

## **A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E O IDEÁRIO REPUBLICANO NO FINAL DO SÉCULO XIX: O CASO DOS GRUPOS ESCOLARES PAULISTAS**

### *THE RELATIONSHIP BETWEEN CURRICULUM AND THE REPUBLICAN IDEAL IN THE END OF THE 19TH CENTURY: THE CASE OF THE PAULIST SCHOOL GROUPS*

*Cintia Lima RAPHAEL*<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo se volta para a questão do currículo elaborado e endereçado às escolas públicas primárias do estado de São Paulo, no final do Século XIX, no início da República brasileira, na figura dos grupos escolares, e sua composição baseada nos ideais iluministas republicanos, signoda modernidade e do progresso, buscando uma ruptura com a tradição das escolas régias, precárias e baseadas no ensino do ler, escrever e contar, e na figura do mestre-escola. Assim, é a partir desta temática que elaboramos as reflexões do presente artigo. Partindo daí, elementos como currículo, grupos escolares, ideário republicano e instrução primária foram palavras-chave levadas em consideração na busca pelo material a ser lido. Foram realizadas buscas nas seguintes bases de dados: Banco de Teses da Capes; Scielo e Google Acadêmico. Foram consultados livros, teses e dissertações, artigos em periódicos e trabalhos publicados em anais de eventos científicos da área da Educação. Com base nas leituras realizadas, foi possível fazer uma breve análise da relação existente entre a construção e o estabelecimento de um currículo, seus componentes culturais e sua potencialidade no tocante à ruptura com determinadas tradições e a configuração ou (tentativa de configuração) de um novo cenário, tido como moderno e inovador em oposição àquilo que se buscava obliterar. Dessa forma, espera-se contribuir com o acréscimo de elementos às discussões sobre a temática curricular dentro da historiografia da educação brasileira e, nomeadamente, paulista.

**Palavras-chave:** Educação. Currículo. Grupos Escolares. Ideário Republicano. Instrução Primária.

**Abstract:** This article focuses on the curriculum elaborated and addressed to the public elementary schools of the state of São Paulo, at the end of the 19th century, at the beginning of the Brazilian Republic, in the figure of school groups, and its composition based on the illuminist ideals. Republicans, sign of modernity and progress, seeking a break with the tradition of royalschools, precarious and based on the teaching of reading, writing and counting, and the figure of the schoolmaster. Thus, it is from this theme that we elaborate the reflections of this article. From this, elements such as curriculum, school groups, republican ideas and primary education were keywords taken into consideration in the search for the material to be read. Searches were performed on the following databases: Capes Thesis Bank; Scielo and Google Scholar. Books, theses and dissertations, articles in journals and works published in annals of scientific events in the

<sup>1</sup> Mestranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – UNESP/Câmpus de Marília-SP, Brasil; *E-mail:* cintia.lima@unesp.br

<http://doi.org/10.36311/2447-780X.2019.v5.n1.12.p143>

area of Education were consulted. Based on the readings made, it was possible to make a brief analysis of the relationship between the construction and establishment of a curriculum, its cultural components and its potential regarding the break with certain traditions and the configuration or (attempt of configuration) of a new one. scenario, regarded as modern and innovative as opposed to what was sought to obliterate. Thus, it is expected to contribute with the addition of elements to the discussions on the curricular theme within the historiography of Brazilian education and, in particular, São Paulo.

**Keywords:** Education. Curriculum. School groups. Republican ideology. Primary education.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata da relação existente entre o regime republicano, fortemente imbuído de ideias iluministas, e o currículo apresentado aos grupos escolares (também conhecidos como escolas primárias graduadas), no final do século XIX, no Brasil - mais especificamente no estado de São Paulo. Assim, é a partir desta temática que partimos para elaborar as reflexões do presente artigo. Nesse cenário de transição de séculos (do Século XIX para o Século XX), buscava-se uma ruptura com a tradição das escolas régias, precárias, baseadas no ensino do ler, escrever e contar, e na figura do mestre-escola, e mesmo na influência da Igreja nos processos pedagógicos, para a exaltação de um novo modelo de ensino, calcado na laicidade, racionalidade, modernidade, no civismo e nos demais valores do Iluminismo.

Termos como currículo, grupos escolares, ideário republicano e instrução primária foram palavras-chave levadas em consideração na busca pelo material a ser lido. Foram realizadas buscas nas seguintes bases de dados: Banco de Teses da Capes; Scielo e Google Acadêmico. Foram consultados livros, teses e dissertações, artigos em periódicos e trabalhos publicados em anais de eventos científicos da área da Educação.

Forquin (1993), utilizado aqui para embasamento de parte de nossas reflexões, é um autor que nos inquieta com problemáticas candentes - que estão muito presentes nos dias atuais - não por acaso sua obra é um clássico. Podemos elencar aqui algumas dessas questões: a seletividade dos conteúdos curriculares; o currículo oculto; a importância da cultura escolar e da cultura da escola<sup>2</sup> nessa dinâmica de seleção curricular; a inquietação docente (quando o professor se propõe a examinar os sentidos de sua prática, a sua transposição didática e a natureza dos conteúdos que transmite) e o ritmo, por vezes acelerado, de mudanças sociais que inevitavelmente afeta a elaboração dos currículos escolares.

E, por abordarmos a temática dos grupos escolares - modalidade essa de escola que revolucionou, ou ao menos sistematizou expressivamen-

---

<sup>2</sup>Cabe destacar que Forquin diferencia esses dois tipos de cultura, referentes à esfera escolar, em suas teorizações. Ver Forquin (1993, p. 167).

te, os processos pedagógicos da instrução primária brasileira, utilizaremos as contribuições de Souza para podermos apreender esse novo cenário educacional que se moldava pouco depois da Proclamação da República no Brasil.

O presente artigo estrutura-se da seguinte forma: primeiro trataremos da implantação dos grupos escolares, enquanto instituições de ensino primário, carregadas de simbolismo republicano, inovadoras e pensadas a partir de modelos norte-americanos e europeus. Ainda dentro desse assunto, elementos como a profissionalização docente, a coexistência entre os grupos escolares e escolas isoladas e o método intuitivo também serão brevemente discutidos.

A seguir, será apresentada questão do currículo voltado para essas escolas e a conseqüente seleção cultural envolvida nesse processo de elaboração e prescrição dos programas pedagógicos.

Por fim, na parte das considerações finais, será apresentada uma síntese do que pôde ser lido e discutido sobre a temática, de modo a conferir unidade às ideias contidas neste texto. Nessa parte, será resgatada de forma sucinta a dinâmica utilizada pelos dirigentes do governo e pelos atores das escolas, no tocante à aplicação curricular, cujos conteúdos tinham um claro propósito formativo, propondo assim, a partir de todas essas discussões levantadas, a impossibilidade de se falar em neutralidade quando se fala da elaboração de um currículo. Apresentamos aí, desse modo, uma análise da relação existente entre a construção e o estabelecimento de um currículo, seus componentes culturais e sua potencialidade no tocante à ruptura com determinadas tradições e a configuração ou (tentativa de configuração) de um novo cenário, tido como moderno e inovador em oposição àquilo que se buscava obliterar.

## **2 ESCOLA PÚBLICA PRIMÁRIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA - A IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES COMO SIGNOS DA MODERNIDADE**

A Escola Pública do final do século XIX no Brasil, já com o advento da República, estava permeada pelos ideais e valores iluministas – que visavam formar o homem novo para a nova sociedade. Cabe destacar que o pensamento iluminista vinha imbuído de uma perspectiva anticlerical muito forte – sobretudo o Iluminismo francês além de uma substancial exaltação do pensamento científico. Assim, nesse século já surgia a escola pública, laica, gratuita e obrigatória para todos, pois os sistemas nacionais de ensino foram se constituindo nesse período.

Essa escola pública buscou atender crianças pobres – todavia mais meninos do que meninas – e também procurou difundir os ideais republicanos de civismo e urbanidade, moldando assim novos cidadãos, preparados para o engaja-

mento no novo regime político e na nova sociedade. Para tanto, pode-se dizer que ela utilizou como arma estratégica a composição de um currículo voltado para o atendimento de seus objetivos.

O grupo escolar foi a modalidade de escola pública criada no estado de São Paulo, a partir de 1893 (ano em que foi promulgada, em 07 de agosto, a lei nº 169, que estabelecia a criação dessas instituições escolares no estado de São Paulo), e baseava-se na racionalidade e na eficiência. Também é conhecido como escola primária graduada, pois os alunos eram separados por classes, de acordo com faixa etária e nível de conhecimento adquirido.

Conforme descreve Souza (2009, p. 30), “os grupos escolares foram criados [...] a partir da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade ficando obrigados a adotar o tipo de organização e método de ensino das escolas-modelo do estado.”

As escolas isoladas continuaram existindo junto com os grupos escolares, pois embora estes fossem considerados instituições de ensino primário de muito boa qualidade, ainda assim não conseguiam atingir todas as localidades onde se faziam necessários, como por exemplo, os meios rurais. Desse modo, era ali que as escolas isoladas<sup>3</sup> cumpriam seu papel de difusão da instrução, ainda que precária e pouco assistida pelos recursos públicos.

De fato, essa nova instituição escolar que surgia, o grupo escolar, tinha como um de seus objetivos apagar os rastros da educação precária vigente no regime do Império, baseada no método individual de ensino, na repetição e memorização de conteúdos, ministrada por professores mal remunerados, com formação ausente ou deficitária, em instalações modestas, inadequadas e, por vezes, improvisadas.

Embora haja autores, como Dias (2008, p. 76) por exemplo, que não concebam o período imperial na história da educação brasileira apenas como um período sombrio e negativo, partimos aqui de uma perspectiva política que considera a necessidade de um novo regime político consolidar-se mediante a suplantação das marcas do regime anterior.

Sem dúvida, creditar à República todos os méritos da instrução primária, como por exemplo, dar visibilidade apenas à grandiosidade dos grupos escolares (a escola primária graduada majoritariamente urbana) é descartar um legado efetivamente importante que o regime político anterior construiu, ainda que dentro de consideráveis limites. Todavia, as dificuldades da educação ministrada no período Imperial vinham sendo há muito notadas. E como aponta Faria Filho (2000, p. 147):

---

<sup>3</sup> Sobre a importância das escolas isoladas no processo de escolarização primária, sugerimos a leitura da tese de Oriani (2015).

Apesar das críticas [à escola pública] existirem desde a primeira metade do século, sendo crescentemente refinadas e divulgadas nos anos finais do Império, o Brasil vai ter de esperar até meados da última década do século XIX, primeiro em São Paulo e, depois, em vários estados brasileiros, para ver em funcionamento as primeiras construções públicas próprias para a realização da instrução primária: os *grupos escolares*. Neles, e por meio deles, os republicanos buscarão mostrar a própria República e o seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular.

Na dinâmica do grupo escolar, entre outros elementos inovadores e revolucionários do cenário educacional, havia a divisão do programa curricular em séries; havia um tempo<sup>4</sup> determinado (o ano letivo) para cumprimento dos programas e a organização didática se dava por meio do nível de conhecimento das crianças. Havia ainda a *frontalização*<sup>5</sup> do ensino (uso do quadro-negro e a disposição das carteiras enfileiradas voltadas para a frente) e a disciplina garantia a eficiência e o ensino simultâneo, além de garantir ainda o enquadramento de todas essas atividades dentro de um cronograma estabelecido. O exame (a avaliação) também era elemento fundamental nesse processo. Tanto que os exames escolares eram tratados com pompa e circunstância, contando com a presença de autoridades locais na composição das bancas examinadoras.

O grupo escolar era uma modalidade de escola tida como moderna, mais barata e eficiente: nela caberiam, por exemplo, dezenas de alunos numa mesma sala de aula. E, se determinado grupo escolar funcionasse em três períodos, por exemplo, ele representaria uma vantagem maior ainda – economia para os cofres públicos, pois, assim, expandir-se-iam as vagas na escola de forma não muito dispendiosa ao governo.

Nessa época começavam a ser construídos os edifícios-escola, de aspecto monumental, arquetados para a finalidade pedagógica, justamente com o intuito de conferir prestígio e destaque ao que tudo aquilo buscava simbolizar – os ideais republicanos vinculados à importância da instrução – o moderno que vinha suplantar a tradição (a figura das precárias, insuficientes e ineficientes escolas do período monárquico). Tais edifícios eram construídos inclusive levando em conta a separação de espaços para a educação de meninos e meninas, já que à época, as barreiras morais ainda dificultavam a coeducação dos sexos. Essas escolas primárias graduadas (os grupos escolares), projetadas por arquitetos de renome, como Ramos de Azevedo<sup>6</sup>, geralmente situavam-se em lugares de destaque nas pequenas cidades do interior – próximos à igreja matriz e à câmara de vereadores, justamente com o propósito de projetar imponência e visibilidade às iniciativas do novo regime.

<sup>4</sup>Sobre a temática do tempo escolar, ver Gallego (2008).

<sup>5</sup>Ver Souza (2009, p. 39).

<sup>6</sup>Francisco de Paula Ramos de Azevedo (1851-1928) - Arquiteto paulista responsável por grandes projetos arquitetônicos do final do Século XIX e início do Século XX - Inclusive o Instituto Caetano de Campos e o Liceu de Artes e Ofícios da cidade de São Paulo.

Um novo tipo de mobiliário e de material escolar também passou a ser idealizado e produzido, movimentando um mercado específico, com a finalidade de atender às demandas daquilo que passou a ser considerado uma nova necessidade, a fim de prover uma estrutura adequada ao ensino e à aprendizagem das crianças. Médicos inclusive foram consultados no processo de elaboração desses materiais, visando à saúde e ao bem-estar dos alunos no tocante ao uso desse mobiliário e material.

## 2.1 A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Outro elemento importante no que se refere à implantação do grupo escolar é que, com ele, tomou força também a profissionalização do professor. As escolas normais, e posteriormente, as escolas complementares<sup>7</sup>, foram responsáveis por formar profissionais que supririam essas demandas, de acordo com a expansão das instituições de ensino primário no país. Ainda que houvesse uma expressiva quantidade de professores leigos, já havia uma demanda por formação desses profissionais que deveriam atuar nas escolas que eram criadas. Pois também já passava a existir uma demanda da população por ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas primárias.

No Brasil, a primeira escola normal foi criada em Niterói, em 1835. Já em São Paulo, a Escola Normal de São Paulo (ou Escola Normal da Capital), foi criada em 1846. Alunos da escola normal aplicavam o que aprendiam, em seus estudos da escola normal, nas escolas-modelos, que eram escolas geralmente anexas aos prédios das escolas normais. Das escolas-modelo deveriam sair os modelos de instrução a ser replicados nos grupos escolares do estado de São Paulo, ou seja, elas eram as irradiadoras das boas práticas pedagógicas.

Embora ainda houvesse, segundo indicação das pesquisas, um grande número de professores leigos, pois nem todos tinham acesso aos locais e às oportunidades de formação docente adequada, as escolas de formação de professores foram se instalando em muitas cidades, visto que a demanda por escolarização crescia, a fim de formar professores para atuação na instrução primária. Também havia concursos públicos para provimento de cargos docentes e, em 1904, criou-se inclusive a figura do professor substituto.

Apesar da existência de demanda por professores, era difícil todavia prover os cargos situados em localidades muito afastadas e com poucos recursos, como as zonas rurais, por exemplo. Diante disso, as autoridades buscaram meios de compelir os professores ingressantes a iniciarem sua carreira nessas paragens, devendo estes permanecer ali por um período mínimo antes de poderem pleitear a mudança de escola.

---

<sup>7</sup> Sobre escolas complementares, ver Honorato (2011).

## 2.2 MODELOS PEDAGÓGICOS ESTRANGEIROS

Nessa virada de século (XIX – XX), o Brasil utilizou-se da matriz americana para pensar as questões curriculares, entre outras questões pedagógicas envolvidas nesse processo. John Dewey, por exemplo, foi um grande expoente utilizado pelos dirigentes da instrução pública brasileira para nortear as diretrizes pedagógicas da época.

Caetano de Campos contratou, para dirigir cada uma das seções da Escola-Modelo de São Paulo, as Professoras Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Marcia Browne, que haviam se formado nos Estados Unidos:

Para dirigir cada uma das seções da Escola-Modelo, Caetano de Campos buscou profissionais cujo requisito principal fosse o domínio dos novos métodos de ensino. Para tanto foram contratadas as professoras Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Marcia Browne. Ambas indicadas pelo professor Lane, diretor da Escola Americana, tinham formação nos Estados Unidos. Os esforços despendidos por Caetano de Campos para a contratação das duas professoras, conforme descreve João Lourenço Rodrigues (1930), denotam, por um lado, a crença no valor do método e, por outro, a consagração da influência americana nesse primeiro período de reforma da instrução pública no Estado de São Paulo. (SOUZA, 1998, p. 40-41).

Na cidade de Piracicaba, por exemplo, localizada no interior do estado de São Paulo, missionários protestantes americanos vieram, a convite dos Moraes Barros (família de políticos de prestígio e de poder local, da qual fez parte o Presidente Prudente de Moraes) instalar um colégio para meninas, atuando assim em uma das esferas da educação daquele município (no âmbito da educação privada e confessional). De acordo com Vieira, Nery e Aguiar (2015, p. 143), as relações estabelecidas entre os irmãos Manoel e Prudente de Moraes (políticos de vertente republicana) e o reverendo Newman, de origem norte-americana, propiciaram a instalação do primeiro colégio de origem metodista na cidade, em 1879, denominado *Colégio Newman*, que contava com dez alunas. Esse colégio, entretanto, teve vida curta (1879-1880). Todavia, foi ele o precursor do Colégio Piracicabano, instalado no município dois anos depois.

As exposições escolares ocorriam na América do Norte e na Europa e profissionais brasileiros eram enviados ao exterior com o intuito de trazer as inovações no campo educacional para o nosso país. Tanto materiais quanto métodos eram importados. Já se começava a pensar um currículo de viés moderno, baseado no que as dinâmicas pedagógicas estrangeiras teriam de melhor.

O Professor Paulo Bourroul, docente da Escola Normal de São Paulo, foi um exemplo desses profissionais que se dirigiram à Europa, para adquirir materiais e se apropriar de modelos pedagógicos. Segundo Pestana (2011, p. 54), ele viajou para a França e adquiriu, em 1883, os Laboratórios de Química e Física e também livros para a biblioteca daquele estabelecimento de ensino.



No grupo escolar eram ensinados, conteúdos baseados no método intuitivo – também conhecido como *lições de coisas*. Por meio desse método, eram deixadas para trás as lições baseadas em repetições e no mero decorar de informações para que ganhasse espaço a aprendizagem infantil por meio dos sentidos (aprendizagem estimulada, por exemplo, pelo toque, pela observação e experimentação). Tal método foi muito defendido e divulgado por Rui Barbosa, que inclusive traduziu o livro de Norman Allison Calkins, intitulado *Primeiras Lições de Coisas*, publicado em 1861, nos Estados Unidos, e aqui traduzido por ele em 1886.

No âmbito didático-pedagógico, passou-se a adotar também o ensino concêntrico, que segundo Souza (1998, p. 27) “compreendia a organização dos programas abarcando todas as matérias simultaneamente numa mesma série e em séries consecutivas, desenvolvendo-se pelo aumento crescente de intensidade”.

Como bem aponta o artigo de Silva e Costa (2017, p. 90), outra modificação didático-pedagógica introduzida nessa época diz respeito à abolição dos castigos físicos e substituição destes por advertências e pela prática de premiações aos bons alunos.

Os grupos escolares ofereciam, entre outras matérias constantes de seu currículo, aquelas voltadas à preparação de trabalhadores para a nova sociedade que surgia (como, por exemplo, a tríade ler, escrever e contar) e também transmitiam conhecimentos mínimos sobre higiene e disciplinarização dos corpos – contenção dos impulsos e dos comportamentos infantis – aqui figuravam, por exemplo, os exercícios militares e os conteúdos de cunho moralizador.

Desse modo, uma vez apresentado esse panorama que se configurou com a implantação revolucionária dos grupos escolares no país, a seguir, trataremos da questão dos conteúdos ensinados por meio das lições de coisas nessas escolas e o embasamento político desse currículo.

### **3 O CURRÍCULO ENDEREÇADO AOS GRUPOS ESCOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO – A SELEÇÃO CULTURAL FEITA PELAS AUTORIDADES E PELAS ESCOLAS**

Se partirmos da perspectiva da cultura escolar para pensarmos a problemática da inovação trazida pelos grupos escolares, implantados no início da República, sem dúvida faz todo sentido concluirmos que esse novo regime político buscou estabelecer uma ruptura com o passado monárquico, introduzindo, por meio da escola, uma forma revolucionária de organizar a instrução pública.

Para falarmos de cultura escolar neste ponto, utilizaremos as reflexões de Forquin, inclusive no que tange à diferenciação que ele propõe entre cultura escolar e cultura da escola, como é possível apreender no trecho abaixo:



Por outro lado, não se poderia negar a contribuição que o conceito propriamente etnológico de cultura é capaz de trazer para a compreensão das práticas e das situações escolares: a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode também falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que pode se definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167).

Quando o autor fala em conteúdos cognitivos e simbólicos *rotinizados*, podemos estabelecer uma relação entre essa definição e o contexto escolar que o regime republicano traz com a instalação dos grupos escolares. Uma nova rotina passa a ser implantada e absorvida na vida das crianças e de seus familiares, o que acaba por se estender naturalmente para a sociedade local.

Os alunos eram preparados para receber uma instrução primária sistematizada, baseada num método de ensino considerado moderno e inovador e havia a preocupação com a transmissão de conteúdos curriculares voltados para a preparação de cidadãos que amassem a pátria; trabalhadores disciplinados para a nova sociedade que se industrializava e cujo comércio se expandia, e pessoas que fossem capazes de cultivar hábitos de higiene (uma preocupação voltada para a saúde pública aqui se fazia presente) bem como a disciplinarização de seus corpos, de seus impulsos, o enquadramento de seus hábitos (cabe aqui evocarmos a internalização do tempo escolar e a organização social externa balizada por ele) e a contenção de seus costumes dentro dos padrões da moralidade e da civilidade.

Caberia à escola primária não apenas incutir valores republicanos, cívicos e morais nos seus discípulos, mas também atuar no sentido de contenção das ideias, garantindo assim o fortalecimento de uma identidade nacional que se desejava imprimir na consciência popular dali por diante, frente às potenciais ameaças ideológicas trazidas pelos imigrantes, que chegavam ao Brasil para trabalhar nas fazendas de café (ORIANI, 2015, p.102).

Conforme aponta Forquin (1993, p. 14), os conteúdos transmitidos pela escola passam, de certo modo, por uma peneira que seleciona o que deve e o que não deve chegar aos alunos.

A ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão culturais da educação não deveria impedir-nos de prestar atenção ao fato de que toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.

Tal apontamento do autor é tão pertinente que já se mostrava presente desde a implantação das primeiras escolas da República. Os conteúdos que constam de um programa curricular não são neutros - seja no tocante à sua escolha ou seja no que diga respeito ao conteúdo propriamente dito. E quando paramos para analisar a questão da reelaboração dos conteúdos transmitidos, também é pertinente trazer à tona o papel central que a figura docente, na privacidade de sua sala de aula, teve nesse processo. Pois falar em reelaboração de conteúdos é também destacar o papel das resistências docentes, de suas reapropriações morais, políticas e filosóficas e das limitações colocadas no tocante à formação de professores. De sorte que muito do que o currículo oficial<sup>8</sup> pretendeu transmitir aos alunos pode ter esbarrado tanto em reelaborações conscientes e deliberadas quanto inconscientes e involuntárias. Reelaborações essas praticadas por professores e por diretores. Pois há relatórios de diretores de grupos escolares, com o destaque bem destacado por Souza em sua obra sobre os grupos escolares (1998, p. 166), que apontam as dificuldades enfrentadas pelos professores na aplicação das lições de coisas, visto que não se encontravam suficientemente preparados, tanto em termos de formação, como também em termos de estrutura material disponível.

Assim, na sequência dessas reflexões, fecharemos nos próximos parágrafos, dentro das considerações finais, a temática posta referente à cultura escolar inculcada no corpo discente por meio desse processo de composição e aplicação curricular ocorrida nos grupos escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os grupos escolares, que consistiam na figura da escola primária graduada, adotavam toda uma sistemática forma de oferecer a instrução primária às crianças pobres do país. Inovações de ordem didático-pedagógica e administrativa foram introduzidas. E dentre todas tais inovações, havia a composição de um currículo prescrito pelo governo que, no caso do Estado de São Paulo, era representado pela Secretaria do Interior<sup>9</sup>

Tal currículo vinha imbuído do viés ideológico republicano iluminista, com o intuito de apagar os rastros deixados pelo regime monárquico, e também pela influência da Igreja, e introjetar nas consciências infantis uma nova forma de pensar (o outro e a si próprio) e de conceber a pátria. Nesse cenário, a educação popular era concebida pelos republicanos como elemento regenerador da Nação e ideias que pudessem vir a ameaçar a identidade nacional deveriam ser suprimidas por meio dos elementos fornecidos pelo currículo.

<sup>8</sup> Aqui falamos das prescrições oficiais, mas cabe o destaque para o fato de que prescrição e prática nem sempre foram elementos correspondentes nesse processo pedagógico.

<sup>9</sup> Conforme estabelecido pelo Decreto n° 28, de 1° de março de 1892, assuntos da instrução primária foram delegados a esta secretaria.

Assim, os conteúdos que integravam os programas dos grupos escolares vinham justamente no sentido de conformar essas mentalidades, de modo a prepará-las, num sentido pragmático e também ideológico, para viverem e atuarem na nova sociedade que se moldava.

Além do aprendizado de saberes elementares, como ler, escrever e contar, e de conteúdos de natureza científica, havia um espaço considerável no currículo para a absorção de elementos de formação moral e cívica. Disso depreendemos que uma nova cultura escolar se formava - cultura essa que viria inclusive a se consolidar no ideário popular por décadas a fio, e mesmo após a extinção dos grupos escolares, nos anos 1970 do Século XX, como reflete Souza (1998).

O conhecimento científico passava ser valorizado dentro da formação do homem moderno, bem como uma concepção de educação integral passava a ganhar força - estipulando a relevância da educação do corpo, da mente e do espírito das crianças.

Todavia, entre o currículo prescrito e aquilo que efetivamente se materializava nas salas de aula das escolas, que é o que, segundo alguns teóricos, podemos chamar de *currículo oculto*, não pode ser ignorado que havia elementos que exerciam efeitos múltiplos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Entre eles, podemos citar o protagonismo docente - que, por meio de seus saberes e de seus valores, poderia ser refratário ou reprodutor dos conteúdos curriculares que deveriam chegar aos alunos.

O regime republicano esforçou-se por criar e inculcar uma cultura escolar nas crianças - cultura essa que passava pela questão da organização da forma escolar, de seu tempo (o calendário escolar; o horário de funcionamento da escola; as festas escolares et..) como também da disciplina que dali advinha. Para além disso tudo, os valores do novo regime, propriamente dito, também foram fortemente transmitidos por meio das lições escolares - elementos de civismo e de exaltação da pátria e dos heróis nacionais, exercícios militares, a celebração de datas cívicas, o enaltecimento do progresso e da modernidade trazidos com a República e a questão da laicização do ensino foram, por exemplo, elementos muito patentes nesse processo pedagógico. E tudo isso se deu por meio de um currículo que, evidentemente, não foi pensado e construído de forma neutra.

Havia, no contexto republicano, embasamento político, filosófico e pragmático para a construção dos programas aplicados aos grupos escolares. Esses grupos tinham a clara missão de formar cidadãos republicanos com espírito cívico e civilizado - tanto que já existia uma preocupação com a contenção de ideias que pudessem representar alguma ameaça à identidade nacional.

Nesse processo, utilizou-se o método intuitivo e a racionalidade da organização didático-pedagógica e administrativa - elementos extraídos dos modelos pedagógicos norte-americanos e europeus.

Assim, com base em todas as considerações anteriormente elencadas, é possível concluir que o regime republicano brasileiro foi um notável exemplo da seletividade cultural e política que está contida na elaboração de um currículo. Apesar das dificuldades de ordem prática e material na sua implementação, os programas voltados para as escolas primárias graduadas tinham um claro propósito de formação, baseados na valorização do conhecimento científico e na educação integral; impunham uma organização peculiar da dinâmica didática e pedagógica das escolas e visavam a ruptura com um passado considerado sombrio, ao mesmo tempo em que propunham o acolhimento de uma perspectiva moderna, positivista e emancipadora. A perspectiva iluminista ali se fazia muito expressiva, de sorte que a antiga presença de conteúdos da moral religiosa, por exemplo, passou a ser substituída, no currículo, pelas noções de civismo republicano.

Desse modo, ainda que tenha sofrido alguns reveses históricos no decorrer de sua trajetória, os grupos escolares consolidaram uma nova forma de concepção da escola, a saber, uma cultura escolar, o que foi obtido por meio de seu currículo e de sua organização didático-pedagógica e administrativa. Tudo isso demonstra as potencialidades de um currículo, cuja construção sempre advém de uma seletividade, no tocante à sua capacidade formativa e ao modelamento de mentalidades para atuação em determinadas sociedades.

## REFERÊNCIAS

- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 1990.
- DIAS, Marcia Hilsdorf. Escola Normal de São Paulo do Império: Entre a metáfora das luzes e a história republicana. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). **As Escolas Normais no Brasil: do império República**. Campinas: Alínea, 2008. Cap. 4. p. 74-89.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.135-150.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GALLEGO, Rita de Cassia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)**. 387f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.
- HONORATO, Tony. **Escola Complementar e Normal de Piracicaba: formação, civilidade e poder (1897-1921)**. 2011. 254 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p.9-43, jan/jun. 2001.

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

PESTANA, Marina Gugliotti. **Colecionando livros, formando mestres**: a Biblioteca Pedagógica da Escola Normal de São Paulo (1883). 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO. Lei nº 169, de 07 de agosto de 1893. **Adda diversas disposições á lei n.88, de 8 de Setembro de 1892**. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-169-07.08.1893.html>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

SILVA, Antonia Milene da; COSTA, Maria Antônia Teixeira da. A escola primária no contexto da primeira república: apontamentos teóricos. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 3, n. 07, p. 86-93, jan./abr., 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/viewFile/2321/1245>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009.

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.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

VIEIRA, César Romero Amaral; NERY, Ana Clara Bortoleto; AGUIAR, Thiago Borges de. Cultura e Escolarização: um panorama do município de Piracicaba na virada do século XIX. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique (Org.). **Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. p. 129-151.

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGOS, Rita de Cassia. Escolas primárias urbanas e rurais: um estudo dos debates acerca de suas especificidades na organização do sistema de ensino paulista (1890-1945). In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 4, Goiânia, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02/Paula%20Perin%20Vicentini%20e%20Rita%20de%20Cassia%20Gallego%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 23 jan. 2019.

Submetido em: 03/02/2019

Aprovado em: 20/06/2019

