativo para os homens, e nesse ponto as mulheres consideraram essa uma oportunidade de trabalhar por uma



remuneração, além de se inserir na sociedade, que naquela época era majoritariamente masculina. Acerca disto, Bencostta (2005), afirma que

[...] tal possibilidade de atuação não significou, ao menos nas primeiras décadas do século XX, que os cargos de direção fossem ocupados por mulheres, realidade esta que paulatinamente foi sendo conquistada ao longo da segunda metade daquele século (BENCOSTTA, 2005, p.73).

Não é difícil imaginarmos que a maioria do corpo docente, no final do século XIX, era composta de homens, mas que paulatinamente a atuação da mulher no magistério foi ganhando força, transformando-se num movimento de feminização do magistério, que ocorrera de forma gradual, enquanto que para os homens, o magistério já não se fazia mais interessante. Mesmos com essas mudanças, existia um prestígio social, quase que inerente a sua função, primordial à formação da nação republicana. Como podemos analisar nas descrições e afirmações de Buffa e Pinto (2002),

As atividades diárias nos grupos escolares ocorriam no espaço das salas de aula e dos galpões. Nas salas de aula de planta de desenho regular e moduladas, o mobiliário dos alunos era fixado no piso. Não eram raras salas com tablado para a professora. No galpão, espaço sempre anexo ao edifício principal, aconteciam as atividades de recreação e as festas cívicas, quando toda a escola se reunia para ouvir os discursos, do diretor e de alguma professora, alusivos à data e também as poesias recitadas pelos alunos mais competentes. Essa configuração do espaço determinava uma forma específica de ensinar e aprender: os alunos em dupla, sentados nas suas cadeiras com cadernos e livros, e o professor soberano sobre o praticável à frente do seu principal instrumento de trabalho, o quadro negro. (BUFFA; PINTO, 2002, p.52).

Assim, segundo Saviani (2010), havia alguns princípios pedagógicos para o trabalho desenvolvido pelo (a) professor (a), partindo dos conteúdos propostos pelos programas dos Grupos Escolares, onde suas concepções foram consideradas como pedagogia tradicional. Vejam-se esses princípios descritos abaixo:

a) Simplicidade, análise e progressividade – O ensino deve começar pelos elementos mais simples. O esforço pedagógico exige a análise da matéria ensinada, de modo a decompô-la num certo número de elementos que serão individualmente fáceis de assimilar. O espírito do aluno, progressivamente, vai-se enriquecendo à medida que adquire os novos conhecimentos gradualmente dispostos.

b) Formalismo – O ensino chega ao encadeamento de aspectos rigorosamente lógicos. O ensino esforça-se por ser dedutivo.

c) Memorização – A decomposição do conteúdo do ensino em elementos facilita a memorização. A medida do conhecimento do aluno é dada pela sua capacidade de repetir o que foi ensinado pelo professor.

d) Autoridade – A escola elabora um sistema de prêmios e castigos, de sanções apropriadas visando a garantir que a organização pedagógica se funde sempre na autoridade do professor.

e) Emulação – A ideia de dever, a necessidade de aprovação e o sentimento do mérito são desenvolvidos para manter a atividade escolar, e completam, desse modo, o princípio da autoridade.

f) Intuição – O ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras. (REIS FILHO, 1995, p.68, apud SAVIANI, 2010, p.172-173).

Assim, podemos compreender os princípios que norteavam as ações dos professores, e conseqüentemente no desenvolvimento e disciplinas dos alunos, pois havia uma preocupação com a formação integral do indivíduo, não buscava-se engendrar este ou aquele aspecto, mas todos os aspectos que estão ligados à formação integral do sujeito, preparando-o para a nova estrutura social republicana; o (a) professor (a) terá papel central nesta instituição.

### **2.2.6 A formação de bons cidadãos: valores patrióticos**

Como já salientamos, a concepção formadora dos Grupos Escolares concebia como necessária a formação integral do indivíduo, em todos os aspectos, mais principalmente como sujeitos sociais. Nos discursos em defesa da educação, é possível identificar a necessidade da formação de um povo que se enquadre nos preceitos civilizatórios e que busque desenvolver o sentimento de identidade nacional. Assim, já desde as origens da implantação dos Grupos Escolares, nos programas de conteúdo havia a disciplina “Higiene, moral e Cívica”, como também determinadas práticas cotidianas que buscaram, num processo de inculcação nas crianças, as aprendizagens e hábitos concernentes aos valores patrióticos, tão necessário para a construção de uma nação civilizada. Acerca dos costumes desenvolvidos no ambiente escolar, a partir da concepção civilizatória, salientamos as seguintes práticas, como afirma Bencostta (2005),

[...] podemos destacar a incorporação do programa de educação moral e cívica, que se tornou co-responsável pela transmissão de um conjunto de princípios que corporificavam ideais patrióticos, que eram instrumentalizados nas salas de aula e nas palestras proferidas na escola, cujo principal objetivo era despertar os sentimentos de amor e dever à família, à sociedade e, principalmente, à pátria. É neste ambiente civilizatório que emergem os desfiles e festas patrióticas (BENCOSTTA, 2005, p.75).

Nesse sentido, assinalamos a importância das datas e festas patrióticas como precursores das manifestações públicas, por meio de desfiles e apresentações dos Grupos Escolares. Nestes momentos, participavam todos os que compunham a escola, alunos, professores e diretores, além das famílias e personagens políticos da época. Assim, as datas eram o meio de referência para que todos desenvolvessem a condição de cidadãos e parte integrante do Estado. Desse modo, as datas e os desfiles se colocaram como importantes para a formação dos bons cidadãos fiéis aos valores patrióticos, independente do regime ou governo político, pois, nesse sentido,

[...] o relembrar das datas cívicas pelas comemorações foi repetidamente proclamado como um dos pontos altos dessas manifestações que eram programadas no calendário escolar, datas em que as atividades políticas eram postas em cena, não deixando de se manifestar o estreitamento de laços de comunhão e de solidariedade cívica entre alunos, professores, funcionários e familiares (BENCOSTTA, 2005, p.76).

Assim, podemos concluir a compreensão de que as práticas e hábitos acerca do desenvolvimento dos valores patrióticos buscaram promover os ideários para a formação do Estado enquanto nação, pretendendo a civilidade e a ordem social, por meio da instrução para a formação de cidadão fiéis aos valores cívicos patrióticos, numa escola que busca formar uma geração que esteja a favor da nação.

### 2.3 A IRRADIAÇÃO DO MODELO DOS 'GRUPOS ESCOLARES' PARA OS DEMAIS ESTADOS

O surgimento do ideário republicano e a consolidação da escola graduada por meio da implantação dos Grupos Escolares, que se iniciou com a reforma da instrução paulista, não se restringiu apenas à capital e interior do Estado. Como estabelecera a constituição de 1891, cada Estado deveria prover e implantar paulatinamente seus sistemas de ensino; desse modo, o Estado de São Paulo

acabou tornando-se uma referência para os demais estados, e não demorou muito para que esse modelo de escola fosse reproduzido, não em grande escala como foi o caso de São Paulo, mas tomando por base a experiência mais promissora nesse sentido.

Em São Paulo, conforme aponta Saviani (2010), já no ano de 1910, havia em todo o Estado, em torno de 101 Grupos Escolares, sendo 24 na capital, e 77 no interior, o que possibilitou um destaque no cenário nacional em políticas públicas na área da educação, atraindo os olhares de autoridade e inspetores de ensino dos outros Estados, difundindo-se assim, o modelo de escola primária dos Grupos Escolares por muitos estados do país, cada qual ao seu tempo e mediante as condições e estruturas, mas enfatizando o importante papel que essa escola desempenhou, marcando a vida de inúmeros brasileiros.

Dentre os estados e municípios que implantaram os Grupo Escolares baseando-se na experiência paulista foi o caso de São Luiz do Maranhão, que implementou esse tipo de escola em 1903, alcançando os demais municípios em 1905. No Paraná, a criação dos grupos escolares começa também em 1903. No Rio Grande do Norte, o primeiro grupo escolar foi implantado em 1908, na cidade de Natal, no mesmo período em que foi criado o primeiro grupo escolar, em Vitória, no Espírito Santo.

Já no Mato Grosso, as primeiras unidades dos grupos escolares se instalam no ano de 1910, na capital, Cuiabá. No estado de Sergipe é criado, neste mesmo ano, o primeiro grupo escolar na capital, Aracaju, e inaugurado em 1911. Também, em 1911, é criado o primeiro grupo escolar em Santa Catarina. No estado da Paraíba, a implantação efetiva dos grupos escolares se deu no ano de 1916; enquanto que, na Bahia, esse processo ocorreu mais tardiamente, em 1930. Desse modo, os Grupos Escolares foram sendo disseminados por todo o país, demarcando um período de grandes mudanças no ensino primário.

## 2.4 DO SIGNIFICADO PEDAGÓGICO DA IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES

A implantação dos Grupos Escolares teve sentido e relevância em todo o país, se propondo como um novo modelo de escola primária, que iria instituir

consigo novos processos educacionais. Os procedimentos referentes aos princípios do método intuitivo, e as características próprias da escola graduada possibilitariam um cenário de inovações, tornando ainda mais complexo o trabalho docente e as aprendizagens dos alunos. Isto porque a compreensão de graduar o conhecimento em classes possibilita maior eficiência na divisão do trabalho escolar, formando classes com alunos com os mesmos níveis de aprendizagens, possibilitando um processo de busca de uma certa homogeneização do ensino e um melhor rendimento escolar.

Nessa questão está, seguramente, o êxito desta instituição, pois os Grupos Escolares foi um modelo de escola primária que manteve, por muito tempo, uma educação de qualidade, claramente expressa no rendimento dos alunos, principalmente no domínio das habilidades básicas de leitura, escrita e do cálculo. De fato, muitas pessoas importantes da nossa sociedade, em seu tempo, e até os dias atuais, tiveram sua formação primária justamente em grupos escolares, como é o exemplo da escritora e jornalista brasileira Clarice Lispector<sup>5</sup>, que estudou no Grupo Escolar João Barbalho, em Recife. (Fig. 2)

Figura 2: Grupo Escolar João Barbalho – Recife (1924)



Fonte: [https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA1\\_ID9992\\_15082016155607.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA1_ID9992_15082016155607.pdf)

<sup>5</sup> Clarice Lispector nasceu em Tchetchelnik, na Ucrânia, no dia 10 de dezembro de 1925. No ano seguinte, sua família veio para o Brasil, fugindo do antissemitismo disseminado na Rússia durante a Guerra Civil Russa.

Fixaram residência em Maceió, Alagoas, onde morava Zaina, irmã de sua mãe. Em 1929 foi morar em Recife, onde passou sua infância no Bairro da Boa Vista. Fez o primário no grupo escolar João Barbalho. Aprendeu a ler e escrever muito nova e logo começou a escrever pequenos contos. Com 9 anos ficou órfã de mãe. Terminou o primário e ingressou no Ginásio Pernambucano, o melhor colégio público da cidade. Com 12 anos, Clarice mudou-se com a família para o Rio de Janeiro, indo morar no Bairro da Tijuca. Ingressou no Colégio Sílvio Leite, onde era frequentadora assídua da biblioteca. Seguem-se outras informações da biografia da autora no sítio eletrônico <[https://www.ebiografia.com/clarice\\_lispector/](https://www.ebiografia.com/clarice_lispector/)>.

Os Grupos escolares possuíam uma rotina escolar, tendo em vista que foi nessa instituição que se deu o processo de organização dos tempos escolares, bem como um regimento rigoroso, que deveria ser cumprido. Havia também uma prática disciplinar, ou seja, a presença de um respeito ao regimento da instituição que, além de ser ensinada aos alunos, dos mesmos se exigia boa conduta, de acordo com os valores sociais vigentes naquela época. Existiam também os procedimentos de estudos, que eram necessários para que os alunos observassem e os realizassem, possibilitando um melhor aproveitamento dos estudos<sup>6</sup>.

Mesmo com êxito em tantos aspectos que legitimaram sua eficiência enquanto escola e toda a eficácia do ensino prestado, os Grupos Escolares não eram acessíveis a todas as crianças. Como já foi comentado nas sessões iniciais desta monografia, os grupos escolares não deixaram de atuar também de forma seletiva, pois seus alunos centravam-se nos filhos de trabalhadores da classe média, filhos de profissionais liberais e filhos de estrangeiros, e na maioria dos casos, filhos da elite republicana da época<sup>7</sup>. Assim, por muito tempo deixa-se de lado a questão da educação das camadas populares, dos filhos dos negros escravos, e de pessoas que estavam à margem da sociedade vigente.

Entretanto, vale registrar que, a partir da década de 1920, houve um ciclo de reformas em torno da valorização da educação popular, uma certa valorização da ideia e da preocupação sobre a educação para os mais pobres. E neste sentido, alguns hábitos, regimentos e normas foram se modificando, de modo que os grupos escolares que sobreviveram até a década de 1970 adotaram mudanças para se atenderem aos emergentes sociais, em busca de sanar o analfabetismo e as demandas crescentes de uma educação mais acessível ao povo.

---

<sup>6</sup> A orientadora desta monografia, a Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira foi aluna do Grupo Escolar D. Sebastião Leme, em Água-Fria, Recife, no período de 1953 a 1956. Nas suas memórias de tal época, lembra-se do rigor que havia na rotina e na cobrança do “Dever de Casa” e do zelo que tinha do “Caderno de Pontos”

<sup>7</sup> Ainda segundo o testemunho da orientadora desta monografia, conseguir uma vaga para matricular um filho num grupo escolar dependia de “conhecimento” com pessoas nas chamadas “esferas do poder”.

## 2.5 O CICLO DE REFORMAS DA DÉCADA DE 1920

Nos anos subsequentes à implantação e consolidação do modelo dos Grupos Escolares, a partir da década de 1920, houve um esfriamento nas atividades construtivas, tanto das Escolas Normais quanto dos Grupos Escolares. Se no período compreendido entre 1890 a 1920, que são os primeiros anos da República, o governo paulista buscou a estabilização de uma forma de escolarização, já a partir de 1920 dá-se início a um período de reformas. Segundo Freitas (2005),

[...] as décadas seguintes assistiram a várias disputas entre grupos que buscavam influenciar a definição das “formas dentro da forma”, o que significa disputar o formato de currículos, orientações pedagógicas, produção de materiais e tudo o que pudesse dar normas ao trabalho escolar (FREITAS, 2005, p.166).

O ciclo de reformas da década de 1920 inclui uma série de reformas estaduais que caracterizam os discursos de alguns jovens, que se propõem como reformadores a defender os princípios da “Escola Nova”. Esse ciclo se inicia com a reforma paulista de 1920, empreendida por Sampaio Dória, que buscou enfrentar e resolver o problema do analfabetismo no Estado, “[...] numa situação em que mais da metade da população paulista entre 7 e 12 anos de idade estava fora da escola e o orçamento do estado não permitia a elevação substantiva dos gastos com educação [...]” (SAVIANI, 2010, p.175). Este quadro sinaliza para uma solução que foi considerada apressada e simples, porque

[...] a Reforma Sampaio Dória instituiu uma escola primária cuja primeira etapa, com a duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos, tendo como objetivo garantir a universalização das primeiras letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. [...]. (SAVIANI, 2010, p.175).

Evidentemente, essa proposta recebeu inúmeras críticas, devido ao seu curto período para a alfabetização, e por isso não foi plenamente implementada, mas a Reforma de Sampaio Dória dá início a um ciclo de reformas estaduais. Mesmo tendo seus autores (das reformas) inclinações teóricas diversificadas e identidades políticas distintas, esses reformadores foram identificados com discursos

homogêneos acerca da ação educacional, e foram intitulados de “escolanovistas”, isto porque, segundo Freitas (2005),

[...] muitas das reformas e muitas das falas e escritos daqueles reformadores mencionavam a “escola nova” como inspiradoras das suas ações, mas é necessário lembrar que com o passar do tempo cada vez mais falar da escola significava indiretamente “falar da nação”. [...]. (FREITAS, 2005, p.166).

E nesse sentido, vários foram os discursos em torno da concepção da “Escola Nova”, como campo de disputa numa batalha ideológica acerca da renovação das questões metodológicas e pedagógicas e também acerca da mudança necessária que se exigia da escola, para que esta atendesse as demandas que cada um defendia. E nesse sentido, o andamento desse ideário promoveu mudanças profundas na instrução pública, como afirma Saviani (2010);

[...] Esse processo alterou a instrução pública em variados aspectos como a ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista (SAVIANI, 2010, p.177).

O fato é que depois da reforma de 1920, nos anos subsequentes, alguns estados também encabeçaram ações no campo das reformas, como a reforma cearense de 1922, liderada por Lourenço Filho; a reforma de Lysimaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez, de 1923, no Paraná; a reforma de José Augusto em 1924, no Rio Grande do Norte; a reforma baiana encabeçada por Anísio Teixeira, em 1925.

Saviani (2010) afirma que após esse primeiro ciclo, abre-se um segundo ciclo de reformas, que buscou representar a “consolidação das normas já estabelecidas” (p.177). Desse modo, após a reforma baiana, ainda podemos observar as seguintes reformas: a reforma mineira 1927, liderada por Francisco Campos e Mário Casasanta; a reforma de 1928 no Distrito Federal, realizada por Fernando de Azevedo, e por fim, a reforma pernambucana de 1929, por iniciativa de Carneiro Leão.

Esses grupos de intelectuais, dentre os quais tinham professores, escritores, advogados, etc, de posições teóricas variadas, conhecidos como Renovadores da



Educação, pois tinha em seus discursos os princípios do movimento da Escola Nova, buscando lutar pela reconstrução educacional do país, que estavam preocupados para as questões de mudança no ensino. Segundo Buffa e Pinto (2002), o movimento da Escola Nova se referia,

[...] a necessidade de se colocar a criança como o centro do processo de ensino-aprendizagem e, mais ainda, educá-la para viver num mundo em constante transformação, criticavam nosso ensino considerado por demais intelectualista, verbalista e excludente. [...]. (BUFFA; PINTO, 2002, p.65).

E nesse sentido, em 1924, foi fundado a Associação Brasileira de Educação – ABE – que começou a realizar anualmente, a partir de 1927, Conferências Nacionais de Educação para discutir sobre os problemas educacionais que eram vivenciados. Ainda, segundo Freitas (2005), havia um contexto de disputas dentre esses intelectuais, existindo vertentes teóricas distintas, embora todos estivessem em defesa da escolarização do povo, e interessados na reconstrução da educação no cenário nacional. Conforme Freitas (2005),

[...] a disputa entre intelectuais católicos militares e intelectuais não católicos, genericamente definidos como liberais, era mais visível. O jogo de reconstrução disputado nos confrontos por espaço no “coração do Estado” revelava que o refazer da República interessava a educadores (com suas diferenças entre grupos), à Igreja Católica (com suas diferenças entre grupos), ao exército (com menores diferenças entre seus grupos internos), ou seja, interessava a diferentes frentes políticas, ao mesmo tempo. (FREITAS, 2005, p.165).

Assim é que, nesse contexto de reformas e de anseios por uma renovação do ensino no âmbito nacional que ocorre a Revolução de 1930, marco que põe fim à República Velha, e dá início, com a tomada do poder político por Getúlio Vargas, à chamada “Era Vargas” que compreende o período de 1930 a 1945.

## 2.6 PANORAMA HISTÓRICO DA DÉCADA DE 1930 À DÉCADA DE 1970 – A DECADÊNCIA E A EXTINÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES

O ciclo de reformas no campo da educação na década de 1920 trouxe profundas transformações e deu um significado peculiar à compreensão das expressões “renovação” e “reconstrução nacional” (FREITAS, 2005, p.166). Com

frequência, nos discursos em diferentes estados do país, utilizam-se vocabulários que prenunciam mudanças no modelo de ensino até então vigente, e nesse sentido, nos anos subsequentes, o país testemunhou uma série de mudanças, tanto no campo político, econômico e educacional da sociedade brasileira, que passava por um processo de mudanças, devido aos inúmeros fatores de ordem social que solicitavam um redirecionamento da nação.

No cenário nacional, a chamada Revolução de 1930 adquiriu um significado especial, “pois sinalizava um momento do qual a ação do Estado organizaria finalmente o que até então não havia sido organizado” (FREITAS, 2005, p.166). Isso porque, em termos gerais, havia um descontentamento de segmentos médios urbanos com as oligarquias que estavam na direção do país.

Como aponta Aranha (1996), na década de 1920, ocorrem vários acontecimentos influenciados também pelos acontecimentos nos países da Europa, como é o caso da Revolução Russa de 1917. Por sua influência, é fundado em 1922, o Partido Comunista, que teve curtos períodos de atuação legal. Desse mesmo ano até 1927 ocorrem algumas revoltas tenentistas, e desses revoltosos surge a Coluna Prestes – “marcha guerrilheira que percorre o território brasileiro de 1924 a 1927, sob o comando de Luís Carlos Prestes, que posteriormente se torna líder comunista.” (ARANHA, 1996, p.195).

No campo cultural, em 1922, ocorre a Semana de Arte Moderna, que reuniu diferentes representantes da produção artística nacional. Esses intelectuais ansiavam pela valorização da estética nacional, buscando se desligar das influências europeias, fazendo críticas à ordem política e social estabelecida.

Esses modernistas, junto aos renovadores que iniciaram, na década de 1920, as reformas no campo educacional, mais a quebra da bolsa de Nova York em 1929, e o descontentamento da camada média e dos trabalhadores urbanos, podem ser compreendidos como um movimento unitário que possibilitou a revolução de 1930, a qual representou um marco referencial na história brasileira, “[...] nessa época, há rupturas políticas, econômicas, sociais e culturais com a ordem anterior” (BUFFA; PINTO, p.63).

Assim, em outubro de 1930, o golpe de Estado dado por Getúlio Vargas, que se tornou chefe do governo provisório, representou a ruptura com as aristocracias paulistas e mineiras que se revezavam no poder político, por meio da Presidência da

República, e do poder local exercido pelos coronéis. Buffa e Pinto (2002) nos afirma que “esse acontecimento significou uma derrota parcial dessas oligarquias e a vitória de novos segmentos urbanos. O advento do populismo, isto é, a participação das massas na política, acarretou a paulatina perda da influência do coronelismo” (p.63).

Outro fator de importância singular na conjuntura social é a enunciação de uma política voltada para a industrialização nacional. Isso ocorreu devido à quebra da bolsa de Nova York, e também à constatação de duas causas apontadas pela revolução de 1930 como sendo o motivo do atraso do Brasil, em comparação à outros países, como afirma Ribeiro (1998). A primeira causa é detectada pelo reconhecimento de que a economia de exportação não possibilitava condições para o desenvolvimento, e a segunda causa tem a ver com o reconhecimento de que “a dependência da economia brasileira em relação à economia externa tinha que ser rompida” (p.102). Sendo assim, a solução que se apresentava como viável seria a estimulação do setor industrial brasileiro.

Esse fator de industrialização e urbanização constitui outro processo, que corresponde a uma estratificação social mais complexa, devido às transformações sociais e culturais que perpassavam o país; isto devido ao

[...] surgimento de novos grupos sociais, tais como trabalhadores urbanos e operários; há a expansão das camadas médias devido ao crescimento do setor terciário da economia; há o início da formação de uma burguesia industrial. Ao mesmo tempo, ocorre a constituição e a ampliação da burguesia pública (inclusive estadual) e privada ligada às finanças, transportes, polícia, justiça e educação. [...]. (BUFFA; PINTO, p.63-64).

Desse modo, esses novos grupos sociais vão surgindo e denotam o espantoso aumento da população urbana, transformando as cidades em grandes metrópoles, como é o caso de São Paulo. Nesse contexto de transformações, e pela valorização da educação, a procura por escolas se tornou algo recorrente, pois a educação escolar possibilitava o acesso ao diploma, e conseqüentemente, às novas funções sociais que surgiam, isto porque

[...] a escola, nos seus diversos graus, e o diploma interessavam a todas as camadas sociais. Os latifundiários querem filhos doutores [...]. As camadas médias (pequenos comerciantes, construtores, funcionários públicos mais graduados etc) e os trabalhadores urbanos viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances de ingresso numa função burocrática das mais simples às mais prestigiadas [...]. (BUFFA; PINTO, 2002, p.64).

Nesse cenário, em que a procura por escolas se torna frequente, os poucos grupos escolares que foram construídos depois da década de 1920, mesmo funcionando nos três horários, ainda eram insuficientes. Segundo os referidos autores, o que se perpetuavam eram as escolas improvisadas, em espaços alugados, muitas escolas isoladas, e ainda persistindo a triste situação em que inúmeras crianças em idade escolar, estavam fora da escola.

Assim, a década de 1930, foi reconhecida como o período do despertar para as causas da educação. É criado, no ano de 1930, o Ministério da Educação e Saúde, que se caracteriza por ser de extrema importância “para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação da universidade” (ARANHA, 1996, p.200). Francisco Campos é quem assume o ministério, sendo um dos reformadores da década de 20, e adepto dos princípios da Escola Nova. Esse educador atuou mais ativamente no Estado de Minas Gerais e, ao assumir o Ministério da Educação e da Saúde, empreendeu nos anos de 1931 e 1932, a Reforma Francisco Campos, que se constituiu na formulação de seis decretos para provimento em âmbito nacional. Como afirma Aranha (1996),

Pode-se dizer que, pela primeira vez, uma ação planejada visa à organização nacional; as reformas anteriores tinham sido estaduais. Os decretos que efetivam a Reforma Francisco Campos, além dos que dispõem sobre o regime universitário, tratam da organização da Universidade do Rio de Janeiro, da criação do Conselho Nacional de Educação, do ensino secundário e do comercial (ARANHA, 1996, p.200-201).

É também neste contexto, num clima de conflito entre católicos conservadores e os representantes do movimento da Escola Nova que, em 1932, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. Segundo Aranha (1996),

[...] O documento defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única. (ARANHA, 1996, p.198).

Ainda segundo a autora, esse documento foi de extrema importância para a história da pedagogia brasileira, pois possibilita a tomada de consciência da

defasagem em que se encontrava a educação no país. Segundo Freitas (2005), o próprio redator do Manifesto de 1932, não era um personagem qualquer, era um homem que realizou a reforma no Rio de Janeiro, possuía influência no jornal *O Estado de São Paulo*, bem como participou ativamente dos bastidores que originaram a Universidade de São Paulo, ou seja, “era um homem que representava um tipo de republicanismo ilustrado, muitas vezes preocupado com a definição do lugar de São Paulo na definição dos rumos da nação” (FREITAS, 2005, p.168).

E nesse sentido, podemos compreender a dimensão e importância do documento, que fora anunciado pela primeira vez por Nóbrega da Cunha, em dezembro de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, em que instigava uma série de desconfiança do Ministro da Educação, Francisco Campos; desconfiava de Getúlio Vargas e de Fernando Magalhães da ABE, pois estes solicitavam diretrizes para a educação brasileira.

No entanto, já se podia perceber que o próprio governo já tinha um caminho para a esfera educacional do país, além de os manifestantes entenderem que os discursos pronunciados por Fernando Magalhães da ABE, tinha o intuito de vincular a política educacional ao ensino religioso, o que era inviável, pois os manifestantes se constituíram num grupo que buscou explicitamente se diferenciar de alguns grupos católicos, pois defendia que o Estado se responsabilizasse pela escola pública e o direito básico de cada um. Assim, o Manifesto representa um “marco zero”, pois convence seus leitores da necessidade de deixar o passado para trás e anuncia o novo expresso em seu conteúdo, reivindicando que suas reivindicações fossem atendidas.

Ainda neste período, no campo político, o país vivenciava a “Era Vargas”, que se prolongou de 1930 a 1945, totalizando quinze anos com Getúlio Vargas no poder. Tal período pode ser dividido em três fases: Governo Provisório (1930-1934); Governo Constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945). O governo de Getúlio Vargas buscou centralizar o poder, destituindo o Congresso Nacional e substituindo governadores, e também promoveu uma nova Constituição em 1934 ao fim do Governo Provisório, e posteriormente instituiu uma nova Constituição em 1937, que imprime novamente um período autoritário, início do Estado Novo. No que se refere à economia do país, na tentativa de promover a valorização do café como

solução para a crise que se instalava, Vargas cria o Departamento Nacional do Café, que compra e queima várias sacas de café.

Acerca da educação, na Constituição de 1934, segundo Vieira (2007), é a Carta Magna que mais dedica espaço à educação, contendo 17 artigos. Continua com a mesma estrutura do sistema anterior; no entanto, apresenta algumas diretrizes, segundo as quais, cabe à União

[...] “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º, XIX), “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter” os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (art. 150), assim como exercer “ação supletiva na obra educativa em todo o País” (art. 150, “d” e “e”) (VIEIRA, 2007, p.196-297).

Além disso, essa Constituição estabeleceu normas sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e de adultos. Como também é possível observar tendências conservadoras, na oferta facultativa do ensino religioso, em escolas públicas e privadas, nos níveis de ensino primário, secundário, profissional e normal. Também é nessa constituição de 1934 que é possível observar a definição do financiamento da educação estabelecidas em porcentagem; bem como a formação de fundos para a educação, e a necessidade de empresas ofertar ensino primário gratuito para uma determinada quantidade de empregados. Além disso, vemos o destaque dado às normas do Plano Nacional de Educação, bem como algumas regulamentações referentes ao magistério, importantes dispositivos para a profissão de professor.

Também em 1937 é instituído o Estado Novo, que foi marcado pela aproximação de Vargas com a população, uma característica muito marcante nesse período. O governo determinou uma nova Constituição baseada, nos regimes fascistas europeus, e instituiu diretrizes educacionais que compreendem “a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art. 15, IX)” (VIEIRA, 2007, p.298). O documento abre a educação à livre iniciativa das instituições privadas, omitindo-se do dever do Estado, e coloca a educação pública em segundo plano; além disso, põe em primeiro plano o ensino vocacional e profissional. Também continua a presença de um conservadorismo na matéria de ensino religioso, prevalecendo a hegemonia da religião católica sobre as outras.

Vale ressaltar que o populismo foi um fenômeno que surgiu na Era Vargas, e que se perpetuou noutros governos posteriores, pois com a emergência e anseios das classes populares urbanas, os governos buscavam atender, a certo ponto, as aspirações dessa população, e utilizavam-se disso para continuar no poder. Aranha (1996) afirma que “O governo populista revela-se ambíguo: se por um lado reconhece os anseios populares e reage sensivelmente às pressões, por outro desenvolve uma “política de massa” procurando manipular e dirigir essas aspirações” (p.195).

Ainda, no período do Estado Novo, entre os anos de 1942 a 1946, o ministro Gustavo Capanema regulamenta alguns decretos que ficaram conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino que, em 1942, por decreto, organizou o ensino industrial, criou o SENAI e organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial e o colegial. Já em 1943, reformou o ensino comercial, e mesmo no fim do Estado Novo, Capanema ainda instituiu alguns decretos em 1946, que organizou em nível nacional o ensino primário, criou o SENAC, organizou o ensino normal e o ensino agrícola.

Ao final do ano de 1945, existiam insatisfações, tanto de profissionais, como dos próprios militares que colocaram Vargas no poder, e em decorrência do cenário agravado pela Segunda Guerra Mundial, mais as pressões decorrentes da insatisfação da população ao regime autoritário. Diante do desgaste da ditadura imposta por Vargas, momento solicitava uma redemocratização do país. Assim, o presidente eleito foi o general Eurico Gaspar Dutra, e foi promulgado uma nova Constituição em 1946. Nessa constituição vemos a ideia de “legislar diretrizes da educação nacional”, enquanto as constituições anteriores tinham a ideia de “traçar diretrizes”, e no que diz respeito ao ensino primário, é apresentado pela primeira vez a expressão de ensino primário oficial, sendo agora gratuitos para todos. Outra novidade está em destacar a necessidade de manutenção e desenvolvimento do ensino, onde a União não poderá aplicar não menos que 10% e aos Estados, Municípios e o Distrito Federal não menos que 20% das receitas e impostos; para o ensino primário defende ser necessário prover Fundo Nacional.

Aranha (1996) aponta que, entre os anos de 1930 a 1940 há uma expansão do ensino, mesmo com todos os embates que a educação enfrentou, como a constituição 1937, de cunho fascista e uma maior sugestão à iniciativa privada;

mesmo assim, há uma ampliação da escolarização. Nesse sentido, a autora afirma que

[...] de 1930 a 1940 o desenvolvimento do ensino primário e secundário alcança níveis jamais registrados até então no país. De 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobra e o de secundárias quase quadruplica, ainda que essa expansão não seja homogênea, tendo se concentrado nas regiões urbanas dos Estados mais desenvolvidos (ARANHA, 1996, p.203).

De 1945 a 1964, o país passa por um período que reflete muitas mudanças, tanto no modelo econômico como no cenário político, pois nesse período o país retorna ao estado de direito, e no que se refere à economia, vemos uma mudança do desenvolvimentismo nacionalista para uma contradição num processo de internacionalização da economia. Essa mudança no modelo econômico ocorre no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que possibilita ao país vivenciar uma franca esperança, tanto que essa ideia era expressa no dito de JK “50 anos em 5”, sentença que sintetiza o lema de seu governo.

É também, na década de 60 que surge um período fértil para discussões sobre a educação popular, pela contribuição de alguns movimentos, como o liderado por Darcy Ribeiro. No ano de 1961, é a Lei nº 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que teve seu anteprojeto apresentado em 1946 pelo ministro Clemente Mariani, e até sua concretização se passaram 13 anos, o que revelam os inúmeros desencontros de interesses e desacordos que impediram sua efetiva publicação. Mesmo assim, ainda sendo de certo modo atrasada, a LDB representou um ganho importante para a educação do nosso país.

No entanto, com a ditadura militar imposta a partir de 1964, o país vivencia 20 anos de ausência de direitos e perde-se o poder de participação e da crítica, que são duramente reprimidos. Segundo Aranha (1996), “os reflexos desses anos de chumbo foram desastrosos na cultura e na educação, além dos prejuízos econômicos, políticos e no sofrimento dos torturados e “desaparecidos”.” (p.211). Nesse período, a economia do país tende ao controle estrangeiro e à dependência da internacionalização, devido o aproveitamento do capital estrangeiro. Isso gera um modelo econômico centralizador de renda nas mãos de poucos. No que se refere a política, há uma sucessão de presidentes militares, o que fortalece ainda mais o



executivo, criando leis de caráter autoritário, além das torturas, “desaparecimentos” e “suicídios” que acontecem neste período.

No que se refere à educação, muitos foram os reflexos da ditadura militar neste período, atingindo principalmente as universidades, bem como os órgãos de organização dos estudantes e seus grêmios, além da incorporação de algumas disciplinas no sentido de “educar” politicamente as juventudes. Nesse cenário, algumas revoltas de estudantes e profissionais da educação são organizadas, sem muitos ganhos, devido também à implantação de decretos que proíbem as manifestações de professores e estudantes, estalando-se um tipo de terrorismo nas universidades.

Sob o apoio da ditadura, é promulgada uma nova Constituição Federal, em 1967, e a partir dela são encaminhadas as principais reformas na educação no período. Primeiro foi concebida a reforma do ensino superior pela Lei nº 5. 540/68, e posteriormente foi posta a reforma da educação básica, a Lei nº 5. 692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Além disso, segundo Vieira (2007), é possível observar um retrocesso, quando à desvinculação dos recursos para a educação, quando desaparece a obrigação na manutenção e desenvolvimento do ensino, que só torna a aparecer depois de uma emenda constitucional, em que “a União é responsável pela aplicação de “nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (EC nº 24/83, art. 176, § 4º). (VIEIRA, 2007, p.303).

O fim dos grupos escolares se deu paulatinamente, a partir de 1971, pela Lei nº 5. 692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, com o objetivo de formar a população para desenvolver potencialidades e realização pessoal, adquirindo os conhecimentos, no sentido de se qualificar para o trabalho e desenvolver a consciência de cidadão atuante. Como forma de concretizar esse objetivo, propuseram algumas mudanças nas formas, práticas e conhecimentos do modelo de escola e ensino que estava em vigor, como por exemplo, a ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro anos para oito anos, ocasionando o fim dos exames de admissão e também a separação entre os antigos cursos primário e o ginásial. Outra mudança foi a separação entre a escola secundária e a escola técnica, criando uma escola única profissionalizante, e ainda é reestruturado o

supletivo para os que não conseguiram concluir os estudos de forma regular. Segundo Aranha (1996), as integralizações expostas nessa lei defendem dois princípios, quais sejam:

As integralizações de primário e ginásio, secundário e técnico obedecem aos princípios da *continuidade* e da *terminalidade*. A continuidade quer garantir a passagem de uma série para outra, desde o 1º até 2º grau. Pelo princípio da terminalidade espera-se que, ao terminar cada um dos níveis, o aluno esteja capacitado para ingressar no mercado como força de trabalho, caso necessário (ARANHA, 1996, p.214).

As mudanças viabilizadas pela Lei nº 5.692/71 também alcançaram o currículo, com a incorporação de disciplinas obrigatórias, como também desativou as escolas normais, incorporando uma nova denominação, conhecida como “Habilitação Magistério”, causando danos à identidade e às especificidades da profissão. E nesse sentido, Buffa e Pinto (2002) constatam o que desde a década de 70 o nosso país vivencia: uma ausência de qualidade, tanto no projeto pedagógico e de ensino, quanto no projeto arquitetônico de nossas escolas, perpetuando incertezas quanto ao ensino e um desprestígio da escola pela população. Assim, os autores evidenciam em sua pesquisa, um percurso histórico dos grupos escolares no Estado de São Paulo, e fazem afirmações, das quais, concordamos, quando afirmam que

[...] nas suas origens, os grupos escolares eram pedagogicamente competentes, arquitetonicamente prestigiados e objeto de grande atenção dos políticos republicanos, ainda que atendessem a uma parcela restrita da população. Os processos de industrialização e urbanização ocorridos no Estado, somados ao inacreditável crescimento demográfico, impuseram novas necessidades qualitativas e quantitativas à escola primária. A ação dos governos, diante dessas imensas necessidades, acabava sendo sempre acanhada. O resultado dessa assimetria foi a exclusão da escola primária de uma grande parte das crianças paulistas. Exclusão pura e simples, muitas vezes, no sentido de não acesso à escola, ou então, mais recentemente, exclusão até mesmo de uma parcela dos incluídos, aqueles que conseguem ficar numa escola que quase nada consegue ensinar-lhes, tal a situação de precariedade a que se chegou. A busca de uma nova qualidade tão almejada pelos educadores, e tão difícil de conseguir, passa, sem dúvida, por um maior equilíbrio entre necessidades escolares e investimentos públicos (BUFFA; PINTO, p.157-158).

Assim, podemos melhor compreender que, mesmo depois da década de 1930, há um esforço em construir prédios escolares, não com o mesmo esplendor dos que foram construídos nos primeiros anos da República, mas com traços de

uma arquitetura que anseia pela modernidade, esforços possibilitado pela criação de diretorias e comissões à frente da crescente necessidade de dar condições para a educação. No entanto, a demanda sempre crescente devida à urbanização e à modernização das cidades não pode sequer sanar parte das necessidades em que se encontrava o ensino, situação que se consagra, nos dias atuais, como herança de um atraso educacional sempre presente.

### 3 OS GRUPOS ESCOLARES EM ALAGOAS

Partindo dos estudos sobre a história da implantação dos Grupos Escolares no Brasil, buscamos compreender como esse processo se deu no contexto do Estado de Alagoas. Antes, porém, de discorrermos especificamente sobre o tema, traçaremos um breve panorama de caráter histórico-cultural e sociopolítico do nosso estado.

#### 3.1 PANORAMA HISTÓRICO, SOCIOCULTURAL E ECONÔMICO DE ALAGOAS

De acordo com Verçosa (2006), esta terra era “caracterizada como uma civilização de natureza eminentemente rural, de base latifundiária, e será assim, com um perfil profundamente arcaico que Alagoas irá ingressar na República” (p.97), e nesse sentido, podemos perceber que esse atraso, nos diversos aspectos que compõem o Estado, é um fator que nos marca, desde antes do regime republicano.

Segundo o autor, os primeiros anos que se seguem ao novo regime, Alagoas continuou a propagar as mesmas práticas políticas dos tempos da monarquia, isto claramente esclarecido pela “[...] alta rotatividade dos chefes de Governo que deu a Alagoas, em 71 anos de Província, a triste cifra de 139 administrações e o infeliz recorde de 61 Presidentes [...]” (VERÇOSA, 2006, p.97). Esse período inicial apresenta, no campo político, um clima de instabilidade devido às divergências entre os candidatos ao poder. Além desse fato, Verçosa (2006) destaca o que nesse período, irá se intensificar a “*política dos coronéis*”, como forma de garantir estabilidade, compromisso firmado com o poder público e os latifundiários. Assim, os coronéis da época terão que terá um papel fundamental para manter no poder, determinadas oligarquias. Acerca da representatividade dos coronéis, Verçosa (2006), afirma que

[...] Ele representará, sobretudo, um compromisso e uma troca de proveitos, tendo como referências principais a estrutura agrária, o familismo e tudo o mais que daí decorre – mandonismo, filhotismo e dependência – cuja principal consequência no plano político será o falseamento do voto. (VERÇOSA, 2006, p.99).

Essa representatividade garantirá uma estabilidade a partir de 1900, quando se instala no estado a “*política dos governadores*”, que trará um rearranjo aos grupos locais, com atuação de Euclides Malta e seu grupo – uma oligarquia que se fez duradoura e com amplitude estadual, atuando durante 12 anos. Mesmo sendo essa uma política de controle, de certo modo, o estado experimentou uma realidade nunca vista antes, pois o fato de administração ter uma continuidade por um maior espaço de tempo, possibilitou uma modernização, pelo menos para a capital do estado, como apresenta Diegues Jr. (2001):

Começa os trabalhos e realizações. Era preciso construir a cidade. Maceió cresceu desordenadamente, sem ritmo, sem método, sem estilo. A planta de Póvoa, de 1820, pretendia dar um plano de urbanização, mas este não foi cumprido. Assim a cidade manteve sempre seu aspecto defeituoso. Realmente a capital alagoana que o Império legara à República vinha já com seus defeitos característicos da época colonial. Defeitos para aqueles que queriam tudo renovar e modernizar; era preciso acabar com as biqueiras, com as casas de taipa. Surgem assim novas edificações. (DIEGUES JR., 2001, p.156).

Nesse contexto, também é no governo dos Maltas que são construídas as três praças – Deodoro, Floriano e Sinimbu – tão imponentes e importantes na transformação dos hábitos sociais dos maceioenses, como afirma Diegues Jr. (2001);

As praças surgem também neste período, com mais importância; o contato com a rua não é privativo dos moleques, dos negros, dos vagabundos, das mulheres perdidas. As famílias já procuram as ruas, já vão às praças, já assistem a festejos públicos. A democracia política que a República trouxe, alia-se democracia social; a aproximação entre as classes sociais, um como que nivelamento. É a época em que começa o hábito das cadeiras nas calçadas, símbolo do contato mais íntimo da família com a rua: os homens vestidos de pijama, espichados em cadeiras preguiçosas, as senhoras de chinelo sem meias, recostadas em cômodas cadeiras de balanço, as crianças sentadas na beira da calçada ou brincando de roda, de calçadinha de ouro, de cabra-cega. A rua vai mudando a fisionomia, perdendo aquele ar de coisa feia com que ainda nos dias do período imperial era tratada pelas famílias. Com essa aproximação com a rua, a freqüência à praça – uma oportunidade de contato coletivo para amostra de vestidos, de chapéus, de sapatos, tão ainda ao gosto da cidade – tornara-se mais assídua. (DIEGUES JR., 2001, p.158-159).

Assim, não era a fisionomia da cidade que mudava, também os hábitos das famílias mudavam com as modernizações, que suscitavam novas práticas cotidianas. Diegues Jr. (2001) e Verçosa (2006), afirmam que muitas foram as mudanças no cenário da cidade, com o aparecimento do cinema e do teatro, bem

como as festas nas ruas, que começara acontecer com mais regularidade. Além disso, são criadas algumas instituições na tentativa de esclarecer os que compunham o setor canavieiro, no sentido de avançar para na eficácia prática do cultivo de cana-de-açúcar e reverter o primitivismo que afundava ainda mais na crise desse setor, o que não obteve êxito, essas Associações eram criadas, mas ha pouco eram fechadas devido aos inúmeros fatores que alienavam a população. Neste período fértil, também se instalam as usinas de cana-de-açúcar, e até nestes locais, havia o atraso em relação à utilização de técnicas mais modernas para o arado da terra e o plantio. Assim, “[...] tal atraso não apenas na experimentação e aplicação de técnicas mais atualizadas, mas até no uso dos meios técnicos já consagrados, vai se prolongar por toda a década. [...]” (VERÇOSA, 2006, p.106).

No ano de 1913, assume o Governo do Estado, Clodoaldo da Fonseca, irmão de Deodoro da Fonseca que, com alguns arranjos políticos, se manterá no poder até 1930, substituindo assim, a oligarquia Malta. Neste governo, a política de Clodoaldo da Fonseca protagoniza alguns confrontos entre as facções, que se prolongariam durante esse período, envolvendo também outros personagens como Fernandes Lima e Costa Rego. Também, nesse período, continuam as mudanças no cenário da cidade, isto porque há um aumento nas receitas orçamentárias, intensificando o progresso, com as construções de edifícios públicos, fundação de clubes esportivos, de associações culturais, dentre outros.

Deflagrada a revolução de 1930, “[...] Alagoas vai ter, de outubro de 1930 a maio de 1934, três interventores militares que, vindos de fora, não conseguem conviver com o ambiente político local. A estabilidade só vai surgir com a nomeação de Osman Loureiro de Farias que era um senhor de terra e produtor de açúcar. Ele vai governar o Estado até 1940, em dois períodos como interventor e também como governador constitucionalmente eleito (VERÇOSA, 2006, p.133),

No período em que governa o estado, Osman Loureiro vivenciará uma valorização do ensino superior, com a criação da Faculdade de Direito e as Faculdade de Odontologia e de Farmácia, além de criar o primeiro prédio próprio para a Velha Escola Normal de Maceió e a Escola de Aplicação anexa a ela. Além disso, há uma tentativa de implantar uma Escola de Agricultura, além da Academia de Ciências Comerciais, mas tais projetos não foram concretizados.

Nos anos 50, o Estado vivencia um saudoso clima político, com a chegada do jovem político Arnon de Mello, gerando expectativas positivas, “como indicação de que “Alagoas já não era mais a mesma”, o que levava a esperar por relações políticas civilizadas e menos truculentas do que as que eram presenciadas ainda em Alagoas” (VERÇOSA, 2006, p.147). Segundo o autor, esse pensamento se faz presente devido ao marketing feito em sua campanha eleitoral, que trazia um tipo de campanha jamais visto por esse povo.

[...] Pela primeira vez, Alagoas presenciaria os efeitos de um *marketing* eleitoral de características jamais vistas no Estado. Os comícios montados como autênticos espetáculos, a presença do candidato em todos os pontos do Estado, o uso de histórias em quadrinhos retratando a trajetória pessoal e política do candidato, os *jingles*, as fotos coloridas e bem retocadas por profissionais, os *santinhos*, os lápis e calendários como instrumento de propaganda, o uso do rádio na campanha – tudo levava a idéia de que, sem dúvida, a modernidade estava finalmente chegando pelas mãos daquele político jovem cosmopolita (VERÇOSA, 2006, p.147).

Esse cenário era propício para o candidato, pois o estado aspirava por uma modernização tão necessária, principalmente no setor da economia, pautada na produção da cana-de-açúcar, que experimentará cada vez mais, o apoio o público para sua manutenção, como afirma Verçosa (2006):

A agro-indústria açucareira continuaria dominando a economia. Mas na ocasião, bem mais protegida pelos poderes públicos, não iria deixar de lançar mão dos incentivos generosos a ela dispensados para encaminhar o reequipamento de muitas de suas unidades industriais, melhorando o nível técnico de sua produção agrícola e iniciando a ampliação e diversificação das áreas de plantio. [...] já na década de 50, começaria a expandir-se a ocupação pela cana dos tabuleiros tradicionalmente utilizados por sítiantes-plantadores para a agricultura de subsistência (VERÇOSA, 2006, p.150).

Diferentemente, dessa situação de favorecimento da cana-de-açúcar, a resistente produção de algodão, que mantém a indústria têxtil alagoana, caminha a passos lentos, devido ao maquinário e equipamentos serem antigos, o que afetava o tempo de produção e mão-de-obra. Quanto à urbanização, ainda que lentamente, pelo menos em Maceió, já era possível perceber uma acentuada modernização, com o aumento da população na capital e um incipiente provimento dos serviços básicos de transporte, água, esgoto e energia elétrica. No entanto, a realidade dos demais municípios do interior ainda era de uma precariedade absurda, se comparada ao processo de modernização de outros estados do país.

No cenário político, nos anos cinquenta, os métodos violentos e as resoluções à base de tiroteio ainda se fazem presente, como ocorrera “no tiroteio entre os Deputados do Governo e da oposição, ocorrido em 1957, no plenário da Assembleia Legislativa Estadual em meio à tentativa de impeachment do Governo. Do duelo anunciado resultaram ferimentos e até morte entre os contendores (VERÇOSA, 2006, p.154).

Desse modo se dá a construção da sociedade alagoana que, se por um lado vivencia, mesmo que timidamente, o avanço da urbanização e da modernidade resultado do progresso do regime republicano, por outro lado continua a manter em seu arcabouço, práticas e padrões tradicionais que servem de freios para se avançar no bem estar social da cidade. Na década de 60, os discursos vão se firmando em torno de uma parca esperança, principalmente no sentido da educação superior; esse sentimento surge, principalmente, devido a uma parcela nascente da população - a classe média.

A ampliação da classe média ainda pequena mas já escolarizada e inteirada de suas possibilidades seria o componente novo a pressionar e fazer ver aos políticos e aos doutores da terra que outras instituições, além da de Direito, já poderiam ser pensadas para o Estado como um elemento a mais na construção do progresso (VERÇOSA, 2006, p.156).

Assim, surge a Universidade Federal de Alagoas, apoiada, mesmo que de forma tímida, por muitos dirigentes de escolas, tornando-se cada vez mais importante na conjuntura social alagoana. A instituição continuará se firmando e, passando-se 10 anos de sua implantação no estado, a UFAL, na década de 70, “[...] representará para Alagoas mais uma oportunidade de modernização no bojo do projeto do Governo autoritário, então no poder. [...]”. (VERÇOSA, 2006, p.158). Este autor (op. cit.), ainda sobre a situação política do estado, menciona a expressão “*modernidade autoritária*”, quando se refere ao “fenômeno Collor de Melo”, e aponta para um processo ainda mais amplo e moderno do prestígio que possuíam as oligarquias dos tempos passados. Sobre as mudanças que ocorreram, e das insistentes permanências, citemos as palavras de Verçosa (2006):

Nas Alagoas, pelo que pudemos avaliar, as permanências têm sido sempre muito mais significativas e marcantes do que as rupturas, e é sobre esse pano de fundo que devemos avaliar a questão da *modernidade* e os processo de *modernização* que ali tem lugar, dentre os quais tomam especial relevo as políticas no campo da Educação. Mesmo a urbanização,



com o crescimento por que passou sobretudo Maceió nas últimas décadas, não teve, como vimos, as características modernizantes de outras metrópoles brasileiras. Pelo contrário, ela se deu, antes de mais nada, graças ao crescimento de uma classe média constituída, ainda, por senhores de terra e seus descendentes (VERÇOSA, 2006, p.160).

Desse modo, após a sucinta descrição da evolução do contexto histórico-cultural e socioeconômico, podemos nos debruçar sobre as questões que nortearam o campo educacional no Estado de Alagoas, buscando compreender a importância da implantação dos grupos escolares na consolidação do ensino primário público.

### 3.2 A IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NA CAPITAL E NOUTROS MUNICÍPIOS ALAGOANOS

Instaurada a Proclamação da República Brasileira no cenário nacional no ano de 1889 por atuação de um golpe político liderado pelos militares, as províncias passam a constituir-se em Estados e, com a Constituição de 1891 e os princípios federalistas nela inscritos, delega-se aos estados uma autonomia antes restrita, cabendo-lhes, de acordo com a nova realidade, parte do controle da máquina administrativa que compõe a nação. Assim, aos estados, de acordo com o ideário proposto do novo regime, suscitavam-se as mudanças necessárias ao progresso, que se faziam necessárias num processo crescente de industrialização, urbanização das cidades e instrução pública da população.

Acerca da instrução pública, no contexto do regime republicano, tinha-se estabelecido que caberia aos Estados encaminhar os provimentos para a implantação dos sistemas de ensino. Neste sentido, a iniciativa que se destacou foi a implementada no Estado de São Paulo em 1892, servindo de subsídio e de referência como uma experiência promissora no campo educacional no país.

Partimos, pois das seguintes constatações para entender o cenário educacional do Estado de Alagoas no alvorecer do regime republicano, sendo possível evidenciar que o Império deixou para o Estado uma situação deplorável em sua obra educacional e de alfabetização, se fazendo ausente e omissa quanto a todos os aspectos necessários para a consolidação do ensino. A situação em que é instaurada a República é por demais lamentável, como afirma Costa (2011, p.46) ao dizer que “A República encontrou analfabeta a grande massa proletária. Analfabeta

e sem educação profissional.”. No que se refere às iniciativas da monarquia legadas a República, Costa (2011), nos afirma que

[...] ao finir-se o regime monárquico, já havia em Alagoas, um núcleo notável de educadores e professores. Esses agiam por si mesmos, sem ajuda do poder público. Quase que se lhes deve tudo que a monarquia legou à República, em matéria de ensino. (COSTA, 2011, p.46).

Dentre os educadores ilustres e de elevada importância no cenário educacional do Estado de Alagoas, podemos destacar a atuação do pedagogo Manuel Baltazar Pereira Diegues Júnior, que atuou de forma significativa na instrução pública, nos anos finais do Império e anos iniciais da República. Esse educador, com alguns esforços e apoios da época, criou o *Pedagogium*, instalado em 1891, órgão que exerceu significativa participação nos debates sobre a instrução pública alagoana, principalmente no período que vai de 1896 a 1904, quando Diegues Jr. estava à frente da direção da instrução pública do estado.

De acordo com a definição do *ABC das Alagoas*<sup>8</sup>, o *Pedagogium* era “uma espécie de Conselho formado por professores de todo o estado, no qual se discutiam teses e práticas de interesse direto do ensino público.”. Desse conselho, foi criada a *Revista do Ensino*, que se identificava fazia como “Órgão do *Pedagogium Alagoano*”. Essa revista era publicada nos dias 1º e 15º de cada mês, com a intenção de expor as produções referentes ao ensino público do Estado. Acerca da instrução pública na capital, Diegues Júnior (1939) afirma que

O desenvolvimento que teve a instrução pública em Maceió, a partir de 89, foi grande; reformas radicais ampliam o aparelhamento educacional, e a realização progressista a que se entregou o ensino está ligada, nesta fase, a dois nomes que marcaram indelevelmente a pedagogia alagoana: dr. Alfredo de Araujo Rêgo e o dr. Manuel Baltazar Pereira Diegues Júnior. Outros que lhe sucederam na direção da Instrução Pública, mesmo reformando, não puderam modificar os rumos traçados; o próprio ensino encarregou-se de seguir naturalmente a diretriz aberta pelos dois pedagogos (DIEGUES JÚNIOR, 1939, p.168).

O período que data de 1889, ano da instauração da República, até 1896, constitui-se num tempo em que ainda se tinham marcadas as tradições do regime imperial, principalmente no que se refere à educação, com “[...] administrações

---

<sup>8</sup> “ABC das Alagoas” é um sítio eletrônico que tem como acesso o seguinte endereço: <<http://abcdasalagoas.com.br/>>.

curtas, mesmo efêmeras, até 1896, sem continuidade de orientação, meramente burocráticas” (COSTA, 2011, p.46). Noutras palavras, perpetuava-se o atraso comumente associado ao estado, divergindo em diversos aspectos dos demais estados do país, o que se constitui num legado oriundo das bases da formação da sociedade alagoana, ainda tão presente em nossos dias.

Antes das iniciativas para a implantação dos Grupos Escolares na capital e nos demais municípios do Estado, existiam apenas algumas informações sobre instituições com o intuito de instruir a população a partir de uma educação escolar. Essa perspectiva se concretizou, primeiramente por meio do Liceu Alagoano, criado pela Lei provincial nº 106, de 5 de maio de 1849, com sede em Maceió, mas essa instituição não se dedicava à educação primária e sim ao ensino secundário.

A primeira iniciativa no sentido de criar uma instituição destinada à educação primária no estado ocorreu no ano de 1881, com a inauguração da primeira Casa Escolar das Alagoas. No entanto, não durou muito tempo para que o espaço deixasse de ser uma escola destinada à educação primária, pois, segundo Vilela (2001), logo precisou ser desapropriada pelas crianças para dar lugar ao Senado Estadual, voltando a funcionar novamente como escola apenas em 1925, através do decreto n. 43, de 2 de dezembro de 1925, que transforma a Escola Modelo em Grupo Escolar Modelo Pedro II, que seria considerado a primeira instituição destinada à educação do estado.

O fato de não haver espaços propriamente construídos para funcionarem como instituições de educação primária, não exclui a existência de escolas elementares, também conhecidas como escolas isoladas, que nesse período, correspondia à maior parte da iniciativa da instrução elementar. Segundo Verçosa (2006, p.102), “[...] em 1899, Alagoas contava com 251 escolas elementares, não havendo até essa data nenhuma participação municipal no setor”. A existência dessas escolas, por sua vez, vai perdurar-se por muitos anos na primeira metade do século XX, ainda representando a maioria das escolas de iniciativa pública, com o objetivo de conceder a população uma instrução primária básica.

Além dessa constatação, é necessário assinalar outra herança oriunda desse período, e que se fez agravante para a situação em que se encontrava a instrução primária do estado. Esse legado se materializa numa *mania por reformas*, hábito atribuído aos governos pela constituição de sucessivas reformas, em sua maioria de

cunho burocrático, e que não avançavam no quesito educação. Acerca disto, Verçosa (2006), afirma que essas reformas “caíam no vazio”, ou seja, nos anos iniciais da República, não se efetivavam na prática, se faziam reformas em cima de reformas, que em muitos casos não chegavam nem a ser implementadas.

A esse propósito, Verçosa (2006) evidencia que essa realidade origina-se, principalmente, de fatores de ordem política e econômica da época, oriundas da política dos coronéis, do filhotismo e do paternalismo dos grandes senhores de engenho e donos da produção econômica, que suprimiam os melhores propósitos que fossem de interesse para a população, em favor de interesses particulares. Acerca disto, Verçosa (2006), afirma:

[...] Apenas entre as reformas de caráter geral, Craveiro Costa assinala 5 até 1901, dizendo que foram inúmeras as de natureza parcial, “*ora alcançando exclusivamente a instrução primária, ora modificando a regulamentação do ensino secundário, ora alterando ainda pontos essenciais dos regulamentos em vigor para acomodação de interesses individuais*” (COSTA, 1931:19, 21, 54). [...]. (apud VERÇOSA, 2006, p.102).

Essas reformas sinalizavam para um tempo de instabilidade no estado, o que impedia o desenvolvimento de Alagoas, considerando que neste mesmo período outros estados avançavam nas transformações urbanas, industriais e educacionais para a sociedade da época.

Assim, Alagoas só conheceu alguma estabilidade, primeiramente no campo político e econômico e depois, no campo educacional, a partir dos anos 1900, quando inicia no poder a oligarquia Malta, que se mantém no governo durante doze anos, como afirma Verçosa (2006).

Eleito “*pelos processos vigentes*”, Euclides Malta vai governar Alagoas de forma personalista por três períodos de 3 anos (1900/1903 – 1906/1909 – 1909/1912), só cedendo a cadeira do Executivo por um período – 1903/1906 – assim mesmo para seu irmão Joaquim Vieira Malta, segundo Costa “*através de uma permuta fraternal*”, ficando tudo em família (COSTA, 1983, p.163-165 apud VERÇOSA, 2006, p.103).

Desse modo, mesmo Alagoas sob forte influência do governo oligárquico, conseguiu avançar de modo significativo no campo educacional, principalmente a partir do ano de 1904, quando assume a direção da instrução pública do Estado, o Dr. Alfredo de Araújo Rego, que constituiu a administração da instrução mais longa e mais proveitosa que não se tinha visto até aquele momento, ou seja, no período que

vai de 1904 até o ano de 1914. Acerca da atuação do Dr. Alfredo de Araújo Rego, Costa (2011) nos apresenta a seguinte descrição: “À sua capacidade, à sua energia, à sua dedicação deve Alagoas um período brilhante e eficientíssimo na administração do ensino público. Não foi um burocrata, foi um organizador, um disciplinador, um verdadeiro diretor da instrução” (COSTA, 2011, p. 48). Assim, esse ilustre pedagogo e importante personagem para a constituição de uma educação nos moldes do ideário republicano, contribuiu significativamente para o surgimento do pensamento higienista e civilizatório daquela época, possibilitando a organização da cidade. Isso ocorre quando inicia uma reforma da higiene da cidade, pois sua “[...] ação deve-se o início da obra de saneamento e higienização de Maceió, obra inicial para os melhoramentos que se seguirem neste campo de serviços públicos.” (DIEGUES Jr., 1939, p.168).

Nesse contexto, a cidade necessitava de saneamento e higienização para enquadrar-se nos pressupostos que imperavam no período republicano, o qual suscitava uma crescente civilização da sociedade brasileira, condição necessária para avançar no desenvolvimento social e cultural. Assim, seria necessário que a sociedade alagoana se tornasse mais urbana, e com o passar do tempo, ainda mais industrial. Diante dessa conjuntura, as escolas eram peças fundamentais, pois possibilitariam a formação dos cidadãos nos moldes do ideário republicano. Essa escola carecia de espaços e materiais adequados para o ensino, além de uma formação de professores comprometida com as novas metodologias inovadoras da época, pois as escolas que se tinham eram casas desprovidas de qualquer possibilidade para se ensinar e aprender, como vemos na descrição de Costa (2011):

As casas escolares eram “infectos casebres”, privadas de todo o conforto, onde se mobilizavam, diante de um indivíduo arvorado em professor, algumas dezenas de crianças, a se imbecilizarem nas rotineiras tarefas do silabário, da tabuada e do catecismo. Não havia uma só escola instalada em prédio próprio; todas funcionavam em casas comuns, de aluguel, desprovidas dos requisitos mais elementares de higiene. O mobiliário, em algumas, era antiquíssimo, em outras, era o próprio mobiliário modestíssimo do professor; em muitas, “caixas vazias de querosene”, e havia escolas em que os alunos se sentavam no próprio solo, “como se viu até ano passado (1904) num dos grupos escolares da capital”. (COSTA, 2011, p.49).

Nesse cenário, se fazia necessário regulamentar a instrução pública do estado, sendo publicado o decreto nº 401, de 23 de novembro de 1906, elaborado

pelo Bacharel Manoel Baltazar Pereira Diegues Júnior, que “*dá novo regulamento à Instrução Pública*”, obtendo em seu conteúdo a “*Consolidação das Leis da Instrução Pública*”, que regulamentam o ensino primário, o ensino secundário e o Curso Normal na capital e no interior. Essa reforma foi muito importante para direcionar os caminhos da educação no Estado e vigorou até o ano de 1912, se impondo apesar das opiniões e ações contrárias, como afirma Costa (2011).

[...] Vencendo os empecilhos tidos como irremovíveis, contrariando interesses pessoais que o filhotismo amparava, combatendo abusos crônicos, extirpando vícios inveterados, o dr. Alfredo Rego lamentou contra si a onda dos despeitados; nada o demoveu do seu propósito de levantar o nível moral do ensino público em Alagoas. E conseguiu. (COSTA, 2011, p.50-51).

De fato, essa reforma assinalou para um novo tempo de mudança, e as diferenças são observadas ao comparar-se a situação em que se encontrava o ensino do Estado de Alagoas no período anterior. Assim, esse momento se fez promissor para o campo educacional, pois, foi na direção do Dr. Alfredo Rego, no ano de 1917, no bairro da Pajuçara, que foi construído o primeiro Grupo Escolar do Estado de Alagoas, o qual, anos depois ganharia o nome de seu fundador, o Dr. Manoel Baltazar Pereira Diegues Júnior, conterrâneo do Dr. Alfredo Rego. A esses dois personagens públicos, ambos pedagogos, “[...] coube organizar, com a reunião de escolas de diversos graus, o primeiro grupo escolar de Maceió e do Estado [...]”, desempenhando assim, um papel de extrema significância na implantação e consolidação da instrução pública primária alagoana por meio dos grupos escolares, que simbolizou uma instituição determinante para a integração da população à vida social (DIEGUES Jr., 1939, p.168).

Findando a direção do Dr. Alfredo de Araújo Rego, já em 1915, fez-se novamente uma reforma completa que recebeu importante contribuição do professor Luís de Toledo Piza Sobrinho, o qual veio de São Paulo, e “[...] procurou transplantar para Alagoas o aparelho escolar do grande Estado.” (COSTA, 2011, p.51). A esse propósito, Costa (2011) afirma que não se fazia necessário uma reforma radical: [...] talvez necessitasse, após dez anos de execução, de uma certa ampliação e, sobretudo, de uma energia férrea como a do seu autor para dar à Instrução Pública

a sua verdadeira finalidade. Mas, reformar a Instrução Pública era uma mania dos governos. (COSTA, 2011, p.51).

Com efeito disso, percebe-se que continuavam a propagar o hábito por reformas na instrução pública do Estado, como enfatiza Costa (2011): “Reformas, sempre reformas. A partir de 1890 fizeram dezesseis, sem falar numa enormidade de atos, uns atinentes ao compadrio, outros alterativos das reformas em vigor.” (COSTA, 2011, p.52). Assim, seguindo essa mesma tradição, é determinada no ano de 1925, por meio do decreto nº 1.140, de 19 de setembro, uma reforma em que o governo do Estado de Alagoas dá novo “Regulamento da Instrução Pública”, sendo mais uma dentre muitas que não conseguira, modificar de fato a realidade alagoana. A esse respeito, Costa (2011) afirma que

A reforma de 1925, ainda em vigor, chegou a dar ao público a ilusão de que o problema ia ser atacado seriamente. Mas no final de contas tudo ficou em bonitas festas escolares, com bailados e representações cômicas que ensinaram às mocinhas da Escola Normal e, principalmente, na dolorosa recordação das compressões burocráticas de que foi vítima o magistério. O professor, finda a encenação, continua o mesmo funcionário desprestigiado e miseravelmente pago de outrora, cujo número não aumentou, e a escola, ainda não ensina aquelas “coisas melhores e de maior proveito”, que o velho Montaigne exigia como fundamento de sua utilidade (COSTA, 2011, p.53).

Ainda, segundo o referido autor, em 1928, houve uma subreforma que objetivava a reorganização burocrática da escola, negligenciando a questão pedagógica que se apresentava na realidade como problema essencial.

No período que inicia a década de 1930, o Estado de Alagoas vivenciava novamente um período de instabilidade política, o que afetou diretamente o campo educacional. Essa situação comprometeu a governabilidade num sentido de dar continuidade às ações para o desenvolvimento estadual, e isto ocorre porque “[...] Alagoas vai ter, de outubro de 1930 a maio de 1934, três interventores militares que, vindos de fora, não conseguem conviver com o ambiente político local. A estabilidade só vai surgir com a nomeação de Osman Loureiro de Farias [...]”. (VERÇOSA, 2006, p.133).

A despeito dessa instabilidade política, nesse período, no campo educacional, ocorreu outra importante reforma implementada por meio do decreto nº 1.623, de 10 de março de 1932, que também, como as reformas anteriores, dava “Novo

regulamento à Instrução Pública”, e assim como a reforma de 1925, visava reformulações partindo de três bases que estavam pautadas nas “[...] questões que envolvem a administração do ensino; a organização e o funcionamento do ensino primário em si; e a regulamentação do seu corpo docente. [...]” (CASTRO, 2013, p.31).

Assim, analisando as duas reformas, é possível constatar que há algumas diferenças pontuais, por meio da anulação de alguns departamentos e órgão que existiam na reforma de 1925, mas que, no entanto, foram suprimidos na reforma de 1932. Esse fato caracteriza o governo que se instaura como centralizador, e isso ocorre devido ao regime implantado com a chegada da “Era Vargas”.

A esse propósito, Castro (2013), esclarece como se dava a organização e estruturação dos órgãos burocráticos da instrução e do ensino, a partir das reformas de 1925 e 1932:

A direção superior é sempre o Governo do Estado por intermédio de uma Secretaria Estadual que – no primeiro – denomina-se de Secretaria do Interior e – no segundo – Secretaria Geral do Estado. Dentro dessas pastas, havia a Diretoria de Instrução Pública que era o principal órgão de direção e operação de todas as atividades do ensino.

Ao lado das Diretorias existiam os Conselhos de Ensino que eram órgãos de caráter consultivo e também deliberativo das questões mais especiais ou extraordinárias da Instrução. Os Conselhos se reuniam por determinação dos respectivos secretários estaduais e dos diretores de Instrução Pública. Juntos, formavam o centro da administração do ensino, porque em função deles havia outros departamentos, secretarias e seções por onde todas as decisões e ações se efetivavam (CASTRO, 2013, p.33).

Ainda de acordo com Castro (2013), embora as duas reformas – de 1925 e a de 1932 – possuísem semelhanças na estruturação, estas não avançavam na promoção de uma política que garantisse o funcionamento das escolas de forma adequada. Diante do exposto, entendemos que, naquela época, as políticas públicas para instrução básica da população se resumiam à elaboração de um punhado de decretos que não modificavam a realidade do estado, pois as ideias do papel não causavam nenhuma mudança na vida prática da maioria da população. Acerca disto, Ramos (2001/1935, p.61), afirma que, “[...] depois da revolução adotaram o sistema de criar grupos escolares que, para bem dizer, só existiam nos decretos. Armava-se um grupo no papel, nomeava-se o corpo docente e depois se procurava uma casa.”. Essa constatação é por demais absurda, promovendo a propagação do atraso educacional oriundo da “má vontade” política em investir na instrução pública do



Estado de Alagoas. Assim, dos anos anteriores até o ano de 1932, o ensino primário ocorria da seguinte forma:

[...] dezena e meia de grupos escolares, ordinariamente localizados em edifícios impróprios, e várias escolas isoladas na capital e no interior, livres de fiscalização, providas de material bastante primitivo e quase desertas. As professoras novas ingressavam comumente nos grupos; as velhas ficavam nas escolas isoladas, desaprendendo o que já sabiam, longe do mundo, ensinando coisas absurdas. Salas acanhadas, palmatória, mobília de caixões, santos nas paredes, em vez de mapas. Em 1932 eram assim as escolas rurais, as distritais e também grande parte das urbanas. (RAMOS, 1935/ 2001, p.61).

Assim, entendemos que a situação em que o ensino primário se encontrava, em todo o Estado, se resumia à total precariedade, suscitando do governo realizações efetivamente significativas na prática, e que será conhecido pelo povo apenas a partir de 1934, quando a estabilidade política permitiu avanços nesse sentido. A respeito disto, Verçosa (2006) faz a afirmativa abaixo sobre os ganhos educacionais no governo de Osman Loureiro, governo que garantiu a estabilidade necessária para o progresso da educação em Alagoas.

Sob seu governo, de fato o sistema primário de Educação vai conhecer um certo desenvolvimento, graças sobretudo à ajuda federal que, a partir do movimento de 30, assumirá finalmente seu papel de suplência no desenvolvimento da rede escolar de estados poucos desenvolvidos como Alagoas. Data desse período a construção de uma rede de prédios próprios para a educação estadual na capital e no interior, com uma significativa ampliação da oferta e melhoria da qualidade do ensino na rede elementar mantida pelo estado. [...] (VERÇOSA, 2006, p.133-134).

A atuação governamental de Osman Loureiro se inicia, em virtude da Constituição de 1934, quando é convidado a assumir o governo do estado como interventor federal (1934-1935), e posteriormente continuou no cargo de governador eleito por mais dois anos (1935-1937). Com a implantação do Estado Novo, oriundo do golpe de Getúlio Vargas em 1937, novamente Osman Loureiro assume o governo como interventor federal que vai do ano de 1937 ao ano de 1940, quando em outubro daquele ano, pediu afastamento do cargo, e o Secretário do Interior, Educação e Saúde, o Dr. José Maria Correia das Neves assume o governo até fevereiro de 1941.

Nesse período, o Estado de Alagoas conheceu avanços consideráveis, pois a forma de governo de Osman Loureiro buscava a hierarquização das necessidades do estado, de modo que suas principais contribuições foram nas áreas da educação, saúde e urbanização da capital. Acerca disto, Ticianeli (2016) afirma que, na educação, Osman Loureiro promoveu a construção do Instituto de Educação, além da construção de muitos grupos escolares na capital e no interior do estado. Na área da saúde e urbanização da capital, Osman Loureiro inaugurou algumas obras, como “[...] o Mercado Público de Maceió, o Hospital de Tuberculosos (Sanatório), o Leprosário, o Cais do Porto de Maceió, o prédio da Secretaria de Viação e o primeiro Posto de Saúde Pública de Maceió, na Praça das Graças” (TICIANELI, 2016). Foi também em seu governo, e por ordem de um decreto que, no ano de 1939 a antiga capital do estado, denominada Alagoas, passaria a se chamar Marechal Deodoro. Assim, entendemos que Osman Loureiro de Farias foi um político exemplar, e um dos maiores intelectuais de seu tempo, contribuindo significativamente para uma administração diferenciada das iniciativas da época, promovendo o desenvolvimento do Estado de Alagoas e projetando nosso estado no cenário nacional.

Nesse sentido, no período que corresponde ao governo de Osman Loureiro de Farias, surge uma preocupação crescente em realizar sondagens e levantamentos dos dados no campo educacional, que foram apontados por Ramos (2001), a partir de 1933, quando surge o serviço de estatística no estado. Esse serviço serviu de forma a escancarar os altos índices de analfabetos e de crianças em idade escolar, mas que estavam fora da escola. Além disso, há de se atentar para a situação precária das escolas isoladas, suscitando ao governo do estado algumas iniciativas tais como o fechamento de várias escolas isoladas para dar lugar a novos grupos escolares, tanto na capital quanto nos municípios do interior do estado. A esse propósito, Ramos (2001), afirma que em 1935,

Várias escolas que existiam em salas pequenas, onde as crianças não tinham nenhum conforto e se privavam dos objetos indispensáveis ao estudo, vão desaparecendo. O ano passado fecharam-se dez na capital. Em compensação foram abertos dois grupos que utilizam 19 professoras. (RAMOS, 2001, p.62).

Ainda, segundo Ramos (2001), são criados no ano de 1935, grupos escolares em Murici, Pão de Açúcar, Atalaia e São José da Lage, como também

seriam iniciadas as construções de oito grupos escolares em Maceió, Rio Largo, Coruripe, São Miguel dos Campos, Anadia, Quebrangulo e Santana do Ipanema. Essas informações evidenciam que as escolas isoladas não atendiam mais aos propósitos da educação da rede pública; buscava-se, então, corrigir o atraso educacional comumente atribuído ao estado, implementando-se mudanças, por meio das construções dos grupos escolares e da contratação de professoras para ampliar da matrícula para a rede pública de ensino.

Nessa perspectiva, Ramos (2001) afirma que há um acentuado crescimento nas matrículas e frequências dos alunos nas escolas públicas, fato constatado por ele quando estava à frente da Direção da Instrução Pública de Alagoas, que corresponderia hoje à Secretaria de Estado da Educação. O próprio Ramos (2001) expõe os dados abaixo.

Em 1932 havia nas escolas públicas 15.826 alunos, 22.821 em 1933, 25.840 em 1934. A frequência média de 11.285 em 1932, subiu a 15.264 em 1933, a 16.900 em 1934.

Excetuados os municípios de Água Branca, Porto Calvo, Igreja Nova, Camaragibe e Maragogi, em todo o Estado a matrícula e a frequência aumentaram. Na capital, a matrícula era de 3.055 em 1932, 5.576 em 1933, 7.264 em 1934; a frequência cresceu de 2.308 em 1932 para 3.654, em 1933 e em 1934 (RAMOS, 2001, p.62).

Essas mudanças também estavam presentes nos decretos que se sucederam à década de 1930. Quanto a esse fato, apresentamos alguns avanços, como se veem na análise do decreto de nº 2.225, de 30 de dezembro de 1936, enunciado como “O novo regulamento da Instrução Publica”. Tal documento está organizado em cinco partes, sendo as três primeiras partes dividida em títulos, e os títulos subdivididos em capítulos específicos.

Das disposições apresentadas no decreto 2.225 de 1936 (Vide Apêndice A), é possível verificar que o conteúdo disposto é bastante específico e direciona o entendimento que começava a surgir em torno da idealização de um sistema público de ensino primário efetivo, materializado nas construções escolares promovidas nesse período, que objetivava uma organização e consolidação desse sistema para a população.

Assim, de acordo com o referido decreto de nº 2.225 de 1936, as escolas eram classificadas atendendo ao critério de organização, sendo essas escolas isoladas ou agrupadas (grupos escolares), e localização, que poderiam ser urbanas

ou rurais. Na análise do decreto, buscamos referências sobre os grupos escolares, e nesse sentido, encontramos no “Título Primeiro”, contido na “Segunda Parte” do decreto de nº 2.225 de 1936, o “Capítulo IV” intitulado “Dos Grupos Escolares”, que se configura num texto de lei contendo 9 artigos e 2 parágrafos únicos, e se dedica a normatizar a instalação e funcionamento dos grupos escolares. Neste capítulo 5 do documento, podemos extrair algumas informações relevantes para compreender como se deu o processo de implantação dos grupos escolares em Alagoas.

A respeito disto, o documento afirma que, para ser instalado um grupo escolar, seria necessário que o recenseamento<sup>9</sup> indicasse, no levantamento dos dados, a quantidade mínima de 320 crianças, contando com ambos os sexos, e que estivessem em idade escolar. Estas crianças, por sua vez, seriam inseridas nos grupos escolares para terem acesso a uma educação pautada nos conhecimentos universais básicos, que correspondiam a um curso primário de quatro anos, e seguiria a seriação e as disciplinas ensinadas na instituição.

O espaço do grupo escolar era dividido em duas secções. Um lado do prédio tinha quatro salas para os meninos, e num outro lado tinha quatro salas para as meninas, e ainda havia uma sala para educação mista, para crianças do pré-primário. Ainda segundo o decreto, no parágrafo 1º do art. 61º, havia a possibilidade de dobrar o horário de aulas para atender a uma maior quantidade de crianças, mas, para isso, seria necessário que o estabelecimento dispusesse de instalações, materiais para as aulas e o corpo docente adequado à quantidade de alunos, dentre outros fatores. Assim, para que o grupo escolar pudesse funcionar em dois horários, o diretor do grupo escolar deveria solicitar esse pedido ao Diretor da Instrução Pública, que analisaria, e assegurado do cumprimento de todas as exigências solicitadas, poderia então autorizar a solicitação.

Acerca dos conteúdos, no art. 62º, o documento informa que havia na estruturação do programa de ensino, um conteúdo específico para as classes feminina, que seria uma *cadeira*<sup>10</sup> *de corte e costura* para as meninas de 3º e 4º ano, para todos os alunos da instituição existia e a *cadeira de ginástica*. O decreto de nº 2.225 de 1936, também aborda a junção de turmas, devido à quantidade mínima de

---

<sup>9</sup> O recenseamento corresponde a uma pesquisa que determina o número de habitantes de uma região, cidade, país etc., especificando pelo sexo, idade, religião, estado civil; censo.

<sup>10</sup> O nome cadeira possui um sentido figurado, e corresponde a qualquer ramo dos conhecimentos humanos, considerado como objeto do ensino de um lente ou professor;

crianças, como também a solicitação de verbas, tanto para escolas da capital quanto para as escolas do interior, por meio de pedido ao diretor da instituição. A partir do art. 65º, o texto aborda a presença e funções dos cargos destinados a um servente e uma guardiã, cargos que seriam preenchidos por escolha do governador do estado, que, de acordo com seus critérios, nomeava duas pessoas para exercer as atribuições que lhe coubesse.

Ainda, sobre o decreto de nº 2.225 de 1936, pode-se verificar qual seria a finalidade do ensino primário na concepção da época, informação que expressa, “Art. 68.º – O ensino primário no Estado de Alagoas tem por fim alfabetizar e educar, segundo as prescrições constantes no Capítulo V, Título Terceiro, Segunda Parte, deste Regulamento.” (ESTADO DE ALAGOAS. Decreto de nº 2.225, de 30 de dezembro de 1936, p.23). O decreto de 1936, ainda expõe a afirmativa de que a matrícula era gratuita para o curso primário nas escolas estaduais e municipais do estado, de modo que era obrigatório a matrícula e frequência de crianças de 7 a 10 anos de idade, em estabelecimentos públicos ou particulares de ensino primário.

Neste documento também são detalhadas informações sobre o regimento escolar, como por exemplo; o início do ano letivo, horários das aulas, procedimento de matrícula, observação da frequência dos alunos, procedimento para realização de exames e a avaliação, dentre outras informações que indicavam um certo avanço para a educação do Estado de Alagoas.

Nesse contexto de grandes mudanças, a produção do primeiro Almanaque do Ensino do Estado de Alagoas (Vide Apêndice B) nos apresenta uma possibilidade de maior aprofundamento sobre o tema educação no período republicano, e mais precisamente o ensino primário nos grupos escolares. Esse documento data de 1938, e tem uma relevância significativa como produção documental escrita, porque nos faz saber as particularidades do sistema de ensino da época, e também como registro de um dado momento histórico que nos ajuda a entender o percurso que tomou a educação primária no nosso estado.

Nesse sentido, encontramos no Almanaque do Ensino do Estado de Alagoas informações sobre os líderes políticos que estavam no poder durante o período de sua produção – 1937 e 1938 –, que era o advogado Dr. Osman Loureiro de Farias, atuando mais uma vez como interventor federal. No cargo de Secretário do Interior, Educação e Saúde, estava o Dr. José Maria Correia das Neves; enquanto o cargo

de Diretor da Instrução Pública era ocupado pelo Dr. Sidronio Augusto de Santa Maria, e finalmente, no cargo de Diretor do Instituto de Educação estava atribuído ao Dr. Joaquim Ramalho. Assim, essas informações já nos fazem compreender o período promissor de desenvolvimento do estado, pois foi no governo de Osman Loureiro que Alagoas conheceu mudanças significativas na educação, na saúde e na urbanização da capital.

Analisando as primeiras páginas do almanaque, logo após a capa, pode-se encontrar o calendário do ano de 1938 com todos os meses, sendo especificado cada dia do mês a celebração de um santo, devido à forte tradição católica da época. Nestas primeiras páginas, entre as folhas do calendário, as propagandas de diversos estabelecimentos e negócios comerciais, o que pressupõe que houve uma colaboração desses estabelecimentos para que o almanaque viesse a ser publicado. Depois do calendário e das propagandas, há uma folha para os agradecimentos, intitulada “Algumas Palavras”, atribuída aos editores da “Off. Graph. da CASA RAMALHO”, editora que organizou e publicou o documento, na capital de Maceió. Também é possível identificar que existe um respeito pelos doutores que estão nos cargos referentes à educação do estado, pois há fotografias s de todos os citados, em folhas específicas do almanaque.

No almanaque, podemos encontrar expostos os nomes de todos os grupos escolares da capital e do interior que estavam em funcionamento, o que nos permite ter uma dimensão de quantas dessas instituições promoviam a instrução primária no estado. Sendo assim, buscamos mostrar no quadro abaixo, um levantamento com o nome de todos os grupos escolares do Estado:

Quadro 1: Grupos Escolares da Capital e do Interior do Estado de Alagoas – (1938)

GRUPOS ESCOLARES DA CAPITAL	NOMES DOS GRUPOS ESCOLARES DE ALAGOAS		
	Grupo Escolar D. Pedro II		
	Grupo Escolar Fernandes Lima		
	Grupo Escolar Diegues Junior		
	Grupo Escolar Thomás Espíndola		
	Grupo Escolar Cincinato Pinto		
	Grupo Escolar Professor Agnello		
	Grupo Escolar Tavares Bastos		
	Grupo Escolar Rosalvo Ribeiro		
	Grupo Escolar Ladislau Neto		
	Jardim Infantil		
		ALAGÓAS (Atual Marechal Deodoro)	Grupo Escolar Deodoro da Fonseca
		Anadia	Grupo Escolar Ruy Barbosa

GRUPOS ESCOLARES DO INTERIOR	Atalaia	Grupo Escolar Floriano Peixoto
	Camaragibe	Grupo Escolar Ambrosio Lyra
	Capela	Grupo Escolar Torquato Cabral
	Coruripe	Grupo Escolar "Ignacio de Carvalho"
	Leopoldina	Grupo Escolar Aristheu de Andrade
	Murici	Grupo Escolar Professor Loureiro
	Palmeira Dos Indios	Grupo Escolar Almeida Cavalcante
	Pão De Assucar	Grupo Escolar Braulio Cavalcante
	Penêdo	Grupo Escolar Gabino Besouro
	Pilar	Grupo Escolar Oliveira e Silva
	Porto Calvo	Grupo Escolar Rocha Pitta
	Quebrangulo	Grupo Escolar "Dezemb. Tenorio"
	S. José da Lage	Grupo Escolar Carlos Lyra
	S. Luiz do Quitunde	Grupo Escolar Messias de Gusmão
	S. Miguel dos Campos	Grupo Escolar Visconde de Sinimbú
	União	Grupo Escolar Rocha Cavalcante
	Viçosa	Grupo Escolar 13 de Outubro
Total De Grupos Escolares No Estado De Alagoas:		28

Fonte: ESTADO DE ALAGOAS. **Almanaque do Ensino**. Off. Graph. Casa Ramalho – Maceió, 1938, p.13-17.

Ainda no almanaque encontramos os nomes dos professores dos grupos escolares de todo o Estado, como também o quantitativo e os nomes de todas as escolas isoladas da capital e do interior, como se vê no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2: Escolas Isoladas do Estado de Alagoas (1938)

QUANTITATIVO DE ESCOLAS ISOLADAS NO ESTADO DE ALAGOAS		
ESCOLAS ISOLADAS	Capital	18
ESCOLAS ISOLADAS DO INTERIOR	Agua Branca	8
	Alagôas	9
	Anadia	8
	Arapiraca	4
	Atalaia	10
	Belo Monte	6
	Camaragibe	9
	Capela	7
	Coruripe	6
	Igreja Nova	6
	Junqueiro	6
	Leopoldina	2
	Limoeiro	8
	Maragogi	8
	Mata Grande	7
	Murici	10
	Pão de Assucar	5
	Palmeira dos Indios	14
	Penêdo	10
	Piassabussú	6
Pilar	5	

	Piranhas	3
	Porto Calvo	4
	Porto de Pedras	9
	Porto Real do Colegio	8
	Quebrangulo	4
	S. José Da Lage	2
	Sant'ana do Ipanema	9
	Santa Luzia do Norte	21
	São Luiz do Quitunde	7
	S. Miguel dos Campos	11
	São Braz	6
	Traipu	8
	União	10
	Viçosa	13
Total De Escolas Isoladas No Estado De Alagoas:		287

Fonte: ESTADO DE ALAGOAS. **Almanaque do Ensino**. Off. Graph. Casa Ramalho – Maceió, 1938, p.17-24.

Como podemos observar, os grupos escolares ainda eram minoria perto do quantitativo de escolas isoladas, mas não podemos deixar de considerar que em cada grupo escolar podia corresponder ao agrupamento de 4 a 10 escolas isoladas. Assim, mesmo o quantitativo ser visivelmente pouco, os grupos escolares construídos durante o governo de Osman Loureiro, foram escolas que desempenharam um papel fundamental para a conjuntura da época. Desse modo, a presença das escolas isoladas se fez marcante por muito tempo, mas que com a implantação dos grupos escolares nos diversos municípios do estado possibilitou um avanço educacional, principalmente no que se refere a alfabetização da população.

Ainda a respeito do programa de ensino, podemos observar que o almanaque destina algumas páginas para explicitar os regimentos que as escolas primárias e o jardim infantil da época deveriam seguir. Essa parte se inicia a partir da página 25 e está intitulada de “Programas de ensino para as Escolas Primarias e Jardim Infantil”, que foi aprovado pelo Conselho de Educação numa sessão datada de 6 de novembro de 1937. O texto se inicia com o “Preambulo”, que tenta inserir o leitor na realidade educacional da época, apontando os direcionamentos pedagógicos que foram valorizados pelo programa, e ao fim fala sobre a importância do papel do professor e sua responsabilidade em garantir que as crianças aprendam um conteúdo que reflita a própria vida da criança, sem engessá-la com conteúdo teórico e que se distanciam da realidade das crianças.

Acerca disto, verificamos que o programa está dividido em três capítulos, sendo o primeiro capítulo destinado ao “Jardim Infantil”, que existia apenas um na



época localizado na capital. No segundo capítulo vemos que, os conteúdos são especificados e que eram distribuídos de acordo com a série. Esse capítulo é intitulado “Grupo Escolar”, e apresenta o conteúdo das seguintes disciplinas: Linguagem, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais e Físicas. O terceiro capítulo intitula-se de “Curso de Córte e Costura (Grupos Escolares)”, e destina-se às classes femininas das 3ª e 4ª série do ensino primário. Acerca disto, a pesquisa põe-se a analisar apenas os conteúdos destinados aos grupos escolares presentes no segundo e terceiro capítulos do almanaque, visto que buscamos vestígios dos caminhos percorridos pela educação no período republicano, e mais precisamente do ensino primário no Estado de Alagoas.

A esse propósito, o Almanaque do Ensino de 1938, no capítulo dois, que se reserva ao programa de ensino dos grupos escolares, pudemos observar as quatro matérias comuns a cada série do ensino primário da época. Essas disciplinas eram compostas por conteúdos básicos universais, sequencialmente distribuídos para cada ano. Esses conteúdos seriam estudados pelos alunos, que adquiriam certo domínio das habilidades básicas necessárias para que, ao final do curso primário, esta criança pudesse ler, escrever e contar de forma fluente. Nesse sentido, observamos que a disciplina de Linguagem, por exemplo, é dividida em cinco conteúdos básicos que, por sua vez, esses conteúdos são subdivididos em várias habilidades e conhecimentos, que a cada ano vão progressivamente tornando-se mais complexos (Vide Anexo A).

Nessa perspectiva, entende-se que, na época da implantação dos grupos escolares, havia uma sequência metodológica dos conteúdos com ênfase nas atividades de aprofundamento dos conhecimentos básicos por meio de exercícios práticos que possibilitavam a aprendizagem das crianças. Um exemplo disto é a prática de copiar ou ainda a de decorar conhecimentos relacionados ao uso correto da linguagem, e nesse sentido, o ensino era direcionado pelo professor, que buscava ensinar determinado conteúdo de forma sistemática, de modo que a criança aprendesse corretamente. Partindo desta concepção, e através das pesquisas realizadas, pudemos constatar que “alunos aprendem quando o ensino é sistemático, explícito, em que o estudante não orienta o andamento das aulas, mas segue o professor, que é quem comanda o processo de aprendizagem. [...]”. Ou seja, as práticas de ensino que são mais diretas e sistemáticas possibilitam aos

alunos uma maior aprendizagem dos conteúdos, de modo que, “os alunos na instrução direta aprendem mais e com rapidez. [...]” (GAZETA DO POVO, 2019).

Essa constatação foi publicada numa das mais conceituadas revistas acadêmicas do mundo, a *Review of Educational Research* (2018), que publicou um estudo<sup>11</sup> que evidencia que a instrução direta é mais eficaz que outras propostas que consideram a criança capaz de conduzir a aprendizagem dos conhecimentos sem o direcionamento do professor, como é o caso da proposta do *construtivismo*. Ainda sobre as evidências científicas desse estudo, é possível apresentar abaixo, algumas afirmativas que testificam os benefícios de uma instrução direta:

- Os alunos dominam conhecimentos básicos que são pré-requisito para conceitos mais complexos – busca-se que o aluno tenha um repertório mínimo para cada etapa antes de avançar;
- A instrução é clara, não ambígua;
- Ao invés de ter um conceito defeituoso formado por si mesmo, o aluno aprende diretamente (não precisa ‘reinventar a roda’) – dito em outras palavras, o estudo mostra que é mais fácil aprender algo novo do que corrigir um conceito defeituoso, mal aprendido;
- O aluno está na série correta de acordo com o que sabe, nem à frente, nem atrasado;
- O aluno recebe um reforço positivo para celebrar seus avanços e, só depois de aprender o básico, é estimulado a produzir ciência (investigar e desenvolver novos conhecimentos) (GAZETA DO POVO, 2019).

A esse propósito, conseguimos entender o êxito da instituição grupo escolar como um modelo de escola que possibilitou profundas transformações na sociedade. Os alunos que dela se formavam aprendiam os conhecimentos e habilidades básicas que permitiam a estes sujeitos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, possibilitando a inserção na vida social e conseqüentemente social no mundo do trabalho.

Nesse sentido, entendemos que esse modelo de escola, com suas práticas e concepções, possibilitava desenvolver nas crianças uma disciplina para o estudo com práticas que enfatizavam a importância do ato de estudar, promovendo assim, um ensino formal e sequenciado sobre os conhecimentos básicos universais necessários para se inserir nas práticas sociais.

Assim, se deu a implantação dos grupos escolares no Estado de Alagoas, permitindo uma consolidação mais efetiva de um sistema público de ensino. Esse

---

<sup>11</sup> STOCHARD, Jean; WOOD, Timothy; KHOURY, Caitlin R. The Effectiveness of direct instruction curricula: a meta\_analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 2018.

fato, vai se firmar ainda mais, por ocasião de políticas públicas para a área de educação, como foi o caso da criação da Carteira de Estatística Educacional junto à Diretoria de Educação, no ano de 1939, bem como a criação de grupos escolares e a introdução do serviço médico nas escolas, no ano de 1940. Nesse sentido, Verçosa (2006) afirma que o setor educacional vai conhecer uma ampliação do ensino no estado, de modo que nas diversas modalidades de ensino que existiam vai obter um crescente número de alunos concluintes, sendo o maior quantitativo para o ensino primário, que em 1932 havia em torno de 941 alunos concluintes, evoluindo para 2.608 alunos concluintes no ano de 1946. (VERÇOSA, 2006, p.148).

Nessa perspectiva, faz-se necessário apontar a iniciativa que vigorou no sentido de promover e ampliar o ensino no estado, por meio da construção do complexo educacional intitulado de “Centro Educacional de Pesquisa Aplicada”, mais conhecido como CEPA e que foi inaugurado no ano de 1958. Esse complexo educacional foi um projeto de autoria do arquiteto baiano Diógenes Rebouças em parceria com Fernando Machado Leal, que se inspiraram no “[...] modelo de escola-parque idealizada por Anísio Teixeira durante seu período de atuação à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e que se tornou um dos maiores complexos educacionais do país” (PORTAL DE ARQUITETURA ALAGOANA, 2015).

Nessa perspectiva, entendemos que, os dados referentes a uma maior quantidade de alunos nas escolas, bem como a construção de um complexo educacional, pressupõe a ideia de que há maior preocupação com a questão da educação, de modo que o estado começa a investir na produção de escritos, como almanaques e programas de ensino, para que estes possam direcionar as práticas educacionais nas escolas, promovendo uma maior difusão dessa educação formal e sequenciada para a população alagoana.

A esse propósito, podemos citar a produção “Programa do Ensino Primário de 1952” e o Censo Escolar de 1964, intitulado “5 Anos de Ensino Primário”. Esse censo escolar apresenta a seguinte conclusão, sobre os avanços do Estado de Alagoas no campo educacional no cenário nacional, que foi exposto na página “Resultados Preliminares do Censo Escolar - 1964”, que apresenta um quadro com o quantitativo de crianças em recenseadas pela pesquisa que mostra a porcentagem de escolaridade em comparação com outros estados do país:

Revela o quadro acima inferior condição escolar de Alagoas: a frequência de crianças, no grupo etário de 7 a 11 anos, era de 50,8%, colocando-a acima, apenas, do Acre, Maranhão, Piauí, Ceará e Bahia. Não obstante, é oportuno recordar que, nos resultados do Censo de 1950, nosso Estado aparecera com a mais baixa percentagem, em comparação nacional de alfabetização, entre as pessoas de 10 anos e mais (23, 65%). Estes e outros dados equacionam índices não duvidosos de que progredimos algo de considerável, no decorrer dos últimos três lustros. (ESTADO DE ALAGOAS. 5 Anos de Ensino Primário. Apuração DEE1960/63 – Censo Escolar 1964. Maceió, 1966, p.34).

Esse fato evidencia que, o percentual positivo para a frequência das crianças em idade escolar indica que esses resultados são frutos do processo de consolidação da educação primária no estado. No entanto, essa realidade enfrentará as adversidades oriundas do período da ditadura militar, como afirma Verçosa (2006):

No setor educacional, tanto a rede pública de ensino básico quanto a própria UFAL irão sofrer os efeitos do projeto militar. Enquanto a Universidade vai procurar seguir os ditames das reformas propostas para sua adaptação ao novo modelo econômico e social trazido pelo golpe de 1964, o ensino básico se ampliará sob a égide da LBD decretada em 1971, em meio a muita improvisação, abrindo espaço para um empreguismo desenfreado e para o uso do setor com fins eleitoreiros, configurando uma situação sem precedentes na história alagoana, cujos efeitos perniciosos, àquela altura, sequer dava para imaginar (VERÇOSA, 2006, p.159).

Assim, consideramos que o ensino primário passou por transformações significativas e importantes para sua consolidação no estado, mais precisamente no período em que ocorre a implantação e difusão dos grupos escolares na capital e nos municípios do interior. Essa realidade será alterada de forma brusca devido às imposições da ditadura, que acarretará mudanças no ensino já com a LDB de 1971, que extingue os grupos escolares e institui os ensinos de 1º e 2º graus.

Com efeito, não podemos ressuscitar esse modelo de instituição, mais devemos reconhecer que o grupo escolar representou uma possibilidade de educação, de acesso à cultura e meio para a inserção social nunca antes pensado. As memórias de sua existência estão impressas nas fotografias, nos álbuns de famílias, nos documentos históricos, mais principalmente, estão nas mentes e nas práticas de quem por ela foi formado. Assim, não podemos negar a importância que essa instituição exerceu para a formação da população, que aprendiam os conhecimentos básicos para ler, escrever, realizar contas, e dentre outras habilidades, que lhes permitiam buscar condições melhores para se viver.

#### 4. DESTAQUES NO CENÁRIO EDUCACIONAL EM MACEIÓ: O GRUPO ESCOLAR DIÉGUES JÚNIOR E O GRUPO ESCOLAR LADISLAU NETO

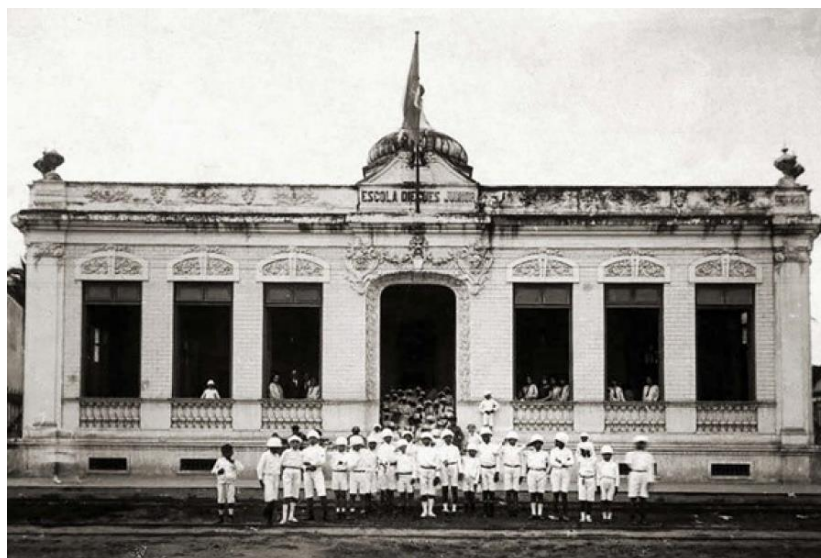
Considerando o contexto da sociedade e os ideais e concepções que fundam o novo regime republicano no cenário nacional, e mais especificamente no Estado de Alagoas, pudemos acompanhar como se deu a implantação do modelo de instituição de escolas graduadas, mais conhecidas como grupos escolares. A este modelo de instituição, coube a tarefa de buscar caminhos e rumos, na promoção e consolidação das políticas públicas para a educação, e mais precisamente, para o ensino primário.

Esse fato pôde ser observado no decorrer do estudo como condição para a disseminação da escolarização formal para a população, que teria acesso aos conhecimentos universais básicos como possibilidade para o esclarecimento e condição para se inserir socialmente. Assim, o propósito de consolidar esse modelo de escola deu-se de forma bastante diversificada nos diversos estados brasileiros, devido a influência dos fatores econômicos, políticos, históricos e socioculturais que constitui as especificidades de um povo, e neste caso, mais precisamente, o povo alagoano. Nesse sentido, assinalamos para a formação da instrução primária em Alagoas dando destaque para construção histórica e de importância educacional de dois grupos escolares, sendo estes, o *Grupo Escolar Diégues Júnior* e o *Grupo escolar Ladislau Neto*. Estas duas instituições foram significativas de modo distinto, tanto para o estado, quanto para cidade de Maceió, nossa capital. Desse modo, buscamos valorizar essas contribuições, que a nosso ver, foram fundamentais para a instrução primária do estado.

Assim, Segundo Ticianeli (2015), foi no governo de Batista Acioli que o terreno para abrigar o Grupo Escolar Diégues Junior foi comprado, localizado na Rua Epaminondas Gracindo, no bairro da Pajuçara, no ano de 1916. No ano seguinte, em 1917 foi inaugurado o prédio (Fig. 3), que já era conhecido como Grupo Escolar Diégues Junior, homenageando um dos intelectuais mais notáveis de sua época, o pedagogo o Dr. Manoel Balthazar Pereira Diégues Júnior, alagoano natural da cidade de Viçosa e que atuou significativamente para a educação do estado (Fig. 3).

O primeiro grupo escolar da capital e do Estado de Alagoas, reuniu diversas classes isoladas em um único espaço construído propriamente para ser uma instituição escolar, sendo assim “considerado um dos exemplos mais ilustrativos dos princípios republicanos na cidade, contribuindo, dessa forma, para a construção da imagem firmada enquanto capital” (PORTAL DE ARQUITETURA ALAGOANA, 2015).

Figura 3: Grupo Escolar Diéguas Júnior – Maceió (1924)



Fonte: <http://agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/item/13715-revitalizacao-do-predio-da-antiga-escola-diegues-junior-encanta-populacao>

Acerca das características arquitetônicas do edifício que foi construído para ser grupo escolar, podemos evidenciar as seguintes informações:

O edifício apresenta características ecléticas, possuindo fachada simétrica acentuada pela cúpula na entrada principal, platibandas com pináculos decorativos em suas extremidades, na forma de coruchéus que remetem aos pinhões da arquitetura portuguesa, e entradas laterais que serviam para o ingresso dos alunos. Três acessos que se correlacionam com as salas da direção e dos professores. O prédio evidencia ainda o uso de porão alto, de modo a proteger a construção da umidade do solo, em atendimento ao Código de Posturas vigente na época.

As duas entradas laterais, assim como a entrada principal, estão dotadas com portão de gradil em ferro. Esta última apresenta sobreverga com grande riqueza de detalhamento: as ombreiras ornadas com motivos fitomórficos e a verga ornada e continuada até a região da sobreverga, trazendo figuras em relevo de anjos nas extremidades e de um leão ao centro, como o símbolo republicano de sabedoria e poder.

As janelas da edificação apresentam verga reta e sobrevergas em argamassa, parte em formato reto (metade inferior) e parte em arco abatido (metade superior), também ornamentadas com motivos fitomórficos em relevo, portando ainda balaústres em argamassa armada incrustados na alvenaria, que exercem a função de peitoril.

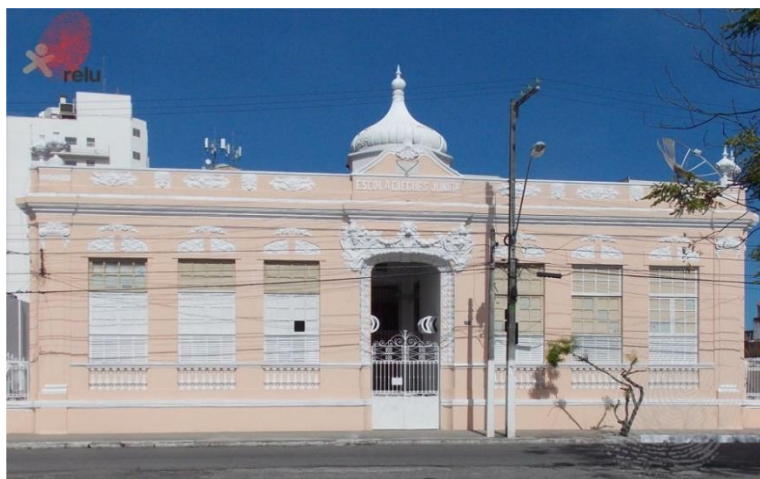
Internamente, nota-se a existência de um corredor central por onde se é feita a circulação, para a qual se voltam as quatro salas de aula que compõem a edificação. Desse modo, seus espaços não se comunicam, o que impede a interferência de fatores externos como o barulho, que pudessem comprometer a qualidade do aprendizado (PORTAL DE ARQUITETURA ALAGOANA, 2015).

Nesse sentido, o Portal de Arquitetura Alagoana também informa que esse grupo escolar, com o passar do tempo, sofreu algumas ampliações e modificações, apresentando algumas diferenças na planta de quando foi construído. Esse prédio monumental funcionou como instituição escolar até o ano de 2005, quando passou a abrigar a 13ª Coordenadoria de Ensino do Estado de Alagoas, que continua em funcionamento até a data dessa pesquisa. Ainda de acordo com Lins (2019), o Governo de Alagoas dedicou-se nos últimos quatro anos na recuperação de patrimônios históricos e educacionais. E nesse sentido, expõe a importância dessas instituições históricas para a educação e formação do povo alagoano, quando afirma que,

A história da Educação de Alagoas é diariamente escrita por homens e mulheres que se dedicam a transformar a vida de jovens por meio da aprendizagem, estímulo ao protagonismo e à criatividade. E muitas destas histórias se passaram em escolas e prédios históricos que também são parte da identidade de nosso estado, formando diferentes gerações de alagoanos (LINS, 2019).

Desse modo, entendemos que esse grupo escolar foi uma instituição peculiar e de significativa importância para a capital e para o estado, sendo revitalizado por obras de recuperação realizadas pelo governo do estado em 2017 (Fig. 4).

Figura 4: Grupo Escolar Diégues Júnior – Maceió (2017)



Fonte: <http://arquiteturaalagoana.al.org.br/index.php/temas/escolas/antiga-escola-diegues-junior/>

Outra instituição importante para a educação primária em Alagoas foi o Grupo Escolar Ladislau Neto. O prédio que abrigou esse grupo escolar foi criado no ano de 1886, localizado na Rua Barão de Jaraguá, para abrigar o Clube Fénix Alagoana. No ano de 1933 foi vendido para a Prefeitura, que instalou o Grupo Escolar Ladislau Neto, que funcionou como escola até o ano de 2015 (Fig.5). O nome dado a esse grupo escolar foi uma homenagem ao naturalista alagoano Ladislau de Souza Mello Neto, botânico brasileiro, foi nomeado a diretor do Museu Nacional e, sob sua direção em 1882, promoveu uma importante exposição antropológica que teve reconhecimento internacional.

Figura 5: Grupo Escolar Ladislau Neto – Maceió (2015)



Fonte: <http://arquiteturaalagoana.al.org.br/index.php/temas/escolas/antigo-grupo-escolar-ladislau-neto/>

Acerca do edifício que abrigou o Grupo Escolar Ladislau Neto, sabemos que ostenta uma arquitetura eclética, e está situado numa das principais ruas do bairro portuário do Jaraguá, e possui as seguintes características arquitetônicas:

Edificação em um só pavimento, possui terreno amplo, que permitiu a implantação do edifício com recuo posterior, o que se manteve mesmo com as diversas ampliações e modificações recebidas pela escola. É possível localizar ainda o acesso de entrada lateral, efetuado por uma escadaria, bem como o corredor central, ambos característicos das edificações escolares do período. Este último faria a ligação entre todos os cômodos da planta, direcionando o visitante às salas de aula e fazendo o contato com a sala dos professores e a diretoria. A disposição destes espaços demonstra, inclusive, uma relação mais reservada entre aluno e professor. O isolamento da sala dos professores e diretoria ao final do corredor explicita um sinal de autoridade, onde o espaço se mostra distinto daquele dos



alunos. Percebe-se, por fim, uma área livre, provavelmente destinada a aulas abertas ou recreação.

[...]

A frente é marcada pelo uso de porão alto sem óculo, estando descartada a possibilidade de um possível fechamento de abertura. As janelas estão distribuídas em três espaços separados por pseudocolunas de base retangular, fuste liso incrustado em argamassa e capitéis simplificados – são elas que definem o ritmo de aparecimento das aberturas verticais de vergas em arcos ogivais, portando bandeira e gradil de ferro e sobreverga emoldurada com argamassa com motivos Neoclássicos, que quebram o movimento ogival, trazendo ainda o peitoril confeccionado por balaústres em argamassa armada incrustados na alvenaria. Acima das sobrevergas, ladeado por duas janelas, surge em relevo o nome do grupo escolar. (PORTAL DE ARQUITETURA ALAGOANA).

Assim, entendemos que a caracterização e arquitetura dessas instituições educacionais representavam os princípios republicanos de uma cidade que buscava o progresso no desenvolvimento urbano e social ansiando a modernidade que os novos tempos traziam. Vale a pena ressaltar que no Estado de Alagoas houve outros grupos escolares tão peculiares e importantes como os citados, mas que não pudemos – devido a diversos fatores – nos debruçar nas especificidades de cada instituição.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo e análise dos documentos históricos, podem-se fazer algumas considerações sobre o entendimento que essa pesquisa possibilitou. A respeito disto, é necessário pontuar que os grupos escolares tinham uma concepção de educação intelectualista herdeira do iluminismo, da crença no “derramamento das luzes” que livraria as pessoas da ignorância. Daí a ênfase nos conteúdos universais básicos, na esperança de que o conhecimento científico pudesse alcançar as camadas populares. A esse propósito, entendemos que essa escola, pautada nos ideais republicanos, também buscou disseminar as habilidades básicas para que a população tivesse acesso aos bens culturais criados pela sociedade moderna. O que a nosso ver, parece coerente, pois a escola surgiu com o objetivo de promover para a população o ensino formal e sequenciado que possibilitava as crianças uma aprendizagem realmente eficaz.

Assim, consideramos a necessidade de ressaltar a realidade vivenciada, por ocasião da experiência enquanto bolsista do Programa Observatório da Educação (2012 a 2017), onde pudemos observar os problemas decorrentes da falta de escolas com infraestruturas adequadas. Em sua maioria, eram escolas instaladas em prédios alugados, que antes eram residências, pontos comerciais ou galpões, mas que em princípio não surgiram como instituições educativas, e a isto se deve o fato de muitas dessas escolas não possuírem refeitórios, pátios, biblioteca, salas ventiladas, dentre outras características específicas de uma instituição escolar.

Além desse fato, é necessário evidenciar que, nos dias atuais a escola (pública principalmente), abraça mil projetos e se esquece da sua função maior, que é o ensino formal. Esse fato também evidencia a negligência com os conteúdos, que deixaram de ser sequenciados, explícitos, claros e fiéis aos propósitos da escola primária, assegurando a aquisição das habilidades básicas e a aprendizagem de conteúdos universais básicos. Os resultados dessa perda de identidade da escola são reconhecidos em cada adolescente, jovem e/ou adulto que estão na escola, ou que dela saíram, e não conseguem ler com fluência, não conseguem escrever corretamente, não conseguem responder um simples problema matemático. Essa escola que não organiza as aprendizagens dos alunos e negligencia os processos

básicos da aprendizagem que são: a repetição, a memorização, a imitação e a exercitação.

Assim, consideramos que os grupos escolares têm muitas lições a nos ensinar como educadores, pois esse modelo de escola realmente zelava pela disciplina necessária para o ato de estudar. Uma disciplina formal que possuía uma rotina, uma sequenciação dos conteúdos, e principalmente a condução do professor no momento de aprendizagem do aluno. Assim, concluimos que os grupos escolares daquele tempo ainda têm muitos a nos ensinar.

## 6 REFERÊNCIA

ANDREOTTI, Azilde L. Reforma educacional Francisco Campos, de 1931. In: **HISTERDBR** – Faculdade de Educação/ Unicamp. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_reforma\\_francisco\\_campos\\_1931.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_francisco_campos_1931.htm)>. Acesso em: 15. jul. 2019.

ANDREOTTI, Azilde L. Reforma Capanema ou/ as Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946. In: **HISTERDBR** – Faculdade de Educação/ Unicamp. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_reforma\\_capanema.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_capanema.htm)>. Acesso em: 15. jul. 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil no século XX: o desafio da educação. In: \_\_\_\_\_ . **História da Educação**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1996, p. 194-233.

BARROS, Francisco Reynaldo Amorim de. **ABC das Alagoas**. Disponível em: <<http://abcdasalagoas.com.br/>>. Acesso em: 26. ago. 2019.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara; (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil. vol. III: século XX**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 68-75.

BRASIL. Lei nº 5. 692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil - 1971**, Página 59 Vol. 5. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15. jul. 2019.

BUFFA, Ester; PINTO; Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971**. Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

CASTRO, Diego Lucena de. **A Instrução Primária Pública em Maceió durante as primeiras décadas do século XX**. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Maceió: UFAL, ICHCA, 2013.

DIEGUES Jr. Manuel Diégues. Evolução urbana e social de Maceió no período republicano. Rio de Janeiro, 1939. In: COSTA, Craveiro. **Maceió**. Maceió: Edições Catavento, 2001, p.155-177.

ESTADO DE ALAGOAS. Decreto nº 2.225, de 30 de dezembro de 1936. In: **Repositório Institucional da UFSC**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122475>>. Acesso em: 26. ago. 2019.

ESTADO DE ALAGOAS. Almanaque do Ensino do Estado de Alagoas. 1938. In: **Repositório Institucional da UFSC**. Disponível: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114827>>. Acesso em: 26. ago. 2019.

ESTADO DE ALAGOAS. Programa do Ensino Primário. 1952. In: **Repositório Institucional da UFSC**. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182924>>. Acesso em: 26. ago. 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-149.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares o processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, Maio/Jun/Jul/Ago, 2000, p.19-192. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200003&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200003&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 15. jul. 2019.

GAZETA DO POVO. **Estudo reforça evidência de que a instrução direta é mais eficaz que o construtivismo**. Publicado em 28. jul. 2019. Disponível em:<<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estudo-reforca-evidencia-de-que-a-instrucao-direta-e-mais-eficaz-que-o-construtivismo/>>. Acesso em: 18. set. 2019.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

GOLOMBEK, Patrícia. Biografia de Antônio Caetano de Campos. In: **Caetano de Campos: a escola que mudou o Brasil**. 21 de maio 2011. Disponível em:<<http://www.caetanodecampos.com.br/diretores-e-professores-biografias/78/biografia-de-antonio-caetano-de-campos>>. Acesso em: 01. jul. 2019.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Francisco Rangel Pestana: o educador esquecido. In: **Prêmio grandes educadores brasileiros: monografia premiada 1987**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília, 1988. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002501.pdf>>. Acesso em: 15. jul. 2019.

LINS, Ana Paula. Patrimônios históricos da Educação são recuperados em Alagoas. 2019. In: **Portal Consed**. Disponível em:< <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/patrimonios-historicos-da-educacao-sao-recuperados-em-alagoas>>. Acesso em: 18. set. 2019.

LINS, Ana Paula. Revitalização do prédio da antiga Escola Diegues Júnior encanta população. In: **Agência Alagoas**. 29. jan. 2017. Disponível em:<<http://agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/item/13715-revitalizacao-do-predio-da-antiga-escola-diegues-junior-encanta-populacao>>. Acesso em: 01. jul. 2019.

NEVES, Daniel. Era Vargas. In: **Brasil Escola**. Disponível em:<<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/era-vargas.htm>>. Acesso em: 15. jul. 2019.

OLIVEIRA, Abraão de. Um advogado republicano: a história de Rangel Pestana. In: **São Paulo in Foco**. 22. out. 2015. Disponível em:<<http://www.saopauloinfoco.com.br/um-advogado-republicano-a-historia-de-rangel-pestana/>>. Acesso em: 15. jul. 2019.

PORTAL DE ARQUITETURA ALAGOANA. **Escolas**. 2015. Disponível em:<<http://arquiteturaalagoana.al.org.br/index.php/temas/escolas/>>. Acesso em: 06. set. 2019.

PORTAL DE ARQUITETURA ALAGOANA. **Antiga Escola Diegues Junior**. 2015. Disponível em:<<http://arquiteturaalagoana.al.org.br/index.php/temas/escolas/antiga-escola-diegues-junior/>>. Acesso em: 06. set. 2019.

PORTAL DE ARQUITETURA ALAGOANA. **Antigo Grupo Escolar Ladislau Neto**. 2015. Disponível em:<<http://arquiteturaalagoana.al.org.br/index.php/temas/escolas/antigo-grupo-escolar-ladislau-neto/>>. Acesso em: 06. set. 2019.

RAMOS, Graciliano (1935/2001) Alguns números relativos à instrução primária em Alagoas. A Escola, vol. 1, Fasc. 1. Set.1935 – Revista da Instrução Pública de Alagoas. In: Verçosa, Elcio de Gusmão. **Caminhos da Educação em Alagoas: da colônia aos tempos atuais**. Maceio: Edições Catavento, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 20<sup>a</sup>. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RIOS, Odilon. Governo estuda doar prédio centenário de escola para bombeiros. 07. agos. 2016. In: **Repórter Nordeste**. Disponível em:<<https://reporternordeste.com.br/governo-estuda-doar-predio-centenario-de-escola-para-bombeiros/>>. Acesso em: 01. jul. 2019.

RODRIGUES, Jaime. **O Tráfico de Escravos para o Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

SÃO PAULO. Decreto n. 27, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. In: **Assembléia Legislativa de São Paulo**. Disponível em:<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>>. Acesso em: 01. jul. 2019

SÃO PAULO. Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução publica do Estado. In: **Assembléia Legislativa de São Paulo**. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180375/lei-88-08.09.1892.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15. jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Desenvolvimento das idéias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932). In:\_\_\_\_\_. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2<sup>a</sup>. ed. rev. amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 115-184.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In:STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara; (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil. vol. III: século XX**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 29-38.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em Viagem nos Manuais Pedagógicos: construção da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. 2005. 389f. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. Com a República chegará alguma modernidade finalmente às Alagoas?. In: **Cultura e Educação nas Alagoas: História, histórias**. 4ª. ed. Maceió: EdUFAL, 2006, p.97-130.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. Será finalmente agora o fim das oligarquias?. In: **Cultura e Educação nas Alagoas: História, histórias**. 4ª. ed. Maceió: EdUFAL, 2006, p.131-145.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. Chegará o desenvolvimentismo também à terra dos marechais?. In: **Cultura e Educação nas Alagoas: História, histórias**. 4ª. ed. Maceió: EdUFAL, 2006, p.147-163.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: DF, vol. 88, nº 219, maio/ago. 2007, p. 291-309. Disponível em:<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/3SF/VIEIRA,SofiaEducacaonasconstituicoes,2007.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

VILELA, Humberto. (1938/2001). A primeira casa escolar das Alagoas. Maceió: Editora da UFAL, 1980. (Publicado também In: Verçosa, Elcio de Gusmão. **Caminhos da Educação em Alagoas: da colônia aos tempos atuais**. Maceio: Edições Catavento, 2001

VIÑAO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (org.). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-47.

TICIANELLI, Edberto. Fênix Alagoana, o mais antigo clube em atividade no estado. 2017. In: **História de Alagoas**. Disponível em:<<https://www.historiadealagoas.com.br/fenix-alagoana-o-mais-antigo-clube-em-atividade-no-estado.html>>. Acesso em: 04. ago. 2019.

TICIANELLI, Edberto. História do Liceu Alagoano, o Colégio Estadual de Alagoas. 2016. In: **História de Alagoas**. Disponível:<<https://www.historiadealagoas.com.br/historia-do-liceu-alagoano-o-colegio-estadual-de-alagoas.html>>. Acesso em: 04. ago. 2019.

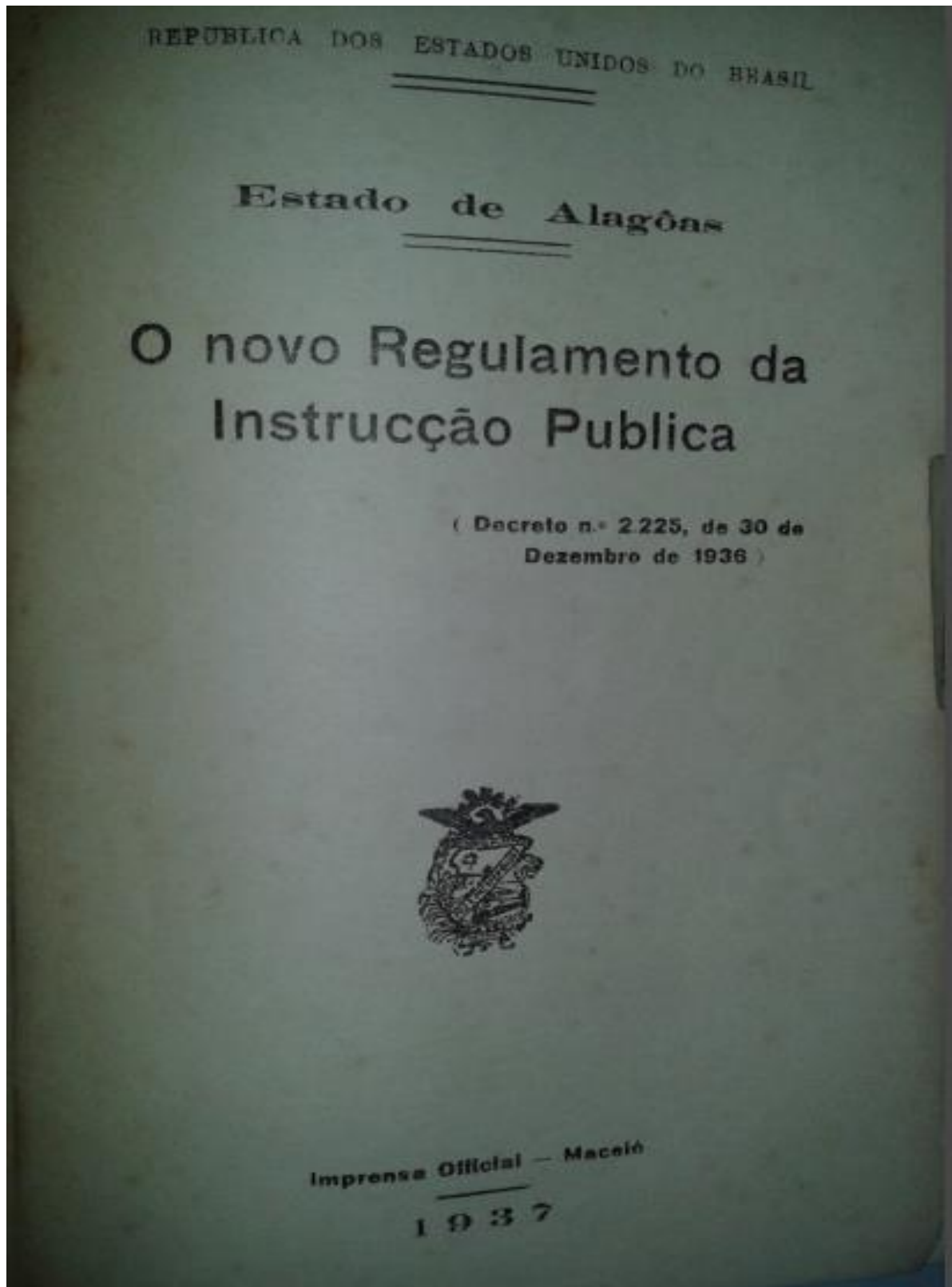
TICIANELLI, Edberto. O cientista social Manuel Diégues Júnior. 2015. In: **História de Alagoas**. Disponível em:<<https://www.historiadealagoas.com.br/o-cientista-social-manuel-diegues-junior.html>>. Acesso em: 04. ago. 2019.

TICIANELLI, Edberto. Osman Loureiro e o Estado Novo em Alagoas. 2016. In: **História de Alagoas**. Disponível em:< <https://www.historiadealagoas.com.br/osman-loureiro-e-o-estado-novo-em-alagoas.html>>. Acesso em: 04. agos. 2019.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – PARTES DO DECRETO Nº 2.225, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1936



# TABOA DAS MATERIAS

## PRIMEIRA PARTE

### Instrucção Publica

#### TITULO PRIMEIRO

Da Instrucção Publica em geral

#### TITULO SEGUNDO

Da Administração do Ensino

CAPITULO I—Da sua direcção superior

CAPITULO II—Da Directoria da Instrucção Publica

CAPITULO III—Do Conselho Estadual de Educação

CAPITULO IV—Dos Directores de Grupos Escolares

CAPITULO V—Da Secretaria da Directoria da Instrucção Publica

## SEGUNDA PARTE

### Curso Primario

#### TITULO PRIMEIRO

Das Escolas em geral

CAPITULO I—Da classificação das escolas

CAPITULO II—Das escolas isoladas

CAPITULO III—Das Escolas Municipaes

CAPITULO IV—Dos Grupos Escolares

## TITULO SEGUNDO

### Do ensino primario em geral

- CAPITULO I—Dos seus fins
- CAPITULO II—Da obrigatoriedade do ensino
- CAPITULO III—Da gratuidade do ensino
- CAPITULO IV—Do ensino primario particular

## TITULO TERCEIRO

### Do regimen escolar

- CAPITULO I—Do anno lectivo
- CAPITULO II—Da matricula
- CAPITULO III—Da frequencia
- CAPITULO IV—Da transferencia de alumnos
- CAPITULO V—Da orientação do ensino
- CAPITULO VI—Do horario das aulas
- CAPITULO VII—Dos exames
- CAPITULO VIII—Dos deveres dos alumnos
- CAPITULO IX—Das infracções e das penas
- CAPITULO X—Da escripturação escolar
- CAPITULO IX—Das commemorações
- CAPITULO XII—Do recenseamento escolar

## TITULO QUARTO

### Do magisterio

- CAPITULO I—Dos professores e sua classificação
- CAPITULO II—Da nomeação, posse e exercicio dos professores
- CAPITULO III—Dos accessos
- CAPITULO IV—Das remoções
- CAPITULO V—Das designações
- CAPITULO VI—Das licenças
- CAPITULO VII—Das faltas
- CAPITULO VIII—Das substituições
- CAPITULO IX—Dos direitos e deveres dos professores
- CAPITULO X—Das penas e sua applicação
- CAPITULO XI—Da demissão
- CAPITULO XII—Da disponibilidade
- CAPITULO XIII—Dos vencimentos e gratificações

## CAPITULO IV

### Des Grupos Escolares

Art. 59.º — Os Grupos Escolares serão installados nas localidades onde o recenseamento accusar a existencia de, pelo menos, 320 crianças de ambos os sexos, em idade escolar.

§ unico — O ensino nos Grupos Escolares obedecerá á regencia das materias num curso de quatro annos.

Art. 60.º — Em cada Grupo Escolar haverá duas secções: uma para cada sexo.

Art. 61.º — Os Grupos Escolares terão até oito cadeiras, sendo quatro para cada secção, e mais uma, mixta, para o ensino pré-primário.

§ 1.º — Poderá cada uma das cadeiras do curso ser desdobrada, desde que o estabelecimento disponha das installações, materiaes indispensaveis, possua corpo docente em proporção ao discente e permita o funcionamento da cadeira desdobrada, em horarios diversos.

§ 2.º — O Director proporá o desdobramento ao Director da Instrucção Publica, que o autorizará por portaria, uma vez asseguradas as condições exigidas no parographo precedente.

Art. 62.º — Além das cadeiras do curso de letras, os Grupos terão, facultativamente, uma cadeira de Corte e Costura para o 3.º e 4.º annos da secção feminina, e outra, de gymnastica, para todos os alumnos.

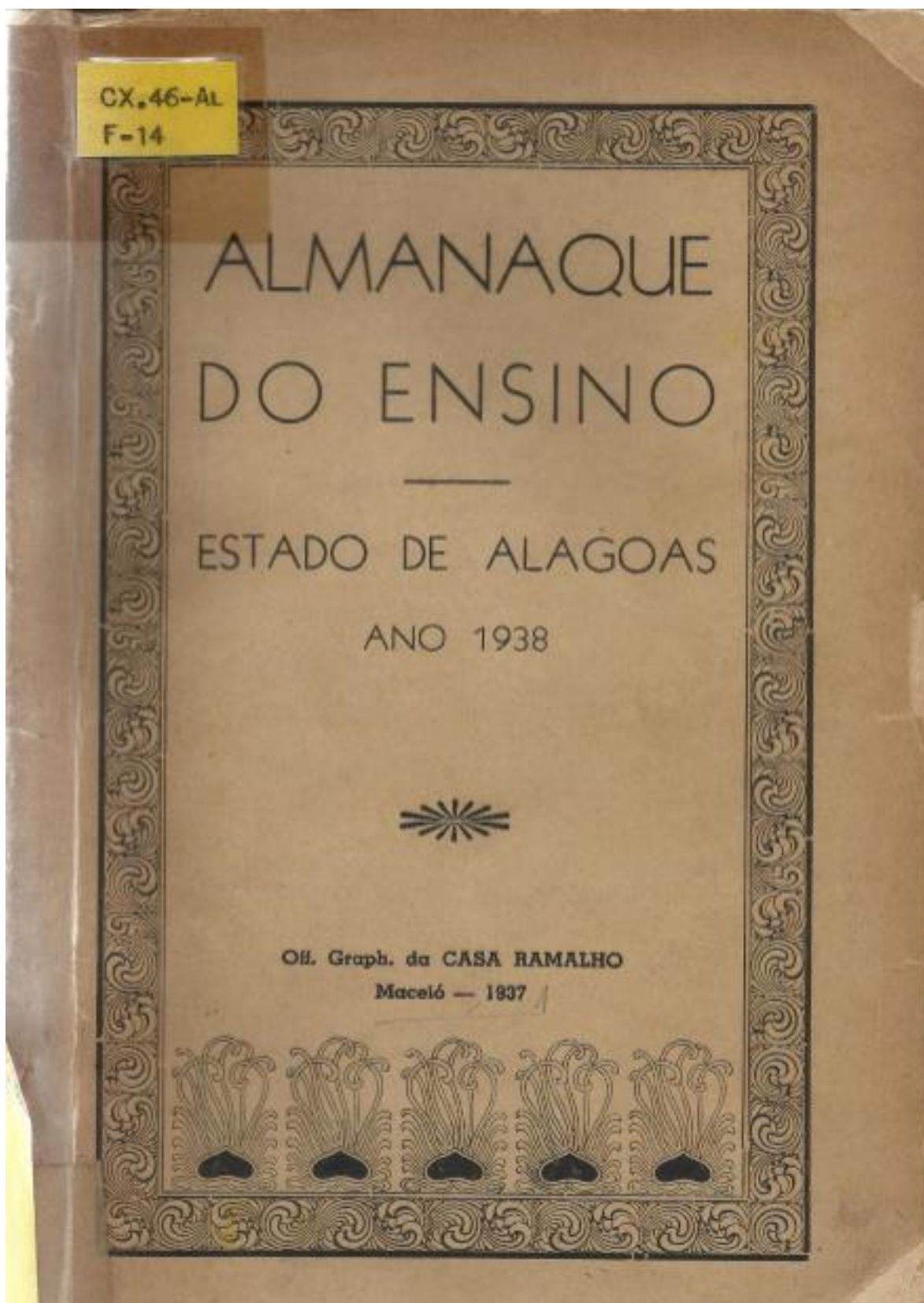
Art. 63.º — Quando, nos Grupos Escolares, da reunião do 3.º e 4.º annos, resultar numero inferior a 40 alumnos, ficarão estes sob a regencia de um dos professores, designado pelo respectivo Director.

Art. 64.º — Cada Grupo Escolar, da Capital ou do interior, terá, para o serviço de expediente e asseio, uma vertida, consignada no orçamento, a qual será entregue ao respectivo Director, em duas prestações: a 1.ª, na primeira quinzena de janeiro; a 2.ª, na quinzena de junho.

§ unico — A entrega será feita mediante requisição da Directoria da Instrucção Publica, e approvação das contas da prestação anterior.

Art. 65.º — Cada Grupo Escolar terá um servente e um guardião, sempre em commissão, de livre nomeação e demissão do Governador do Estado.

APÊNDICE B – ALMANAQUE DO ENSINO DO ESTADO DE ALAGOAS – 1938





DR. OSMAN LOUREIRO DE  
Interventor Federal



## PROFESSORADO PRIMARIO DO ESTADO

### GRUPOS ESCOLARES DA CAPITAL

#### Grupo Escolar D. Pedro II

Judith Leal Carneiros \*  
Judith Casado de Cerqueira  
Lina da Silva Brazza  
Luzia Farnesida Correia  
Luzia Wanderley Lima  
Luzia José de Oliveira Chagas  
Luzia Leites Sampaio  
Luzia de Lima Telles  
Luzia Clotilde Cerqueira  
Luzia Feres de Souza  
Luzia Barbosa Cavalcante  
Luzia Faria  
Luzia de Barros Monteiro

#### Grupo Escolar Fernandes Lima

Luzia Carmelita Cardoso Gama \*  
Luzia Marques Serra  
Luzia de Faria Barreto  
Luzia Zuzeni Calheiros  
Luzia Pedrosa de Serpa  
Luzia Maria Correia das Neves  
Luzia Barbosa Collado  
Luzia Carmelita Jacó  
Luzia Faria  
Luzia de Faria Barbosa  
Luzia de Lourdes Rego  
Luzia Bastos Silva  
Luzia G. da Cunha Lima  
Luzia Antonetta Lemos

#### Grupo Escolar Diógenes Junior

Luzia Silva de Miquez Garrido \*  
Luzia Feliciano de Omena  
Luzia Amâncio

Maria José do Patrocínio  
Medeia Cavalcante de Albuquerque  
Maria de Lourdes Cavalcante Mello  
Mancuela Augusta da Silva  
Linaura da Silva Imbuzeteiro  
Quiteria Leite Passos  
Humbertina Fazio  
Helena Galvão Corvêdish  
Judith Matto Bastos  
Maria da Conceição Maciel Brasil  
Laura Cavalcante Lins  
Annetê de Mesquita Cavalcante  
Maria do Carmo Macedo  
Elicina Mercedes Mesquita

#### Grupo Escolar Thomás Espindola

Celina Barbosa Batina \*  
Ignacia Olympia de Carvalho Vêras  
Philomena Albuquerque Leite  
Julia Alves de Jesus  
Angelita de Mello Machado  
Celia de Assis Romão Velloso  
Amalia Pinheiro de Lima  
Georgina Faick  
Nair Cordeiro Mirandiba

#### Grupo Escolar Cincinato Pinto

Maria Cecy Malheiros \*  
Hortência de Campos Barbosa  
Eulalia Moreira da Silva  
Jandyra Ribeiro de Alencar  
Irene Montezuma Lins  
Laura Francisca Damasceno  
Antonia Firemand  
Hermelinda de Jesus Gouveia

ALMANAQUE DO ENSINO DO ESTADO DE ALAGOAS

Grupo Escolar Professor Agnello

Laura Cardoso de Vasconcellos \*  
 Maria Joseph de Ambrozio Coelho  
 Isabel de Amorim Chagas  
 Venina Cardoso  
 Malvina Menezes do Amaral  
 Francisca Varres Dom. da Silva  
 Deolinda do Amaral Athayde  
 Josephina Vasculo Rocha  
 Maria Lucia de Gouveia  
 Noemia Medeiros de Oliveira  
 Rita Correia Monteiro  
 Dalva Porto Neves  
 Laura Pimentel de Mendonça  
 Lucilla Baptista de Nazareth

Grupo Escolar Tavares Bastos

Alice de Araujo Moraes \*  
 Alexandrina Diegues Romalho  
 Flora de Barros Correia Valente  
 Edith de Souza Machado  
 Maria dos Antos Pinto Pimentel  
 Lucilla Santos  
 Eliza de Lima Bomfim  
 Davina Vieira Maciel  
 Consuelo de Lima Avila  
 Dolores Baptista de Nazareth  
 Luiza Costa e Silva  
 Maria de Lourdes Braga  
 Laura Lima Gomes de Barros  
 Anna Rosa do Rego

GRUPOS ESCOLARES DO INTERIOR

ALAGÓAS

Grupo Escolar Deodoro da Fonseca

Lamartine Maia Silva Torres \*  
 Maria Marcionilla Gonçalves  
 José Carvalho Pedrosa Sobrinho  
 Alfredina Rios de Amorim  
 Haydée de Castro Silveira  
 Nathercia Alexandrina de Mello  
 Clotildes Alves de Souza

Grupo Escolar Rosaivo Ribeiro

Maria Palmyra Cardoso \*  
 Enaura Verçosa Lins  
 Eana Cardoso  
 Aurora Brigida de Oliveira  
 Maria Guedes Correia Lima  
 Afra Alcantara de Oliveira  
 Rita Procopio dos Santos  
 Maria Helcias da Silveira  
 Enecilla Medeiros

Grupo Escolar Ladislau Neto

Fernandina Malta de Souza \*  
 Francisca de Assis Maciel  
 Maria José de Oliveira  
 Nair Vasconcellos Cavalcante  
 Alice de Oliveira e Silva  
 Maria Patury Sangreman  
 Nair Rego  
 Laura Nabuco de Mello  
 Maria Ruth Casado  
 Maria da Conceição Nabuco Mello

Jardim Infantil

Maria Rosalia Ambrozio \*  
 Rosa Palmyra Leão de Castro  
 Elzi da Costa Ferreira  
 Flora Jambeiro Gomes  
 Glacyra Cabral de Bulhões

ANADIA

Grupo Escolar Ruy Barbosa

Amalia Lopes Botelho  
 Onelia M. de Araujo Porto  
 Eufalia Lopes Barbosa

ATALAIA

Grupo Escolar Floriano Peixoto

Maria do Carmo Ribeiro \*  
 Suzana Craveiro Costa

ALMANAQUE DO ENSINO DO ESTADO DE ALAGOAS

MURICI

Grupo Escolar Professor Loureiro

Maria Augusta Mello \*  
 Albertina Athayde  
 Helia Barroso Pinheiro  
 Maria Stella Baptista Cardoso  
 Cecilia Helcias da Silveira  
 Berthilde Augusta de Barros  
 Maria José Braga Barros  
 Dulcina Farias do Amaral  
 Getonir Correia de Almeida  
 Maria Emilia Barroso Souto  
 Noemia Baptista Cardoso  
 Maria de Lourdes Camello Barros

PALMEIRA DOS INDIOS

Grupo Escolar Almeida Cavalcante

Annameth Lima de Macedo \*  
 Maria de Lourdes Barreto  
 Edith Jambeiro de Moraes  
 Maria Cecy de Souza Oliveira  
 Isabel da Rocha Cerqueira  
 Asterica das Virgens Muritiba  
 Candida Couto Wanderley  
 José Limeira Filho  
 Mary Sampaio Caparica  
 Edwalgina Souza  
 Maria de Lourdes Barros

PAO DE ASSUCAR

Grupo Escolar Bráulio Cavalcante

Rosalina Sampaio Beserra \*  
 Helena Calheiros Martins  
 Flora Calheiros Martins  
 Alcina Mangabeira Camilo  
 Angelita Lins de Albuquerque

PENEDO

Grupo Escolar Gabino Besouro

Joaquina Leite Sampaio \*  
 Cecília Bottega Mendonça



Maria Judith Malta Góes  
Belanisa Barreiros Avila  
Maria Bonifacio Feitosa  
Esther Barbosa de Oliveira  
Eufácia Besouchet Silva  
Octávia Menezes Ramalho  
Anna Vieira Cande  
João Evangelista Cajueiro  
Maria Audith Wanderley

**PILAR**

Grupo Escolar Oliveira e Silva

Maria Nobre e Silva \*  
Judith Barbosa Silva  
Celina Verçosa Lins  
Corália Gomes de Farias  
Cynira Salles do Nascimento  
Aydlil do Nascimento Gonzaga  
Maria Helena de Andrade  
Clara Gomes  
Aloysio Telles de Menezes  
Ether Azevedo

**PORTO CALVO**

Grupo Escolar Rocha Pitta

Julia Pessôa Barbosa \*  
Adalberto Lisboa Guerra  
Billê de Barros Lima  
Neusa Gomes Ribeiro  
Luzia Martins da Silva  
Francisca Nunes  
Eunice Athayde de Oliveira  
Antonia Barreto Lopes  
Iracema de Alencar Pimentel

**QUEBRANGULO**

Grupo Escolar "Dezemb. Tenorio"

João Soares de Mello  
Olivia de Araújo e Silva  
Maria Nazareth Alves da Silva  
Dianira Navarra Falcão  
Narcisa Soares de Mello

**S. JOSE' DA LAGE**

Grupo Escolar Carlos Lyra

Dolores de Almeida Ramos \*  
Rosalia Correia Mendonça  
Maria Lourdes de Lima  
Irene Ferreira de Oliveira  
Aurea da Silva Oliveira  
Georgina Eth de Araújo  
Herculia de Oliveria  
Maria Cabral Tenorio  
Antonieta Barbosa  
Emeralda Barbosa

**S. LUIZ DO QUITUNDE**

Grupo Escolar Messias de Gusmão

Aurea de Vasconcellos C. Santos  
Doralice Vieira da Silva  
Debora Codá  
Nylice Alves da Silva  
Maria Amélia Correia Araújo  
Rosalia Correia de Araújo  
Olga de Vasconcellos C. Santos  
Gulomar de Mello Barros

**S. MIGUEL DOS CAMPOS**

Grupo Escolar Visconde de Siqueira

Carmelita Ambrozio Coelho \*  
Maria Sampaio Loureiro  
Maria Angelica da C. Barbosa  
Octacylla Albuquerque Quatros

**UNIÃO**

Grupo Escolar Rocha Cavaleiro

Alice Calheiros de Vêras \*  
Alicidomira de Alreu e Silva  
Stellita Firemand de Aguiar  
Amália da Silva Franco  
Maria Leal Feitosa  
Enaura Barroso Pinheiro  
Daolinda de Araújo Barros  
Maria José da Oliveira Rocha  
Maria Luiza Rocha Lima

**VIÇOSA**

Grupo Escolar 13 de Outubro

Olivia Ottemida Torres \*  
Marta Costa e Silva  
Yvonne Torres  
Marta Oliveira Jatobá

Noemia Pontes de Oliveira  
Maria Amélia Cotrim Maia  
Yelva Gadelha Valença  
Marta de Lima Accioly  
Wandette Loureiro Falcão  
Regina Medeiros de Souza  
Maria Loureiro Falcão  
Maria Nazareth Alves da Silva

**ESCOLAS ISOLADAS DA CAPITAL**

**Carapate**  
Marta Barbosa da Silva  
**Ilhéu de Babedouro**  
Marta Wanderley Furtado  
**Cruzeiro de Almas**  
Marta Coelho de Sant'Anna  
**Paradeiros Velhos**  
Marta Correia da Silva  
**Paradeiros**  
Marta Alves de Carvalho  
**Paradeiros Velhos**  
Marta de Lins Soares  
**Paradeiros**  
Marta Alves de Carvalho  
Marta de Lins Barros  
Marta de Carvalho Meda

**Levada**  
Minervina Zeferina Lins  
**Penitenciária do Estado**  
Prof. Almeida Leite  
**Pitanguinha**  
Maria José Esteves dos Santos  
**Pontal da Barra**  
Hygina Coelho dos Santos  
**Riacho Doce**  
Anna da Silva Costa  
**Saude**  
Maria Ramos de Mendonça  
Marta do Carmo C. Silva  
**Trapiche da Barra**  
Marianne Leite de C. Maia  
Joanna Coelho de Sant'Anna

**ESCOLAS ISOLADAS DO INTERIOR**

**ÁGUA BRANCA**

**Água Branca**  
Marta de Lins  
Marta Falcão Torres  
Marta de Paula Assand  
**Água Branca**  
Marta de Menezes  
Marta de Lins  
Marta de Menezes  
Marta de Lins  
Marta de Lins  
Marta de Lins

**ALAGOAS**

**Taperaquá**  
Artistêa Nunes Accioly  
**Porto Grande**  
Neusa de Medeiros Rossiter  
**Masaqueira**  
Elida de Oliveira Pinto  
**Santa Rita**  
Hau Ferreira Sá  
**Boca da Caixa**  
Marta do Carmo Fernandes

## ANEXO

### ANEXO A – QUADRO COM OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE LINGUAGEM PARA OS QUATRO ANOS DO CURSO PRIMÁRIO

Programa da Disciplina de Linguagem para os Quatro Anos do Curso Primário dos  
Grupos Escolares do Estado de Alagoas (1938)

PROGRAMA DA DISCIPLINA DE LINGUAGEM				
CONTEÚDOS BÁSICOS DA DISCIPLINA	DISPOSIÇÃO DOS CONTEÚDOS NOS QUATRO ANOS DO CURSO PRIMÁRIO			
	PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO	QUARTO ANO
LEITURA	<p>I – Palestras sobre assuntos que interessem as crianças.</p> <p>II – Leitura individual e simultânea de sentenças escritas no quadro negro.</p> <p>III – Formação de sentenças á vista de estampas, com nome de objetos conhecidos, livros, mobiliário escolar, vestuário, etc.</p>	<p>I – Comentários de pequenas histórias do livro de classe.</p> <p>II – Ensino da pontuação. Início da Leitura Silenciosa.</p>	<p>I – Leitura explicada e prosa e verso.</p> <p>II – A pontuação.</p> <p>III – Leitura Silenciosa.</p>	<p>I – Leitura expressiva de prosa e verso com interpretação do trecho lido.</p> <p>II – Uso do dicionário.</p>
LITERATURA	<p>I – Correção dos vícios de pronúncia: gagueira, sibilatismo, rotacismo, lambicismo, etc.</p> <p>II – Leitura e recitação de quadras.</p> <p>III – Reprodução de historietas contadas pelo professor.</p> <p>IV – Dramatização de monólogos, diálogos, etc. focalizando assuntos regionais.</p>	<p>I – Formação de sentenças com palavras tiradas de livro de leitura.</p> <p>II – Reprodução de cantos.</p> <p>III – Descrição oral de quadros ou estampas.</p> <p>IV – Resposta a perguntas formuladas pelo professor.</p>	<p>I – Reprodução de contos, de historietas, etc.</p> <p>II – Descrição de estampas de quadros de festas cívicas e escolares.</p> <p>III – Reprodução do assunto das lições.</p>	<p>I – Reprodução de contos, lendas, fábulas e poesias.</p> <p>II – Transformação de poesias em prosa.</p>
	<p>I – Ensino prático da formação do masculino e do feminino, do singular e</p>	<p>I – Ensino de sinônimos, antônimos e homônimos.</p>	<p>I – Estudo desenvolvido da fonologia e das</p>	<p>I – Conhecimento completo da fonologia e das categorias</p>

GRAMÁTICA	<p>do plural.</p> <p>II – Ensino dos sinonimos e dos antonimos.</p> <p>III – Ensino do ponto final e do ponto de interrogação.</p> <p>IV – Formação do aumentativo e do diminutivo.</p>	<p>II – Grupos vocalicos. Vogais e consoantes. Alfabeto.</p> <p>III – Silaba, acento tonico.</p> <p>IV – Conhecimento do substantivo, do adjetivo, pronome e verbo.</p> <p>V – Conjugação dos verbos ter, ser, estar e haver nos tempos simples.</p> <p>VI – Genero, numero e gráu.</p>	<p>categorias gramaticais.</p> <p>II – Conhecimento do sujeito e do predicado.</p>	<p>gramaticais.</p> <p>II – Análise lexica.</p> <p>III – Análise sintatica: Análise da sentença na voz ativa: sujeito, predicado, objeto diréto e indiréto. Análise da sentença na voz passiva: sujeito, predicado e complemento terminativo de causa eficiente.</p> <p>IV – Orações absoluta, principal, coordenada e subordinada.</p> <p>V – Adjuntos.</p> <p>VI – Estudo dos vicios de linguagem.</p>
COMPOSIÇÃO	<p>I – Expressões de polidez: bom dia, bôa tarde, etc. ações cortezes: tirar o chapéo, ao entrar em casa, na escola, etc.</p> <p>II – Proverbios e máximas.</p>	<p>I – Redação de pequenos bilhetes.</p> <p>II – Escrita de sentença á vista de quadros ou estampas.</p> <p>III – Ditado de trechos faceis.</p>	<p>I – Redação de bilhetes, cartas, etc.</p> <p>II – Transformação de pequenas poesias em prosa.</p> <p>III – Ditado.</p> <p>IV – Variados exercícos sobre formação de genero, numero e gráu.</p>	<p>I – Redação de cartas, recibos, telegramas, etc.</p> <p>II – Descrição e interpretação de figuras e quadros.</p>
	<p>I – Cópia de sentenças, palavras e letras escritas no quadro negro ou diretamente de impressos.</p> <p>II – Cópia do proprio nome, do nome dos pais,</p>	<p>I – Cópia dos cadernos de numeros 1, 2 e 3.</p> <p>II – Ambidextrismo.</p>	<p>I – Caligrafia vertical e ronde.</p> <p>II – Ambidextrismo.</p>	<p>I – Caligrafia, vertical, ronde, gotico e de fantasia.</p> <p>II – Ambidextrismo.</p>

<p>ESCRITA</p>	<p>irmãos.</p> <p>III – Cópia do nome do estabelecimento de ensino que frequenta, da localidade, etc.</p> <p>IV – Cópia dos cadernos de caligrafia vertical, auxiliar da Cartilha e nº 1.</p> <p>V – Início do ambidextrismo.</p>			
----------------	---	--	--	--

Fonte: ESTADO DE ALAGOAS. Almanaque do ensino. Off. Graph. Casa Ramalho – Maceió, 1938, p.34-40.