

Escolas de Improviso e Grupos Escolares: Estudo Comparativo de Pedagogias e Espaços Escolares

Improvisation Schools and School Groups: Comparative Study of Pedagogies and School Space

Camila de Cássia Ferreira¹
Sauloéber Tarsio de Souza²
Luci Cleide Pereira³

27

Resumo: Este estudo apresenta uma análise comparativa dos aspectos pedagógicos e arquitetônicos das escolas de improviso do período imperial brasileiro e do modelo de Grupo Escolar introduzido no início da República. A pesquisa explora a evolução da educação primária no Brasil, focando em como esses dois modelos educacionais refletem transformações políticas e sociais mais amplas. As escolas de improviso, caracterizadas por sua arquitetura simples e métodos pedagógicos básicos, funcionavam em espaços improvisados com métodos de ensino que visavam a memorização e repetição. Em contraste, o Grupo Escolar, criado durante o início da República, introduziu uma abordagem mais sistemática para a educação, com edifícios escolares construídos para esse fim, salas de aula segmentadas e práticas pedagógicas avançadas. Ao comparar esses dois modelos pedagógicos, o estudo buscou elucidar o desenvolvimento histórico da educação primária no Brasil no período estudado, examinando as mudanças nos métodos de ensino, nos espaços educacionais e o impacto dessas mudanças no cenário educacional. Apesar das limitações e contradições de cada modelo, o estudo mostrou que ambos legaram características na construção do sistema educacional brasileiro.

¹ Graduada em Pedagogia (UFU), Professora da Rede Pública da Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2744-3852>. E-mail: camiladecassiaferreira@gmail.com

² Graduado e Mestre em História (UNESP-Franca), Doutor em Educação (UNICAMP) e Estágio Pós-doutoral em História (UNIFESP). Professor do Instituto de História e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e do ProfHistória (UFU). Membro do NEPHE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação), da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e da ANPUH-Minas Gerais. Coordenador do NEPFE-ICHPO (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação) e da DIPAE-PROAE (Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9797-341X>. E-mail: sauloeber@gmail.com

³ Graduada em Direito e Pedagogia. Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica e Doutoranda em Historiografia da Educação pela PPGED-UFU. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4468-1226>. E-mail: luci.pereira@ufu.br

Recebido em 21/07/2024

Aprovado em 28/08/2024

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Palavras-chave: Instituições Escolares. Modelos Pedagógicos. Império. República.

Abstract: This study presents a comparative analysis of the pedagogical and architectural aspects of improvisation schools from the Brazilian imperial period and the School Group model introduced at the beginning of the Republic. The research explores the evolution of primary education in Brazil, focusing on how these two educational models reflect broader political and social transformations. Improvisation schools, characterized by their simple architecture and basic pedagogical methods, operated in improvised spaces with teaching methods that aimed at memorization and repetition. In contrast, the Escolar Group, created during the early Republic, introduced a more systematic approach to education, with purpose-built school buildings, segmented classrooms, and advanced pedagogical practices. By comparing these two pedagogical models, the study sought to elucidate the historical development of primary education in Brazil during the period studied, examining changes in teaching methods, educational spaces and the impact of these changes on the educational scenario. Despite the limitations and contradictions of each model, the study showed that both left characteristics in the construction of the Brazilian educational system.

Keywords: School Institutions. Pedagogical Models. Empire. Republic.

1 Introdução

Ao longo da história do Brasil, a educação primária passou por diversas transformações. Desde a época colonial, com suas poucas escolas régias e cadeiras públicas de primeiras letras, até a segunda metade do século XVIII, mudanças significativas ocorreram (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Nesse contexto de mudanças, durante o período monárquico, surgiram as escolas isoladas, também chamadas na literatura de escolas unitárias, de improviso ou de primeiras letras⁴ (CARDOSO, 2013; PINHEIRO, 2002).

Sua criação se deu por meio de uma lei sancionada por D. Pedro I em 15 de outubro de 1827. A Lei Geral, composta por 17 artigos, determinava que nas capitais das províncias e, sempre que possível, nas cidades, vilas e lugares populosos, essas escolas adotassem o ensino mútuo. Os professores deveriam ensinar a ler, escrever, realizar as quatro operações aritméticas, trabalhar com frações, decimais e proporções, e fornecer noções básicas de geometria prática, gramática da língua nacional, princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana, adaptados à compreensão das crianças (BRASIL, 1827). Além disso, as leituras deveriam preferencialmente incluir a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

⁴ Neste artigo, utilizaremos o termo “escolas de improviso”.

Essas instituições foram essenciais na educação pré-escolar da população da época, destacando-se pela simplificação do modelo pedagógico e pela modéstia arquitetônica. Elas atendiam alunos de diferentes idades e adiantamentos escolares na mesma sala de aula, com o objetivo de educação uniforme, pelo mesmo educador, por meio de métodos de ensino que priorizavam a memorização e a repetição, focando as habilidades de ler, escrever e calcular (SANTOS, 2019; THOMPSON, 1910).

Segundo Cardoso (1998), a necessidade de espaços adequados para o ensino e a definição de tempos de aprendizagem, desde o século XVIII, estava relacionada tanto à capacidade da escola de cumprir suas funções sociais quanto à criação da singularidade da instituição escolar e de sua cultura própria. Ao final do Império, as escolas de primeiras letras evoluíram para escolas elementares. No início do período republicano, foram denominadas escolas preliminares até que, em 1893, a Lei nº 169, de 7 de agosto, em São Paulo, as agrupou, criando os Grupos Escolares (CARDOSO, 2013).

Os grupos se destacaram das escolas de improviso tanto nos aspectos pedagógicos quanto inovadores (CARDOSO, 2013). Segundo a autora, o propósito dos Grupos Escolares era proporcionar um ensino mais eficiente e ordenado, através de uma estrutura física que simplificava a divisão por séries e uma aplicação de métodos de ensino mais avançados e interativos.

A criação dos Grupos Escolares fez parte de um esforço maior de modernização do sistema educacional brasileiro, visando melhorar não apenas a qualidade do ensino, mas também a preparação de cidadãos para participarem ativamente da vida social e política do país (CARDOSO, 2013; FARIA FILHO; VIDAL, 2000; SOUZA, 2016).

Isso posto, Faria Filho e Vidal (2000) destacam a importância de se investigar os processos de produção, mudanças e permanências buscando vislumbrar as diversas formas de viver e construir a escola e seus sujeitos ao longo do tempo. Assim, neste artigo discute-se a seguinte questão: Como as transformações nos aspectos pedagógicos e espaciais das escolas de improviso e dos Grupos Escolares refletiram as mudanças políticas e sociais no Brasil e influenciaram o desenvolvimento da educação primária?

O objetivo é mostrar, por meio de um estudo de revisão da literatura, como o planejamento espacial e os métodos de ensino se adaptaram ao longo do tempo, refletindo as transformações políticas e sociais brasileiras. Procura-se, assim, contribuir para uma compreensão mais profunda da continuidade e das rupturas presentes no desenvolvimento da

educação primária no Brasil no período investigado.

2 As Escolas de Improviso

Durante o período imperial no Brasil, as escolas de improviso desempenharam um papel fundamental na educação (BARBANTI, 1977; HILSDORF, 1987). De acordo com essas autoras, essas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais ou na própria residência dos mestres. Assim, os professores eram reconhecidos ou designados como tais pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução.

Durante o século XIX, vamos encontrar vários modelos de escolarização que eram frequentados por crianças e jovens abastados. Havia escolas que eram criadas por iniciativas de fazendeiros ou grupos de pais e até mesmo de comerciantes (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Essa diversidade de modelos de escolarização, incluindo as escolas masculinas e femininas e da preceptoria, encontravam-se como meio de implementação da escola.

Destacamos que não apenas os alunos que frequentavam uma instituição escolar tiveram acesso ao ensino, pois existia uma rede de escolarização doméstica que ensinava a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, a qual atendia a um número superior de indivíduos em relação à rede pública estatal (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). De fato, até o final do século XIX, o número de escolas isoladas era superior àquele de escolas com professores que tinham uma ligação direta ao Estado.

As escolas de improviso situavam-se em áreas rurais ou periféricas e consistiam em uma pequena sala supervisionada por um único professor encarregado de instruir crianças com diversos níveis de aprendizagem e diferentes faixas etárias. Além disso, geralmente era responsabilidade do professor fornecer o local, o mobiliário e os materiais didáticos, o que resultou na precariedade desses estabelecimentos devido à falta de recursos (FARIA FILHO, 1996).

Dessa forma, quando as aulas aconteciam na casa dos professores, ocasionalmente recebiam uma pequena assistência para o pagamento do aluguel. Os alunos dirigiam-se sozinhos para esses locais e lá permaneciam por algumas horas. O tempo de escolaridade de 4 horas era frequentemente dividido em duas sessões: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

A baixa frequência escolar era um problema social resultante do uso comum do

trabalho infantil pelas famílias e da falta de integração cultural da escola na sociedade. Para muitas famílias, o aprendizado básico de leitura, escrita e cálculo era suficiente para a vida social e o trabalho. No entanto, na visão dos professores, a responsabilidade recaía sobre a falta de interesse das famílias pela educação dos filhos (SOUZA, 2016).

Sendo o professor o responsável pela escola de improviso, ele não possuía preparo específico para o magistério, seu conhecimento era fruto da cultura da época e não existia uniformidade em suas diretrizes pedagógicas (PEINADO, 2010). Apesar disso, dedicava-se à sua missão: transmitir aos alunos seus conhecimentos em leitura, escrita, cálculo e doutrina cristã. O ensino era individualizado, ou seja, o professor ensinava cada aluno separadamente, mesmo havendo vários alunos na sala. Esse método nas escolas de improviso fazia com que os alunos passassem grande parte do tempo sem a atenção direta do professor, o que resultava em perda de tempo e indisciplina (PEINADO, 2010).

Conforme mencionamos, o método de ensino individual das escolas de improviso apoiava-se na memorização e na repetição (PEINADO, 2010). Assim, “recitar e aprender de cor eram práticas pedagógicas usuais para a aprendizagem. Nessa época, não se pensava, ainda, em adequar o ensino às características do desenvolvimento infantil” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 40).

Devido ao ensino individualizado, o ritmo de aprendizagem do aluno determinava o tempo, tornando a avaliação assistemática e, portanto, precária. Não havia exames regulares e, na verificação final, o aluno era considerado apto a ler, escrever e calcular assim que concluía a aprendizagem, sem a necessidade de uma avaliação formal. Além disso, o ensino primário não era obrigatório (PEINADO, 2010).

Nesse período, intelectuais e políticos argumentavam que a organização escolar vigente, em que o professor ensinava cada aluno individualmente, mesmo em turmas com vários alunos (método individual), dificultava a disseminação da instrução para um número maior de pessoas, tornando a escola dispendiosa e pouco eficiente (FARIA FILHO, VIDAL, 2000). Diante disso, iniciaram debates sobre a necessidade de adotar um novo método de ensino nas escolas brasileiras: o método mútuo (BASTOS; FARIA FILHO, 1999).

Proposto pelos ingleses, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, foi difundido por Andrew Bell e Joseph Lancaster no início do século XIX (CARDOSO, 2013). A fundamentação do ensino mútuo consistia em selecionar os

melhores estudantes para apoiar o educador. Portanto, uma escola mútua teria

capacidade para receber centenas de alunos em uma sala única sob a supervisão geral de um docente, o que representava uma possibilidade extraordinária de redução de custos (SOUZA, 2016).

Vidal e Faria Filho (2005), analisando os tempos e os espaços da escola, afirmam que o ensino mútuo era o que desejavam os políticos e intelectuais da época, ou seja, uma escola mais rápida, mais barata e com professor mais bem preparado. Esse método foi implantado no Brasil, na então Província de São Paulo, nas décadas de 20 e 30 do século XIX; no entanto, segundo Buffa e Pinto (2002), sem sucesso.

Dessa forma, Cardoso (2013) pontua que o problema para a aplicação do ensino mútuo, tanto na Província de São Paulo quanto em todo o Império, foi a inadequação do espaço físico. Houve numerosas queixas sobre a falta de edifícios apropriados, o espaço insuficiente das casas e as condições inadequadas de higiene e iluminação. A carência de prédios e material didático intensificou as críticas ao método lancasteriano, que gradualmente caiu em desuso. Assim, as últimas décadas do século XIX testemunharam o declínio do ensino mútuo, sendo substituído por novos enfoques metodológicos que enfatizavam as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem. Surgiram então os Grupos Escolares.

2 Os Grupos Escolares

Os Grupos Escolares surgiram no Brasil no final do século XIX, introduzindo uma mudança na estrutura e organização do ensino primário. Eles foram estabelecidos como parte das reformas educacionais republicanas, com o propósito de modernizar e sistematizar a educação pública no país (ALVES; SOUZA, 2021). Nesse contexto, a criação dos Grupos Escolares visava não somente estruturar o ensino, mas também reinventar a escola. Essa reinvenção envolvia reformular as metodologias e os conteúdos educacionais, formar, controlar e supervisionar os professores; adaptar espaços e tempos ao processo educativo; e reconsiderar a relação com as crianças, suas famílias e a comunidade (FARIA FILHO, 2014).

Os Grupos Escolares unificaram as antigas escolas de improviso em um único prédio, organizando o ensino em salas seriadas e sequenciais sob a autoridade do professor. Nesse período, surge a figura do diretor, estabelecendo uma nova hierarquia na escola pública (VIDAL, 2006). Esse fator contribuiu para que essas instituições, surgidas no Brasil na década de 1890, agora no Estado de São Paulo, se tornassem um modelo de escola e

referência educacional para outros estados brasileiros (PEINADO, 2010). Surge também uma preocupação com a formação dos professores primários, que em sua maioria eram leigos. Para atender a essa demanda, foi criada a Escola Normal em 1908 (AMORIM, 2015).

As matrículas nos Grupos Escolares eram destinadas a crianças de 7 a 12 anos, com frequência obrigatória (BRASIL, 1894, art. 3.º). Isso fundamentou a ideia de idade correspondente à série, motivando a criação de campanhas para resolver problemas de defasagem entre série e idade, decorrentes da evasão e da repetência, como as campanhas de alfabetização (VIDAL, 2006).

Ao assumir a função moralizadora e civilizatória, sobreposta por mecanismos disciplinadores, os Grupos Escolares visavam formar “bons cidadãos” e futuros trabalhadores, moldados à divisão do trabalho, que impunha hierarquia, obediência, disciplina e bons hábitos (CARDOSO, 2013). Com a implantação dessas instituições, a relação educativa se ampliou. O professor passou a se relacionar diretamente com os alunos, e novos personagens foram incorporados. Além dos professores, inspetores, diretores, professores adjuntos, secretários, bibliotecários, serventes e porteiros passaram a fazer parte do convívio dos alunos, todos envolvidos na relação educativa que se desenvolvia nesse ambiente (CARDOSO, 2013).

Nesse novo modelo educativo, os alunos foram distribuídos em quatro classes para cada sexo, correspondentes ao 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos do curso preliminar. O 1.º e o 2.º anos da seção masculina poderiam ser conduzidos tanto por um professor quanto por uma professora, enquanto a seção feminina deveria ser conduzida apenas por uma professora (BRASIL, 1894, art. 81.º).

As orientações pedagógicas recomendavam que as lições fossem mais empíricas e concretas, em vez de teóricas e abstratas, para estimular um desenvolvimento gradual e harmonioso das faculdades infantis. Assim, os professores deveriam focar principalmente em desenvolver a capacidade de observação dos alunos, utilizando métodos intuitivos (BRASIL, 1894, arts .8.º e 9.º).

O método intuitivo surgiu na Alemanha no final do século XVIII, desenvolvido por Basedow, Campe e Pestalozzi. Esse método diferenciava-se dos tradicionais ao acreditar que a aquisição de conhecimentos provinha dos sentidos e da observação (SOUZA, 1998).

Segundo Valdemarin (2004), o método intuitivo envolvia três principais aspectos:

1) fazer o aluno adquirir conceitos abstratos por meio de objetos concretos; 2) estimular o aprendizado através dos cinco sentidos, utilizando a observação e o tato para

discernir as qualidades dos objetos; 3) aguçar a capacidade dos alunos de observar o conhecimento e os fatos, utilizando a natureza e a indústria em suas diversas formas.

Nos Grupos Escolares, o ensino simultâneo foi adotado para organizar as turmas, enquanto o ensino intuitivo estruturava o processo de ensino e aprendizagem, compondo um método integrado (CARDOSO, 2013). Com o objetivo de moralizar e civilizar, as normas disciplinares previam que a disciplina deveria basear-se principalmente na afeição do professor pelos alunos, dirigindo-os não pelo temor, mas pelo conselho e persuasão amistosa. No entanto, castigos e prêmios eram autorizados como meios de correção ou estímulo (BRASIL, 1894, arts. 23.º e 24.º).

Quanto ao espaço físico, os Grupos Escolares funcionavam em prédios monumentais que simbolizavam modernidade e progresso, visando atrair a população ao desejo de se instruir e adquirir conhecimentos para o desenvolvimento do país (CARDOSO, 2013). Essas construções grandiosas, descritas por Nóbrega (2003, p. 253), tinham simetria bilateral, separando as seções masculina e feminina em lados opostos, divididas por um pátio interno. As salas eram espaçosas e bem ventiladas, com amplas janelas que permitiam a entrada adequada de luz.

Segundo Faria Filho (2014), esses espaços específicos para a educação incluíam biblioteca, museu escolar, jardim para observação e salas de aula. Além disso, havia o gabinete do diretor, sala de arquivo, corredores, portaria, vestíbulo, sala dos professores e pátio para recreio.

A distinção entre os tipos de Grupos Escolares era determinada principalmente pelo número de salas de aula, a organização da circulação interna e uma fachada específica (PEINADO, 2010). Os projetos espaciais dos Grupos Escolares pioneiros consistiam geralmente em edifícios térreos, com entradas independentes e muros que separavam os recreios feminino e masculino. O galpão coberto, destinado a ginástica e às festas cívicas, era construído isoladamente no fundo ou nas laterais do terreno, conectado ao prédio principal por passadiços cobertos. Os sanitários, vinculados ao galpão, também eram instalados separadamente do edifício principal (BUFFA; PINTO, 2002).

A higiene escolar e pessoal era uma questão a ser observada pelos professores, pois eram responsáveis por monitorar a qualidade da água, da limpeza e da ventilação das salas, da localização das fossas e da higiene dos alunos (BRASIL, 1894, art. 102.º). Desse modo, o mobiliário também era projetado considerando higiene, postura e pedagogia. As carteiras e bancos deveriam ter altura proporcional ao tamanho dos alunos, a limitação de espaço das carteiras individuais, combinada com a necessidade de economizar recursos,

incentivou o uso de carteiras duplas (BRASIL, 1894, anexo n.º 6).

Assim sendo, a cultura escolar centrada nos Grupos Escolares perdurou ao longo do século XX, servindo como referência básica para a organização seriada das classes, ampliando o currículo por meio de disciplinas de caráter enciclopédico, a utilização racional do tempo e dos espaços e o controle sistemático do trabalho dos professores. Segundo Saviani (2008), um legado positivo dessa implantação foi o maior rendimento das classes devido à sua formação com alunos do mesmo nível de aprendizagem. Isso posto, os Grupos Escolares tiveram grande importância na constituição da escola primária brasileira

3 Escolas Isoladas vs. Grupos Escolares

As escolas de improviso “representavam outro momento da educação e, comparadas aos grupos escolares, à racionalização e ao controle do trabalho que os caracterizava, pareciam desajustadas” (ROSSI, 2009, p. 98), uma vez que os grupos possuíam várias salas de aula, cada uma com um professor, e alunos agrupados por idade e série (CARDOSO, 2013). Essas escolas, como explica Rossi (2009), não eram improvisadas apenas por serem classes autônomas, mas por seu funcionamento unitário. Sua precariedade as afastava dos modernos processos pedagógicos e da organização administrativa dos Grupos Escolares, que eram superiores.

Os métodos de ensino nas escolas de improviso e nos Grupos Escolares apresentam diferenças, refletindo a evolução das práticas pedagógicas ao longo do tempo. Enquanto as escolas de improviso dependiam de métodos individualizados e informais, os Grupos Escolares adotaram abordagens mais sistemáticas e integradas, refletindo um avanço nas práticas educacionais.

Nas escolas de improviso, o conteúdo ensinado era leitura, escrita, cálculo e doutrina cristã. O ensino era individualizado, o método utilizado neste contexto priorizava a memorização e a repetição por meio do método mútuo, por meio do qual os melhores estudantes eram selecionados para apoiar o educador, permitindo que vários alunos fossem ensinados em uma única sala sob a supervisão de um professor.

Em contraste, os Grupos Escolares adotavam abordagens mais estruturadas e modernas. As orientações pedagógicas recomendavam lições empíricas e concretas, ao invés de teóricas e abstratas, para estimular um desenvolvimento gradual e harmonioso das habilidades da criança. O conteúdo ensinado era leitura e escrita; gramática; caligrafia; cálculo; geometria; sistema métrico decimal; desenho; moral prática e educação cívica;

noções de geografia geral; cosmografia; noções de física, química e história natural, nas suas mais simples aplicações, especialmente a higiene; história do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens; música e canto (BRASIL, 1894, art. 5.º). Os professores deveriam focar o desenvolvimento da capacidade de observação dos alunos, utilizando métodos intuitivos. O método intuitivo, acreditava que a aquisição de conhecimentos provinha dos sentidos e da observação.

No método mútuo tinha-se turma heterogênea de alunos, organizada em uma única sala, mas dividida internamente em classes por matéria e grau de adiantamento. Um aluno podia pertencer a diferentes classes conforme seu progresso em cada disciplina, mantendo a homogeneidade das classes. Nos grupos escolares, as turmas heterogêneas foram distribuídas em diferentes salas, também divididas pelo grau de adiantamento, mas com ensino graduado para cada classe homogênea (CARDOSO, 2013). Essa organização levou a uma divisão mais racional e buscou a economia de tempo, com alunos agora divididos apenas pelo grau de adiantamento, todos estudando a mesma matéria simultaneamente.

Os Grupos Escolares foram projetados como "magníficos palacetes" e representaram uma ruptura na concepção, organização e funcionamento da escola imperial. Nos grupos aparecem o diretor e vários outros funcionários envolvidos diariamente na rotina escolar (ROSSI, 2009). Segundo a autora, embora a fiscalização e o controle fossem mais intensos, o convívio social proporcionado por esse novo espaço contribuiu para o aprimoramento do trabalho do professor.

Os horários de início e término das aulas eram rigorosamente seguidos, com pontualidade e assiduidade exigidas e fiscalizadas (ROSSI, 2009). O espaço físico era projetado para atender aos requisitos de higiene e saúde. Consequentemente, também surgiram novos tempos escolares. Anteriormente, as escolas adaptavam-se à vida das pessoas, com horários e espaços organizados conforme a conveniência da professora, dos alunos e dos costumes locais (FARIA FILHO, VIDAL, 2000). Portanto, era necessário não apenas estabelecer e legitimar novos espaços educacionais, mas também criar e validar novas referências de tempos e ritmos escolares.

Nas escolas de improviso, os professores, embora detentores de certa cultura, não tinham formação para o magistério. A avaliação era assistemática e precária, sem exames regulares; a conclusão da aprendizagem era marcada pelo aluno ser considerado apto a ler, escrever e contar, sem aplicação de uma avaliação formal. Além disso, o ensino primário não era obrigatório (PEINADO, 2010). A responsabilidade de prover local, mobília e

materiais didáticos recaía quase sempre sobre o professor, agravando a precariedade das escolas, devido à falta de recursos (FARIA FILHO, 1996).

Em oposição, os Grupos Escolares introduziram uma nova organização do tempo escolar, com a presença obrigatória, calendário escolar, férias, feriados, horário das aulas e paradas para descanso. Essas medidas destacavam a importância do uso racional do tempo na organização do ensino primário durante o período republicano. Além disso, foi implantado o exame normatizado como atividade contínua e sistemática, não apenas para avaliação, mas também para ensinar a falar em público corretamente (PEINADO, 2010). Em termos do espaço escolar, os Grupos Escolares causaram uma ruptura com as antigas escolas de improviso. O propósito desses novos edifícios escolares era abrigar uma maior quantidade de estudantes e estimular o ambiente de aprendizagem, oferecendo salas de aula amplas, ventilação adequada e mobiliário apropriado (PEINADO, 2010).

Os edifícios dos Grupos Escolares eram imponentes e situados em regiões nobres, construídos em terrenos criteriosamente selecionados, geralmente quadras inteiras ou grandes lotes de esquina, proporcionando uma visão completa do edifício escolar e diversos acessos (PEINADO, 2010). Em comparação, o autor destaca que as escolas de improviso muitas vezes eram localizadas em zonas rurais ou periféricas.

O Quadro 1 a seguir compara os principais aspectos das escolas de improviso com os Grupos Escolares, destacando as diferenças nos métodos de ensino, organização, formação docente, currículo, infraestrutura e papel social. Essa comparação evidencia a evolução da educação primária no Brasil no período investigado.

Quadro 1 – Comparação entre Escolas de Improviso e Grupos Escolares

Aspecto	Escola de Improviso	Grupos Escolares
Método de Ensino	do mútuo, ensino individualizado, memorização e repetição	intuitivo, ensino simultâneo, lições empíricas e concretas.
Organização das turmas	criadas, alunos de diferentes idades e níveis	os, alunos agrupados por idade e nível de conhecimento
Formação do professor	es leigos, sem formação específica	cio da profissionalização docente, criação das escolas normais
Currículo	h leitura, escrita, cálculo e doutrina cristã	Currículo ampliado, disciplina enciclopédicas, formação moral e cívica
Localização e infraestrutura	paços improvisados, casas, igrejas, sem infraestrutura adequada	édios próprios, arquitetura monumental, salas de aulas amplas e ventiladas
Mobiliário	Mobiliário improvisado, precário	Mobiliário padronizado, carteiras individuais e duplas, atenção a higiene e postura
Organização do espaço	Sem organização espacial definida	ganização espacial rígida, separação por sexo, pátios e espaços específicos

Papel da escola	secundário na sociedade, baixo índice de escolarização	central na formação do cidadão e modernização do país
Relação com a comunidade	Pouca integração com a comunidade	or envolvimento com a comunidade, campanhas de alfabetização
ênuncia das reformas educacionais	ncia das reformas, modelo tradicional	Resultado direto das reformas republicanas, modelo inovador para a época
Financiamento	mento precário, dependência da comunidade	Financiamento público, maior investimento na educação
Legislação	Pouca legislação específica, regulamentação precária.	gislação específica, regulamentação detalhada do funcionamento.

Segundo Souza e Filho (2006), os Grupos Escolares trouxeram uma transformação relevante no ensino primário no Brasil. A partir deles, a escola pública passou a funcionar em prédios específicos, em vez de nas residências dos professores. Isso marcou a iniciativa do Estado pela construção dos prédios escolares, criando um espaço próprio e adequado para o funcionamento da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas de improviso, marcadas pela precariedade e pela improvisação, tiveram um papel importante no início da educação pública brasileira. Elas atenderam, em um contexto de escassez de recursos e infraestrutura, às necessidades educacionais básicas das camadas mais pobres da população, utilizando métodos de ensino individualizados e informais que priorizavam a memorização e a repetição.

Com o surgimento dos Grupos Escolares, podemos dizer que houve uma mudança paradigmática na educação primária, tendo em vista que os grupos introduziram uma organização mais sistemática, com turmas seriadas, currículo ampliado e métodos pedagógicos baseados no ensino intuitivo e empírico. A criação de edifícios escolares próprios, com infraestrutura adequada e um ambiente de aprendizagem mais propício, simbolizou a modernização e a racionalização do sistema educacional brasileiro.

No entanto, é importante reconhecer que, apesar desses avanços, o modelo dos Grupos Escolares também apresentou desafios, como a rigidez das normas disciplinares e a segregação por gênero. Podemos ainda apontar que a padronização dos métodos de ensino, embora tenham trazido benefícios em termos de eficiência e organização para a época, também limitaram a flexibilidade e a adaptação às necessidades locais e individuais dos alunos. Apesar das limitações e contradições inerentes a cada modelo, ambos contribuíram

para a construção do sistema educacional que conhecemos hoje.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Hananiel de Souza. A implantação dos grupos escolares no Brasil nas primeiras décadas do século XX. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 12, set. 2015, p. 208-224.

ALVES, Suzele Sany Lacerda; SOUZA, Sauloéber Tarsio de. A escola da República: implantação e expansão dos grupos escolares no Brasil (da Primeira República à Ditadura Civil-Militar). **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

BARBANTI, Maria Lucia Spedo Hilsdorf. Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens. 1977. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977. Acesso em: 24 jun. 2024.

BASTOS, Maria H. Câmara; FARIA FILHO, Luciano M. de. **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EdUPF, 1999.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894**. Aprova o Regimento Interno das Escolas Públicas. São Paulo, 1894. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BUFFA, E.; PINTO, G. A. **Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971**. São Carlos: Brasília: EduFSCAR, INEP, 2002.

CARDOSO, Maria Angélica. A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: *1893 a 1932*. 2013. **Tese de Doutorado**. [sn].

CARDOSO, Tereza M. Rolo Fachada Levy. As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro. 1759-1834. **Tese de Doutorado em História**. IFCS/UERJ, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). 1996. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira**

de Educação, p. 19-34, 2000.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador. 1987. **Tese (Doutorado)** – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987. Acesso em: 24 jun. 2024.

NÓBREGA, Paulo. Grupos Escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto (org.). **Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

PEINADO, Hugo Sefrian. Entre os Métodos de Ensino e o Planejamento do Espaço Escolar: apontamentos sobre os Grupos Escolares. **Revista Urutágua**, p. 82-89, 2010.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

ROSSI, Ednéia Regina. O projeto de educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na Primeira República (1889-1929). In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2009.

SANTOS, Gillyane Dantas dos. A organização do ensino primário nacional e a disseminação das escolas de primeiras letras na Cidade do Príncipe (1808-1889). 2019. 142 f. **Dissertação (Mestrado em História)** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima. A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846-1904). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 2, p. 341, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de; FILHO, Luciano Mendes de Faria. A Contribuição dos Estudos sobre Grupos Escolares para a Renovação da História do Ensino Primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

THOMPSON, Oscar. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1909- 1910. vi, 436 p.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As Lentes da História: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores

Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo História (e recriando memória) da Escola Primária e da Infância no Brasil: os Grupos Escolares em Foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.).

Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.