

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

**Correspondência ao Autor**

Nome: Gêssica Priscila Ramos  
E-mail: gessicaramos@ufscar.br  
Instituição: Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Submetido: 18/08/2023

Aprovado: 28/10/2023

Publicado: 19/04/2024

 10.20396/rho.v24i00.8674315

e-Location: e024017

ISSN: 1676-2584

**Como citar ABNT (NBR 6023):**

RAMOS, G. P. A criação dos grupos escolares no contexto da República: uma análise a partir do Estado de São Paulo (1893-1920). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-16, 2024. DOI:

10.20396/rho.v24i00.8674315.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674315>. Acesso em: 19 abr. 2024.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



## A CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO CONTEXTO DA REPÚBLICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ESTADO DE SÃO PAULO (1893-1920)



**Gêssica Priscila Ramos\***

Universidade Federal de São Carlos

### RESUMO

Este artigo objetiva apresentar e discutir aspectos gerais da história da escola primária pública paulista, com ênfase no nascimento e na institucionalização dos grupos escolares no estado de São Paulo, entre 1893 até 1920. Foi desenvolvido a partir de análise bibliográfica, com suporte legal. Mostra que a criação dos grupos escolares representou uma tentativa de inovação da educação primária, ao conceber essa escola a partir do modelo de ensino intuitivo, de uma organização renovada (em seus espaços e tempos) e da oferta de um padrão de qualidade pretensamente superior à de qualquer outro modelo de escola então existente. Todavia, ao se localizarem majormente nos espaços urbanos centrais, ao menos até 1920, rompeu com o próprio sonho republicano da unidade formativa, permitindo a legalização de uma educação diferenciada: a rural e a urbana, a central e a periférica.

**PALAVRAS-CHAVE:** História da Educação. Grupo escolar. Ensino primário. Estado de São Paulo.

**THE CREATION OF SCHOOL GROUPS IN THE REPUBLIC CONTEXT: AN ANALYSIS FROM THE SÃO PAULO STATE (1893-1920)**

**Abstract**

This article aims to present and discuss general aspects of the São Paulo public elementary schools history, with emphasis on the birth and institutionalization of school groups in the São Paulo state, between 1893 and 1920. It was developed from a bibliographical analysis, with legal support. It shows that the creation of school groups represented an attempt at primary school teaching innovation, by conceiving this school from the intuitive teaching model, a renewed organization (in its spaces and times) and the offer of a quality standard allegedly superior to the any other model of school then existing. However, as they were located mostly in central urban spaces, at least until 1920, they broke with the republican dream of the formative unit, allowing the legalization of a differentiated education: rural and urban, central and peripheral.

**Keywords:** History of Education. School group. Primary school teaching. State of São Paulo.

**LA CREACIÓN DE GRUPOS ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE LA REPUBLICA: UN ANÁLISIS DESDE EL ESTADO DE SÃO PAULO (1893-1920)**

**Resumen**

Este artículo tiene como objetivo presentar y discutir aspectos generales de la historia de las escuelas primarias públicas de São Paulo, con énfasis en el nacimiento e institucionalización de grupos escolares en el estado de São Paulo, entre 1893 y 1920. Fue desarrollado a partir de un análisis bibliográfico, con respaldo legal. Muestra que la creación de grupos escolares representó un intento de innovación en la educación primaria, al concebir esta escuela por medio de modelo intuitivo de enseñanza, una organización renovada (en sus espacios y tiempos) y la oferta de un estándar de calidad supuestamente superior a cualquier otro modelo de escuela entonces existente. Sin embargo, al ubicarse mayoritariamente en espacios urbanos centrales, al menos hasta 1920, rompieron con el sueño republicano de la unidad formativa, permitiendo la legalización de una educación diferenciada: rural y urbana, central y periférica.

**Palabras clave:** Historia de la Educación. Grupo escolar. Escuela primaria. Estado de São Paulo.

## INTRODUÇÃO

Este artigo<sup>1</sup> objetiva apresentar e discutir aspectos gerais da história da escola primária pública paulista, tendo como ênfase o nascimento e a institucionalização dos grupos escolares (1893-1920), tendo como categorias de análise: os sentidos da educação na República; e os espaços educacional e social dos grupos escolares nesse contexto.

É importante salientar que os grupos escolares foram um tipo de escola criada no estado, em 1893, pela reunião de escolas isoladas, juntadas, fisicamente, em razão da proximidade e, pedagogicamente, pela adoção da organização e uso do método de ensino das escolas-modelo, sendo, por isso, “[...] considerados estabelecimentos escolares arquetípicos do que melhor havia no ensino público primário” (Souza, 2009, p. 30).

Para seu estudo foram utilizados aqui como marcos de análise a Reforma da Instrução Pública de 1892, que revelava o sonho da República nascente de expandir a educação primária às massas, instituindo sua obrigatoriedade, bem como a criação paulista dos grupos escolares, em 1893, que atuaram na concretização da escola republicana, em confronto à escola imperial de primeiras letras.

Considerando que o período focado neste artigo é elemento de interesse de muitas pesquisas educacionais, definiu-se por fundamentá-lo em análise bibliográfica, com suporte legal. As legislações educacionais referentes ao tema em destaque foram utilizadas para auxiliarem no melhor entendimento sobre os papéis oficiais traçados para os grupos escolares no princípio da República, assim como suas estratégias de difusão.

A pesquisa bibliográfica que embasou este estudo foi realizada por meio do levantamento de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e de artigos no banco de dados do *SciELO*, com base no descritor “grupo escolar” e filtro de área “Educação”. No primeiro caso, foram encontradas 17.163 pesquisas e no outro, 159 estudos. Tendo em vista o volume e a diversidade de temas localizados, os trabalhos tiveram apenas os seus títulos lidos para seleção de sua adequação ao recorte desta pesquisa. Os livros utilizados foram identificados nas referências bibliográficas das pesquisas levantadas. Já a listagem das legislações de regulamentação dos grupos escolares paulistas na Primeira República, usados como suporte de análise deste artigo, foram obtidas por meio de consulta à base de dados da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), com o uso do descritor “grupos escolares” e o recorte temporal de 1893 - ano de criação dos grupos escolares - até 1920 - ano de publicação da Lei 1.750, de 1920 (São Paulo, 1920), que reforma a instrução pública de São Paulo, por ação de Sampaio Dória. Todas as legislações localizadas foram lidas integralmente e fichadas.

Para finalizar, destaca-se que o estudo aqui apresentado traz como pano de fundo o ideário educacional difundido com a constituição e materialização da República e os papéis

educacionais que assumiu nele, e tem como foco principal, a história do estado de São Paulo, com a instituição dos grupos escolares como projeto emblemático daquele momento.

## OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA

A escola no imaginário republicano era compreendida como ferramenta para o estabelecimento de uma nova ordem voltada para instaurar o “Progresso” (Carvalho, 2003, p. 11). Tal discurso objetivava se distanciar do então nomeado passado obscuro e opressor do Império, cuja escola se desenvolvia por meio de um método de ensino pautado “[...] na memória à força de repetições” (Carvalho, 2003, p. 25). Essa escola se pautava no método mútuo, que se organizava por meio do ensino simultâneo de muitas pessoas ao se aproveitar dos alunos mais adiantados para colaborarem com o professor no ensino de classes numerosas, sob uma disciplina e uma hierarquia rígidas (Saviani, 2019; Souza, 2009). A infância era tratada “[...] impositivamente com o rigor de práticas disciplinadoras, que regravam gestos, sons e movimentos”, perseguindo-se um rendimento escolar coletivo pautado na “intimidação”, no “castigo”, na “dor” e no “sofrimento” (Lapa, 1996, p. 169), em que a palmatória e as varas de marmelo eram suas ferramentas centrais (Rodrigues, 1952).

O propósito desse modelo era potencializar o ensino de um grande número de alunos de maneira rápida e módica, características que o fizeram se tornar o modelo oficial desde 1827 (Saviani, 2019). Ele ilustrava a ausência do poder central imperial na oferta do ensino, exposta inclusive pela Lei nº 16, de 1834, que desresponsabilizava o governo central em relação às escolas primárias e secundárias, deixando esse dever para os governos provinciais. Dessa maneira, tais níveis de ensino ficaram sob a tutela do poder local, “[...] o mais conservador na aliança oligárquica”, reforçando os desequilíbrios regionais (Sá, 1979, p. 50).

Esse contexto durou muitos anos, modificando-se discretamente com a edificação da sociedade de classes a contar dos anos 1900, com o florescimento do desenvolvimento econômico e urbano de regiões brasileiras pela exploração de um novo tipo de mão de obra: o trabalhador-operário. Não obstante, o interesse pela educação como ferramenta de formação desse trabalhador já tinha se apresentado no final do período imperial, com a discussão da substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre dos imigrantes. A educação foi sendo compreendida progressivamente como a tática mais eficiente - e menos onerosa para os proprietários de terra - para a efetivação gradual e resguardada da transição entre esses trabalhos (Saviani, 2019).

Pode-se dizer que a imigração foi um dos aspectos centrais que colaboraram para as modificações no âmbito social nesse período, ao gerar alterações no mercado de trabalho, bem como nas relações trabalhistas, favorecendo a industrialização e a urbanização e fortalecendo o encantamento com os produtos da ciência e da tecnologia, interpretadas como os novos valores provenientes da cidade (Nagle, 2009). Destarte, o progresso e a civilização se estabeleceram como sua nova face, trazendo à baila outros grupos e personagens (Rocha,

2003, p. 21), a quem a educação deveria unificar pela composição da nacionalidade (Nagle, 2009, p. 38). Isso lançou sobre a escola grandes e novas expectativas, especialmente em relação à educação do povo.

Nada obstante, se tais expectativas eram altas, na prática, a preocupação oficial com o assunto ainda era amena, colaborando para a propagação de um caleidoscópio escolar, que demonstrava que a grande inquietação não era com a construção da unidade educacional, mas com a expansão quantitativa de escolas e com os gastos desse projeto (Nagle, 2009). Até mesmo a Constituição republicana de 1891 (Brasil, 1891) não definiu a responsabilidade do governo central com o ensino primário, atribuindo aos estados o protagonismo em lhes legislar e prover.

Por conta disso, o ingresso de São Paulo à República se efetivou como uma ocasião importante para o referido estado organizar e desenvolver sua educação, o que deixou, contudo, evidente a forma de tratamento dado à educação do povo na história de expansão do seu ensino primário.

## **A CONSTRUÇÃO E O ESPAÇO DOS GRUPOS ESCOLARES NA REPÚBLICA**

A Constituição Estadual de 1890, publicada por meio do Decreto nº 104, de 15 de dezembro de 1890, determinava que seria leigo o ensino nos estabelecimentos públicos e que seria gratuita a oferta do ensino primário (São Paulo, 1890a). Apesar disso, a Reforma paulista, que havia sido instaurada alguns meses antes, não focalizava o ensino primário. Ela enfocava a escola normal, sendo chamada de Reforma Caetano de Campos. Nela, o Decreto nº 27, de 1890 (São Paulo, 1890b), criava a Escola-Modelo, anexa à escola normal paulistana, com o papel de possibilitar que os docentes aprendessem a forma de se ensinar por meio do método intuitivo pela sua experimentação. Pretendia-se que ele fosse bem entendido e praticado (Carvalho, 2003), estruturando tal escola para servir de “[...] campo de prática aos futuros professores e também aos núcleos de renovação do ensino normal” (Nagle, 2009, p. 247).

Portanto, tal escola se tornou a referência na formação docente com vistas a que o futuro profissional pudesse aprender e dominar novos métodos e processos de ensino ao vê-los em execução. O modelo utilizado era o intuitivo e se pautava na organização dos conhecimentos pelo professor de forma balanceada e gradativa, respeitando a capacidade, a idade e outros fatores sobre o aluno (Carvalho, 2003). Pretendia-se educar a criança a partir de “[...] novos padrões intelectuais”, que se fundamentassem numa concepção de conhecimento em que o indivíduo usasse “[...] menos a memória e mais a razão” e que valorizasse “[...] a observação e o julgamento próprios” como ferramentas para a “[...] construção do conhecimento e da implementação das atividades produtivas” (Valdemarin, 2014, p. 99). Entendia-se que esse método seria a base para a renovação do ensino da época

(Souza, 1998; Souza, 2009), especialmente ao contribuir para o ensino de um volumoso número de conhecimentos na escola.

Sem embargo da ênfase na formação de professores primários pela Reforma Caetano de Campos, o modelo de ensino primário não foi alterado em termos práticos, até porque permaneciam os interesses econômicos da oligarquia rural como política de Estado, o que ocasionou que a educação se mantivesse secundarizada. A predominante oligarquia nacional no cenário político e econômico brasileiro beneficiou o estado de São Paulo, que teve sua força política e desenvolvimento econômico aumentados ao ser o grande produtor de café do período. Sobre isso, cabe dizer que a Primeira República se baseou na economia cafeeira e os grupos defensores do setor econômico agrícola de base exportadora sustentavam que o meio rural era o destino brasileiro (Nagle, 2009). Essa situação não favoreceu o interesse político oficial para organização administrativa e pedagógica do sistema educacional do estado.

Mesmo assim, o objetivo republicano de unificação moral da sociedade explicitava que a educação não deveria ficar como estava. A Lei nº 88 (São Paulo, 1892), que implantou a Reforma da Instrução Pública de São Paulo, em 1892- regulamentada pelo Decreto nº 144B (São Paulo, 1893) -, estabeleceu novas diretrizes para a educação pública. Ela fez a divisão do primário em duas etapas: preliminar e complementar com 4 anos cada. Para as crianças entre 7 a 12 anos caberia o curso preliminar. Ele seria ofertado em escolas preliminares e auxiliares (intermediárias e provisórias), a serem implantadas em lugares com 20 a 40 alunos matriculáveis. Já para os alunos que já tivessem se habilitado no curso preliminar, caberia o curso complementar (São Paulo, 1893).

A finalização do curso das escolas complementares habilitaria o professor formando como adjunto de escolas preliminares (São Paulo, 1892). Em 1895, entretanto, tal curso se transformou em escola de formação docente para cursos preliminares tendo como objetivo atuar na grande demanda por formação rápida de professores para escolas preliminares. Por isso e ao demandar menores custos, o curso complementar acabou atuando, no ano de 1911, como escola normal para formação de docentes primários, assumindo gradualmente o papel principal de agência de formação de grande parte dos profissionais que atuavam, no princípio do século, nas escolas públicas estatais (Souza, 1998).

Apesar de tais normatizações, é cabível se reafirmar que uma das ações mais importantes voltadas à organização do ensino primário de São Paulo ocorreu, em 1893, com a criação original dos grupos escolares, regulamentados e instalados pelo Decreto nº 248, em 1894 (São Paulo, 1894). Essa ação agiu em duas perspectivas: primeira, na organização pedagógica e administrativa da educação; segunda, na organização das escolas no formato de grupos escolares (ou escolas graduadas) (Saviani, 2000). O Decreto gerou no estado uma das mais importantes inovações educacionais do país, em que: “[...] os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta a terceira até concluir a última série [...] com o que concluíam o ensino primário” (Saviani, 2019, p. 172). Essa graduação escolar passou a possibilitar a classificação dos alunos por meio do grau de adiantamento de suas

aprendizagens proporcionadas por um ensino fundado em um novo programa, uma nova jornada escolar e pela reunião de muitos professores e salas de aula em um mesmo prédio com vista a atender um grande número de crianças ao mesmo tempo (Souza, 1999). Com os grupos escolares, viu-se pela primeira vez surgir um formato escolar que passou a balizar o funcionamento das escolas no decorrer na história da educação brasileira:

[...] a divisão em séries; a racionalização do tempo para as atividades escolares; a construção de espaços físicos próprios, visando à otimização de recursos humanos e estratégias pedagógicas; o rígido controle burocrático-administrativo; a especialização dos saberes; a mecanização da transformação dos conhecimentos em conhecimentos escolares; a produção específica de materiais de apoio – como os livros didáticos – que atendem não apenas aos objetivos da Educação mas permitem, ao mesmo tempo, a ingerência de fatores extraescolares etc. Com os Grupos Escolares, em suma, vemos o surgimento de um espaço educacional próprio, vemos o surgimento de uma matriz de cultura escolar específica que servirá de guia para as instituições escolares – e as práticas nelas desenvolvidas – que historicamente vão se sucedendo (Garnica, 2010, p. 07).

Na ocasião de seu surgimento, a instalação dessas escolas demandaria que o governo autorizasse o funcionamento de escolas isoladas num único prédio. Para isso, elas precisariam estar localizadas no mesmo raio de obrigatoriedade escolar e em locais de grande densidade populacional. Seriam compostas por 4 a 10 escolas isoladas, sendo a proporção de um professor para cada agrupamento de 40 estudantes, separados de acordo com o gênero, embora se pudesse instalar escolas para meninos e meninas em um mesmo prédio. Nesse caso deveriam ser quatro classes para cada sexo, isto é, 1º, 2º, 3º e 4º ano do curso preliminar (São Paulo, 1894).

Com essa compactação geográfica de escolas no estado, esse projeto se mostrava como medida fundamental de racionalização de despesas e do próprio controle, sobretudo para os centros de grande densidade populacional (Souza, 1998) e, por consequência, para a escolarização massiva (Souza, 2001). Por essa razão, esse modelo acabou sendo muito ajustado para o estado que, com a liderança da produção cafeeira, desenvolvia-se largamente, inclusive demograficamente, ampliando seus espaços urbanos. Isso revela que os grupos escolares foram pensados para atuar nos centros urbanos, o que denuncia a efetivação de uma política educacional que favorecia as cidades em desfavor do espaço rural, num momento em que por volta de 70% da população de São Paulo ainda se situava no campo (Baduy; Ribeiro, 2020; Souza, 1998; Souza; Ávila, 2015). Para este outro público restava a precariedade das escolas isoladas.

Características do período imperial, as escolas isoladas eram vistas pelos republicanos como a chaga do aparelho escolar modelar que havia sido implantado; eram, porém, um mal necessário, tendo em vista o quão oneroso custava a expansão dos grupos escolares pelo interior. Devido às suas condições modestas de instalação, as escolas isoladas eram

geralmente as primeiras instituições instaladas em municípios, em vilas e em fazendas e, muitas vezes, eram também as únicas (Oriani, 2018, p. 105-106).

Do outro lado, os grupos escolares se propunham ser um modelo de ensino primário diferenciado e de mais alta qualidade. Por isso, embora inicialmente fosse previsto que seguissem a organização e o método de ensino das escolas-modelo, posteriormente sua complexidade demandou a escrita de um regimento interno específico que considerasse e organizasse suas particularidades (Souza, 1998). Segundo seu Regimento, o regulamento de ensino e as instruções recebidas deveriam ser transmitidas pelos inspetores escolares para professores e diretores e seriam usadas para fundamentar as atividades escolares, até mesmo os ritos - como comemorações, festas, homenagens, etc. (Rossi, 2005) -, objetivando a construção progressiva de “[...] uma nova cultura escolar” (Souza, 1998, p. 49-50). Destarte, homogeneizar as “[...] práticas de ensino” pelo controle do trabalho docente e de seus resultados, estabelecendo “[...] um sistema normativo” que conferisse a unidade de funcionamento às escolas seria o trabalho dos diretores e inspetores (Viviani, 2017, p. 79). Especialmente em relação aos diretores esperava-se que eles conseguissem garantir a efetivação das reformas educacionais, bem como vencer a resistência dos professores em relação às mudanças oficialmente pretendidas, posto que, até então, os professores tinham grande autonomia, sobretudo didática (Cortina, 1999).

Pode ser dito que as alterações previstas para essa escola – como: a divisão do trabalho docente, o estabelecimento de exames, a classificação dos alunos, a profissionalização do magistério etc. (Souza, 1998) -, ilustravam os reflexos das mudanças que passava a sociedade como fruto das transformações técnico-científicas nos diferentes setores sociais, da linha de produção fabril até o movimento higienista, ao planejamento dos espaços e da arquitetura das escolas (Rossi, 2017), promovendo alterações na forma de se entender o espaço e o tempo nas cidades, incluindo suas escolas. Por esse motivo, considerou-se que o cadenciamento do tempo nos grupos escolares se daria pelo relógio, que definia a hora de entrada e saída dos alunos, a hora das aulas e dos recreios (Buffa, 2015), o tempo do ano vigente, da semana e do próprio dia: o ano letivo iniciaria em 1 de fevereiro e seria terminado em 30 de novembro; as aulas seriam das 11 horas às 16 horas; haveria uma suspensão diária de 30 minutos para descanso dos estudantes (São Paulo, 1904).

A despeito dessa complexibilização do tempo e dos espaços nos grupos escolares, essa realidade era ainda muito diferente nas outras escolas do estado, de maneira especial nas que ficavam longe dos grandes centros, como as escolas isoladas. Estas podiam funcionar em lugares com 30 a 40 crianças no espaço de 2 quilômetros, precisando, para isso, ter um professor e um local fixo de funcionamento – mesmo que fosse bastante precário e insalubre (Oriani, 2015). Com isso, estabeleceu-se no estado uma política de expansão que não conseguiu privilegiar igualmente a população urbana e a rural, voltando-se muito mais à instalação de grupos escolares nos centros urbanos e muito pouco ao desenvolvimento das escolas isoladas (Souza, 1998).

Em 1911, as escolas isoladas receberam um programa de ensino mais simples e adaptado, dividido em seções e não em anos, graus e nem séries (São Paulo, 1911). Isso explicitava a dualidade do ensino paulista, que se manifestava a partir de um projeto de segregação socioespacial das periferias, tanto dos municípios pouco desenvolvidos, quanto dos espaços rurais (Souza; Ávila, 2015).

Destarte, pode se dizer que as diferenças geográficas das escolas se concretizaram em diferenças pedagógicas, organizacionais, materiais, de programas, de períodos, de matérias, de duração etc. em São Paulo. Nada obstante as matérias das escolas isoladas serem muito parecidas com as dos grupos escolares, nestes, elas eram mais amplas, voltando-se à “[...] formação da mente, do espírito e do corpo” (Oriani, 2015, p. 135). A diferenciação dos programas de ensino demonstrava o reconhecimento de que a escola primária não precisava ser igual na zona urbana e na zona rural, cabendo à população rural tão somente um ensino simples, rápido e focado na alfabetização. Esse diferente tratamento e representação oficial sobre o ensino público primário expressava a própria maneira diferenciada de os governantes conceberem a população urbana e rural e o espaço e o papel de cada uma delas no desenvolvimento da República (Souza; Ávila, 2015).

Como as escolas isoladas eram percebidas como restos do Império, os grupos escolares acabaram se tornando o símbolo educacional da República paulista, ao serem vistos como emblema do progresso local. Por isso, com eles, São Paulo materializava suas principais inovações educacionais da época: a definição de uma organização mais “sistemática e regulada do currículo”, distribuindo conteúdo por séries; a implantação de processos de avaliação rígidos de alunos com vistas a classificação em série, bem como dispositivos meticolosos para controle do tempo (calendário e jornada) e seu cadenciamento; o uso de docentes mais bem remunerados e com melhores condições materiais e pedagógicas de trabalho; a junção de alunos em classes pelo nível de adiantamento, possibilitando ajuntamentos “supostamente mais homogêneos” e favorecendo o ensino simultâneo; o uso da racionalização curricular, com programa uniforme, organizado em matérias escolares, e presidido por um professor; a divisão do trabalho escolar entre figuras como diretor, servente, porteiro, possibilitando a concentração de empenho em atividades específicas; etc. (Souza, 2008, p. 42-44).

Mas mudar apenas o formato pedagógico e administrativo dessas escolas não as tornariam admiradas como ação do estado, já que a escola primária não era objeto de entusiasmo dos grupos abastados, ao ser um fundamento de educação do povo. Por esse motivo, era necessário que estas fossem vistas e cobiçadas pela elite. Assim, o estado se preocupou nesse projeto com a forma dos grupos escolares, inclusive física (Faria Filho; Vidal, 2000), já que pretendia deixar explícita as diferenças entre esse modelo e o anterior - ainda presente nas escolas isoladas, e que funcionava na casa do professor ou em “[...] paróquias, cadeias, cômodos de comércio, salas abafadas sem ar, sem luz, sem nada” e cujas despesas com aluguel ficava sob o dever do mestre-escola (Souza, 1998, p. 122). Pautada no “[...] primado da visibilidade” (Carvalho, 2003, p. 28), ressaltava-se na imagem do grupo

escolar a majestade da arquitetura – que se destacava na horizontalidade das formas e no vazio da paisagem em seu entorno, notadamente interiorano (Antunha, 1976) - e das cerimônias inaugurais desses edifícios escolares. Assim,

[...] não apenas a arquitetura do edifício escolar era alvo de atenção, a própria localização do prédio passava pelo crivo da administração pública. Além de ser mais um aspecto a ser observado quanto à institucionalização dos grupos escolares do ponto de vista pedagógico, a localização da instituição integrava-se ao movimento urbanístico das cidades contribuindo ainda mais para o sucesso da nova modalidade de ensino, podendo ser considerada como parte da organização curricular. Arquitetura, modernismo e educação resultaram no final do século XIX na busca pela centralidade das instituições escolares na definição do espaço urbano (Azevedo, 2010, p. 126).

Sob esse princípio, o aspecto da configuração física da escola foi destacado sob novos critérios: o grupo escolar deveria ter edifício próprio, situado em local urbano, construído ou escolhido para ele, transmitindo seus valores tanto para aqueles que estavam dentro dele, quanto para os que estavam fora, ao revelar para todos uma “[...] força moral e educativa” em sua própria construção (Rossi, 2017; Souza, 1998), imposta por suas dimensões e arquitetura. Além de sua aparência externa, o grupo deveria ter mais que o espaço das salas de aulas; precisava prever os locais voltados para a administração escolar, tendo em vista a valorização que fazia do papel das funções burocráticas na escola (Souza, 2008). Eles pretendiam reforçar uma visão rígida da hierarquia de poder no espaço escolar por conta da especialização e exclusividade de alguns de seus locais, conforme o cargo do sujeito, marcando a diretoria com território de “poder” (Souza, 1998, p. 142), sendo, por isso, ocupada por homens, ao mesmo tempo em que a docência ia sendo ocupada por mulheres. (Baduy; Ribeiro, 2020, p. 13). Dessa maneira, esse modelo de escola ilustrava o valor social de construção de lugares “[...] cientificamente equacionados”, conforme o número de pessoas, bem como o tipo de iluminação e de circulação de ar, representando a projeção de um ambiente presumivelmente “[...] racional, neutro e asséptico”, bem diferente do ambiente doméstico e de suas ações educativas. (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 32).

Por isso, os castigos físicos precisariam ser substituídos por novas maneiras de se punir o mau comportamento. Isso abriu espaço para que a disciplina escolar passasse a se assentar oficialmente na benevolência do professor aos alunos, para que estes não fossem dirigidos mais pelo temor, mas pelo “[...] conselho e persuasão amistosa” (São Paulo, 1904, art. 38). Nesse caso, ressalta-se que a própria mobília e as subdivisões do espaço escolar objetivaram agir no adestramento do corpo do aluno, ensinando-lhe que “ordem, limpeza e disciplina” eram aspectos fundamentais da “boa organização escolar”. Esperava-se, portanto, que também as compreensões sobre higiene escolar ajudassem a reforçar os valores morais esperados de comportamentos considerados “civilizados” (Souza, 1998, p. 143), que colaboravam com a formação de padrões republicanos sobre educação, higiene, moral e saúde e que deveriam ser praticados dentro e fora das escolas.

Apesar desses diferenciais, o estado paulista deixava explícita a diferença que fazia entre a cobertura educacional e a nova organização social em formação, como resultado da urbanização e da industrialização local robustecido pelo acúmulo de capital proveniente da exportação do café (Shieh, 2010). A negligência com a expansão da educação primária nesse período mostrava a seletividade posta pelo privilegiamento da localização central da maior parte dos grupos escolares. Com o passar dos anos, especialmente após 1920, essa seletividade passou a se manifestar inclusive na organização, no ensino e nos prédios dos novos grupos escolares em expansão também em regiões periféricas. Havia grupo que tinha apenas os cômodos fundamentais para o seu funcionamento (salas de aula, diretoria e pátios), até mesmo entre aqueles que haviam sido especialmente construídos para essa finalidade. Tratava-se de uma medida de economia. Ainda, o próprio mobiliário e o material didático eram precários (adquiridos ou herdados de escolas isoladas, no caso de sua constituição pela junção de algumas) e insuficientes para o seu funcionamento (Souza, 1998).

Apesar de nascerem sob o auspício de uma instituição moderna e de excelência no ensino público, a institucionalização e a expansão dos grupos escolares foram marcadas por vários problemas decorrentes da insuficiência de recursos financeiros do Estado para promover a universalização do ensino e manter sua qualidade (Souza, 2014, p. 76).

Notadamente por causa do aumento de sua demanda e da dificuldade e resistência do estado em atendê-la, paulatinamente, seus turnos foram duplicados, dobrando o número de classes e matrículas em seus espaços. Apesar dessas e de outras mazelas provocadas para a expansão dos grupos escolares, especialmente em espaços periféricos no pós 1920, a avaliação geral foi que a política republicana não estava ampliando sua escola na medida de suas necessidades, mas que estava abandonado milhões de analfabetos, interpretados “[...] como freio do progresso, ao impor sua presença incômoda no cotidiano das cidades” (Carvalho, 2003, p. 11). Foi por isso que outros rumos acabaram sendo tomados para a expansão da escola primária paulista, mantendo ainda os grupos escolares como representantes importantes, embora não exclusivos, desse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação dos grupos escolares nos primeiros anos da República representou uma tentativa concreta de inovação da educação primária, ao conceber essa escola por meio de um modelo de ensino intuitivo e diferenciado e de uma organização renovada, ao comportar: a escola em um formato graduado; a divisão do trabalho docente, sobretudo com a institucionalização da figura marcante do diretor; o estabelecimento de exames e da classificação dos alunos; a profissionalização do magistério etc.

Ele inovou ainda ao propor oferecer, ao povo, uma educação distinta e com um padrão de qualidade pretensamente superior à de qualquer outro modelo de escola então vigente. Ambicionou também que essa superioridade fosse reforçada pela reestruturação dos

tempos e dos espaços escolares. Assim, os grupos escolares foram inicialmente instalados, em sua maioria, em prédios majestosos, que pretendiam se destacar nos espaços urbanos (então centrais) como referência para a própria modernidade almejada, tendo seus tempos regradados pelo tempo do relógio e do progresso da pátria em construção.

Dessa maneira, apesar de objetivarem, em seu projeto inicial, avançarem com a expansão do ensino primário para as classes populares, ao se prenderem aos espaços urbanos como regra de sua instalação especialmente até 1920, permitiram que as escolas isoladas se mantivessem como o modelo mais presente no meio rural e com maior atendimento populacional. A República paulista rompeu, sob essa perspectiva, com o próprio sonho republicano da unidade formativa nacional, permitindo a legalização de uma educação de diferentes tipos, a rural e a urbana, tendo o espaço geográfico com aspecto demarcador da qualidade do acesso ao meio social pelo sujeito, o que por consequência se refletiu inclusive como padrão do próprio espaço urbano, cindido entre centro e periferia no oferecimento das escolas primárias no estado de São Paulo, com o passar dos anos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNHA, H. C. G. **A instrução pública no Estado de São Paulo: a Reforma de 1920**. São Paulo, Faculdade de Educação, FEUSP, 1976. (Estudos e Documentos, 12).

AZEVEDO, C. B. de. Arquitetura e Grupos Escolares em Sergipe: uma relação entre espaço e educação na escola primária. **Outros Tempos**, São Luís, v. 7, p. 119-142, 2010. Disponível em:

[https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros\\_tempos\\_uema/article/download/93/78/326](https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/download/93/78/326). Acesso em: 05 jun. 2022.

BADUY, M.; RIBEIRO, B. de O. L. Origens do grupo escolar e a modernização (educacional) no Brasil. **Intercursos Revista Científica**, Ituiutaba, v. 19, n. 1, p. 05-17, jan./jun. 2020. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/view/5232>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 24 fev. 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1834**, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, p. 15. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BUFFA, E. Grupos Escolares paulistas: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: DUARTE, A. (org.). **Jornal internacional de Estudos em Educação Matemática**. 1. ed. Jundiaí, SP: JIEEM - Editora da UNIBAN, 2015. p. 128-154. v. 8 (1).

CARVALHO, M. M. C. de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CORTINA, R. L. **Burocracia e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, ago. 2000. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200003&lng=en&nrm=iso). Acessado em: 01 abr. 2022.

GARNICA, A. V. M. Analisando imagens: um ensaio sobre a criação de fontes narrativas para compreender os Grupos Escolares. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 23, n. 35A, abr. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10807> Acessado em: 04 maio 2023.

LAPA, J. R. do A. **A cidade: os cantos e os antros**. São Paulo: EDUSP, 1996.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3. ed. São Paulo: EDUSP; São Paulo, 2009.

ORIANI, A. P. “**A célula viva do bom aparelho escolar**”: expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945). 2015. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2015.

ORIANI, A. P. Entre limites geográficos e pedagógicos: organização do trabalho escolar nas escolas isoladas e nos grupos escolares (São Paulo, 1892-1950). **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 3, n. 7, p. 104-123, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/174>. Acesso em: 4 maio 2023.

RAMOS, G. P. **As escolas da República**: a expansão da educação primária em Campinas a partir de seus primeiros grupos escolares (1897-1920). 2023. 192 f. Relatório (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2023.

ROCHA, H. H. P. **A higienização dos costumes**: educação escolar e saúde no projeto Instituto de Hygiene de São Paulo (1919-1925). Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2003.

RODRIGUES, J. L. Subsídios para a história do ensino em Campinas. **Monografia História do Município de Campinas**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Histórico e Estatístico, 1952.

ROSSI, E. R. Escolas reunidas e grupos escolares: traços da modernidade técnico-científica no ensino elementar (1889-1929). **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 39, p. 317-325, 2017. Acesso em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/38493/pdf>. Disponível em: 31 mar. 2022.

ROSSI, E. R. Identidade étnicas e as escolas primárias nas primeiras repúblicas. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 17, p. 58-65, mar. 2005. Acesso em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5243/art06\\_17.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5243/art06_17.pdf). Disponível em: 12 abr. 2022.

SÁ, N. P. **Política educacional e populismo no Brasil**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 1.253, de 28 de novembro de 1904. Aprova e manda observar o regimento interno dos grupos escolares. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 01 dez. 1904, p. 2451. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1253-28.11.1904.html>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 104, de 15 de dezembro de 1890. Convoca o primeiro Congresso do Estado de São Paulo e publica a sua Constituição. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 15 dez. 1890a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/leis/constituicoes/constituicoes-antiores/constituicao-estadual-1890/>. Acesso em: 25 maio 2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 144-B, de 30 de dezembro de 1892. Aprova o regulamento da Instrução Pública. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 12 jan. 1893, p. 5359. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1892/decreto-144B-30.12.1892.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 2.005, de 13 de fevereiro de 1911. Aprova e manda observar o programa de ensino para as escolas isoladas do Estado. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 15 fev. 1911, p. 613. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto-2005-13.02.1911.html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894. Aprova o Regimento Interno das Escolas Públicas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 16 ago. 1894, p. 11105. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 27, de 12 de março de 1890b. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. **Coleção da Legislação Paulista**, São Paulo, SP, 12 mar. 1890, p. 30-38. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Pública do Estado. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 11 dez. 1920, p. 7657. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html> . Acesso em: 20 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução pública do Estado. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 15 set. 1892, p. 410. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html> . Acesso em: 19 abr. 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. A ideia de sistema nacional de ensino e as dificuldades para sua realização no Brasil no século XIX. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2000, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2000. 1 CD-ROM.

SHIEH, C. L. **O que ensinar nas diferentes escolas públicas primárias paulistas: um estudo sobre os programas de ensino (1887-1929)**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-141230/pt-br.php> Acesso em: 11 dez. 2023.

SOUZA, R. de F. **Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, R. F. de. A difusão da escola primária em Campinas. *In*. NASCIMENTO, T. A. Q. R. do. [*et al.*]. **Memórias da educação: Campinas (1850-1960)**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

SOUZA, R. F. de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 75-101, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32819/20803>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século 20** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo, Cortez, 2008. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, v. 2).

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. *In*: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (org.). **O legado educacional do século XIX**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 33-84.

SOUZA, R. F.; ÁVILA, V. P. da S. Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (1889-1947). **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 293-310, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/7462/4928>. Acesso em: 12 abr. 2022.

VALDEMARIN, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. de F.; VALDEMARIN, V. T. (org.). **O legado educacional do século XIX**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 81-126.

VIVIANI, L. M. Problemas de rendimento escolar no ensino elementar paulista: regulação dos tempos escolares e do trabalho docente (1925 a 1950). **Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v. 17, p. 75-91, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss1articles/viviani.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

#### AUTORIA:

\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora associada do Departamento de Educação e integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Contato: [gessicamos@ufscar.br](mailto:gessicamos@ufscar.br)

#### COMO CITAR ABNT:

RAMOS, G. P. A criação dos grupos escolares no contexto da República: uma análise a partir do Estado de São Paulo (1893-1920). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-16, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8674315. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674315>. Acesso em: 19 abr. 2024.

#### Notas

<sup>1</sup> Trata-se de um recorte da pesquisa intitulada “As Escolas da República: a expansão da educação primária em Campinas a partir de seus primeiros grupos escolares (1897-1920)” (Ramos, 2023), desenvolvida durante o estágio de pós-doutorado, realizado no Programa Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no ano de 2023, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Cristina Menezes (coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania - CIVILIS). A referida pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de expansão da educação primária em Campinas, com base na atuação de seus primeiros grupos escolares, identificando o perfil de acesso e permanência nos mesmos, mais precisamente até 1920.