



## Formação de classes homogêneas: condição para uma aprendizagem mais regular em menor tempo? (Santa Catarina, 1911-1939)

### Resumo

O presente artigo tem como objeto de estudo a formação de classes homogêneas enquanto importante marca de racionalização da escola moderna. O foco está voltado para a escola primária graduada - representada emblematicamente no Brasil pelos grupos escolares - no estado de Santa Catarina. Em termos metodológicos adotou-se a análise documental. Para tanto, foram mobilizados tanto documentos vinculados ao aparelho burocrático do estado quanto documentos escolares. O recorte temporal é marcado pela Reforma da Instrução Pública catarinense, levada a efeito em 1911, que instituiu a criação oficial dos grupos escolares no estado. O fim do recorte temporal é marcado pelo Regulamento de 1939, que previa a classificação do alunado em fortes, médios e fracos que reverberou, no caso catarinense, numa nova estratégia de homogeneização: a formação de classes seletivas. A análise documental e bibliográfica evidenciou que a justificativa para a formação de classes supostamente homogêneas pauta-se na crença de que tal forma de organização escolar se impõe como condição para uma aprendizagem regular e em menor tempo.

**Palavras-chave:** Homogeneização. Escola primária. História da Educação.

**Carolina Ribeiro Cardoso da Silva**  
Centro Universitário Municipal de São José  
lola@projetcrcer.org

## Introdução

O processo de racionalização escolar teve implicações profundas na organização da escola primária, como criar novos espaços, exercer maior controle sobre sua utilização, sobre os tempos escolares e a formação de classes que se queriam homogêneas. Neste artigo, concentraremos a análise neste último aspecto, considerado um pressuposto para.....

Ao escrever *Sobre as origens dos termos classe e curriculum*, Hamilton considerou:

A palavra “classe” emergiu não como um substitutivo para a escola, mas, estritamente falando, para identificar as “subdivisões” dentro das “escolas”. Isto é, os pensadores da Renascença acreditavam que a aprendizagem em geral, e a escolarização municipal em particular, seria mais eficientemente promovida através de **unidades pedagógicas menores**. No devido tempo, estas “classes” tornaram-se parte dos “scripts minuciosamente coreografados” que, assim afirma um historiador, eram usados nas escolas francesas do século XVI (e em outros locais da Europa) para “controlar os professores e as crianças”, de forma que eles pudessem “[ensinar e] e aprender assuntos difíceis em tempo recorde” (HAMILTON, 1992, p. 40-41 – grifo nosso).

Mais do que reunir um grande número de alunos em agrupamentos menores, porém, a escola - em especial a escola graduada - tinha como princípio que tal agrupamento fosse feito de modo a constituir classes o quanto mais possível homogêneas.

A formação de classes igualitárias ou homogêneas parece estar embasada, *grosso modo*, em dois aspectos centrais: o primeiro, de cunho pedagógico e o segundo, de ordem econômica. A justificativa pedagógica baseia-se no pressuposto de que, quando o professor está diante de uma classe composta de alunos com níveis similares de conhecimento, ele pode mais facilmente encontrar atividades que convenham a todos, bem como estabelecer um ritmo de ensino comum ao grupo. Economicamente, a composição de classes homogêneas justifica-se pela possibilidade de um único professor ensinar vários alunos num mesmo período de tempo, de forma a alcançar resultados mais eficientes.

Segundo Rosa Fátima de Souza (1998, p. 33), “a classificação igualitária (homogênea) dos alunos constituiu-se numa das grandes revoluções na organização do ensino primário, sendo considerada a essência mesma da escola graduada”. Uma definição desse modelo de escola é apresentada por Souza ao tomar como referência o *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1983), segundo o qual a escola graduada é definida como “sistema de organização vertical do ensino por cursos ou níveis que se sucedem”. De acordo com esse documento, as características principais dessa escola são:

a) agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para **obter grupos homogêneos**; b) professores designados a cada grau; c) equivalência entre ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; d) determinação prévia das matérias para cada grau; e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau (*apud* SOUZA, 1998, p. 32 – grifo nosso).

Tais aspectos são identificados nos grupos escolares brasileiros, organizados com base nesse modelo de escola graduada que já vinha sendo difundido em vários países, especialmente da Europa e nos Estados Unidos. A estratégia de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais rápido e eficiente por meio de subdivisões da escola em pequenos grupos seriados constitui uma importante marca da escola primária graduada, que levou em consideração o grau de adiantamento do alunado - avaliado por meio de provas, testes, exames, etc. – como importante critério nivelador.

## 1 A homogeneização como marca de racionalização na escola moderna

Ao escrever sobre a implantação dos grupos escolares em Belo Horizonte na Primeira República, Luciano Mendes de Faria Filho considerou que o esforço racionalizador da escola guardava estreita conexão com o processo de racionalização do conjunto de relações sociais, que acabou envolvendo a escola:

A marca desse esforço pode ser encontrada, a um só tempo, nas tentativas, nos sucessos e nos fracassos de se produzir uma homogeneização, uma uniformização e um maior controle das crianças e na pretensão de se estender essa racionalidade para o terreno da

produção e da apropriação/aprendizagem dos conhecimentos escolarizados. É preciso perceber também que, se a nova ordem escolar desdobrava-se, no interior da sala de aula, numa busca por produzir a homogeneidade, a uniformidade realiza-se também como trabalho de classificação (por idade, gênero, ‘adiantamento’, dentre outros) e de controle, ou seja, de disciplinamento, dos alunos e demais sujeitos da educação. (FARIA FILHO, 2000, p. 152).

O desejo de uniformizar era uma importante marca da racionalização escolar que criava condições para o estabelecimento do ensino simultâneo, “fator fundamental também para realizar, segundo autoridades do ensino e profissionais da educação na época, uma aprendizagem mais regular e em menor tempo” (FARIA FILHO, 2000, p. 153).

Em Santa Catarina não foi diferente. A organização dos alunos nos grupos escolares seguia critérios de nivelamento como idade, sexo<sup>1</sup> e grau de adiantamento; este último, diretamente ligado a processos avaliativos. No que diz respeito à idade, o Regulamento da Instrução Pública de 1911 indicava que não seria admitida a matrícula de menores de 7 anos e de maiores de 14. Já o de 1914 anunciava que o ensino público primário era destinado às crianças maiores de 7 anos e menores de 15, sendo alargada a faixa etária em um ano em relação ao regulamento anterior.

A busca por maior homogeneidade desdobrava-se também na constituição de classes separadas por sexo. De acordo com os regulamentos de 1911 e 1914, as escolas isoladas poderiam ser masculinas, femininas ou mistas, mas, “para criação de grupos escolares é necessário que haja no perímetro urbano, no mínimo 150 alunos matriculáveis, de cada sexo [...]” (SANTA CATHARINA, 1911a, p. 17)<sup>2</sup>. A recomendação de separar meninos e meninas aparece de forma mais explícita no primeiro Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina, em seu artigo 2º: “Haverá em todo grupo escolar 8 salões, sendo quatro para a secção masculina e quatro para a feminina” (SANTA CATHARINA, 1911b, p. 3). A esse respeito, o regimento de 1914 acrescentava, no artigo 4º: “Nos prédios destinados ao funcionamento dos grupos escolares, uma das alas será destinada á **secção masculina** e a outra á **secção feminina**”

---

<sup>1</sup> Optamos por utilizar o termo sexo ao invés de gênero, pois esta é a terminologia utilizada nos documentos que analisamos.

<sup>2</sup> Manteve-se a grafia original dos documentos.

(SANTA CATHARINA, 1914b, p. 7 – grifo do original). Assim, meninos e meninas eram separados em espaços próprios - alas -, de acordo com a seção correspondente.

O curso primário era organizado, nos grupos escolares, em torno de quatro séries correspondentes ao ano civil. Provavelmente por essa razão, os termos *série* e *ano* são tomados como sinônimos em muitos documentos do período, como mostra o registro feito pelo inspetor Marino Câmara Rosa em visita ao Grupo Escolar Lauro Müller, em 1958: “Observei os exames finais dos quartos **anos**. [...] Dos 107 alunos matriculados nas três classes dessa **série**, 89 obtiveram aprovação” (GRUPO..., 1951-1961, p. 35).

Separar o alunado em classes próprias para cada série foi mais uma importante estratégia de homogeneização utilizada nos grupos escolares<sup>3</sup>. As séries indicavam o grau de adiantamento dos alunos no curso, favorecendo a organização e a vigilância do trabalho escolar. Segundo o autor francês Michel Foucault:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo da aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (2010, p. 142).

Para serem promovidas de uma série para outra, as crianças precisavam ser submetidas a exames; se aprovadas, ganhavam o direito de se matricular na série seguinte; se reprovadas, repetiam a mesma série no ano subsequente, até que obtivessem aprovação naquele nível. Como vemos, a concepção de homogeneidade está fundamentada essencialmente numa dinâmica que a um só tempo inclui e exclui. Por isso, muitos alunos levavam mais de quatro anos para concluir o curso primário; outros, nem chegavam a concluí-lo.

---

<sup>3</sup> Apesar de nossa familiaridade atual com a organização da escola em classes seriadas é válido destacar que essa distribuição não era uma prática comum antes da implantação dos grupos escolares. Nas escolas isoladas, por exemplo, nas quais parte significativa da população infantil era escolarizada, as turmas funcionavam em sistema multisseriado, ou seja, um único professor lecionava numa mesma sala para alunos de diferentes níveis e faixas etárias.

A estratégia de separar o alunado segundo determinados critérios de nivelamento, no entanto, não foi suficiente para formar grupos totalmente homogêneos: crianças de mesma idade, sexo e série submetidas ao ensino da mesma professora, no mesmo horário, com um programa comum, apresentavam rendimentos diferentes.

Essa diferença de rendimentos fica evidenciada na classificação feita segundo graus de aprovação. Ou seja, dependendo do desempenho do alunado ao longo do ano letivo, os estudantes poderiam ser classificados em: aprovados com distinção, plenamente ou simplesmente. Esta classificação estava prevista no Capítulo IV do regimento de 1914, que normatizava os exames e as promoções. De acordo com esse documento, o grau de aprovação seria atribuído mediante resultado da média geral dos exames: “§ 11. – a média geral 3, equivalerá á aprovação simplesmente; 4 á plenamente e 5 á distincção” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 60). Os que tivessem nota inferior a 3 seriam reprovados. Neste sentido, a avaliação funcionava como um sistema de oferta e suspensão de direitos em relação às possibilidades futuras do aluno.

Mas como justificar o fato de certas crianças não alcançarem aprovação, mesmo estando submetidas a espaços próprios para o ensino, com professores formados segundo os métodos mais modernos, em classes próprias para cada grau, cercadas de mobiliário e material didático cientificamente legitimados, como era o caso de grande parte dos grupos escolares criados na República? Ora, se a “mesma situação de aprendizagem” fora dada a um grupo de alunos, a justificativa para o fracasso de alguns passa a ser atribuída ao indivíduo e não mais às precárias condições de ensino características do período imperial, tão criticadas pelos republicanos.

Neste contexto, recebe ênfase a ideia do mérito pessoal, fortemente associada à de “projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar” (PATTO, 1996, p. 22). Se o sucesso não podia mais ser diretamente relacionado a privilégios advindos do nascimento, ele dependia fundamentalmente do indivíduo. Para tanto, os alunos eram constantemente incentivados a se esforçar, de modo que o resultado obtido nos exames fosse a

expressão do esforço pessoal empregado. O mérito<sup>4</sup> é que definiria o lugar do aluno. Daí justificar-se, em certa medida, destacar publicamente em notas de jornal o resultado dos estudantes segundo graus de aprovação, como uma forma de enaltecer os que, teoricamente, mais se haviam dedicado aos estudos.

A reprovação, neste sentido, não era vista necessariamente como um problema, mas como uma espécie de “seleção natural” dos “mais capazes”. Ao escrever sobre a questão do rendimento escolar, Berenice Corsetti e Márcia Cristina Ecoten consideraram que, dado o caráter seletivo da escola primária - especialmente entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX -, a reprovação era considerada um indicador da qualidade do ensino: “Se muitos falhassem, isso significava que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, no dizer de Anísio [Teixeira], ‘a fina flor da população’” (CORSETTI; ECOTEN, 2012, p. 3).

Para atestar a qualidade do ensino e selecionar os mais “aptos” a prosseguir nos estudos, a passagem de uma série a outra era feita por meio de rigorosos exames anuais. Por isso, mesmo que certo número de crianças iniciasse o curso primário ao mesmo tempo, nem todos chegavam juntas ao fim.

Na década seguinte, a situação educacional brasileira ainda se mostrava bastante preocupante. O recenseamento realizado em 1920, apresentado por José Murilo Carvalho (2003), oferece índices da taxa de alfabetizados em alguns estados do Brasil:

---

<sup>4</sup> Para Pedro Demo (1996, p. 19): “O desempenho por ‘mérito’ é o que melhor sabemos engolir. Apesar de nunca ser ‘puro’, porque sempre camufla requisitos sociais que não foram gestados por mérito, expressa a característica de não estar apenas fundado em privilégio ou fraude. Teria sido alcançado por esforço pessoal, dentro da disputa honesta ou ética”. E completa: “É fácil ridicularizar esta expectativa, pois nunca é totalmente honesta ou ética”.

Figura 1 - Taxa de alfabetização em estados brasileiros - 1920

<b>ALFABETIZAÇÃO, ESTADOS SELECIONADOS, 1920 (%)</b>	
<b>Estados</b>	<b>%</b>
Alagoas	14,8
Bahia	18,4
Distrito Federal	61,3
Minas Gerais	20,7
Pernambuco	17,8
Piauí	12,0
Rio de Janeiro	24,7
Rio G. Sul	38,8
São Paulo	29,8
Santa Catarina	29,5
<b>Brasil</b>	<b>24,5</b>

(Fonte: Recenseamento de 1920, v. IV, parte 4, pp. X-XI)

Fonte: Os três povos da República. Revista USP. Dossiê Brasil República. São Paulo: Universidade de São Paulo, n. 59, set./nov. 2003, p. 102.

Como vemos, no início da década de 1920, aproximadamente 75% dos brasileiros eram classificados nas estatísticas como analfabetos. Este número, aliado a outros fatores, levou a elite intelectual da época a reivindicar novas reformas pedagógicas, como a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Mario Casassanta, em Minas Gerais (1927), a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e a de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928).

As reformas baseavam-se nos princípios do movimento educacional europeu e norte-americano, iniciado no século anterior, e que se tornara conhecido como movimento da Escola Nova. Segundo Cynthia Greive Veiga:

Tais reformas integraram o contexto político de crise das oligarquias e que culminou na Revolução de 1930 e na ascensão de Getúlio Vargas ao



poder. [...] No campo educacional, a década de 1920 foi marcada pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE)<sup>5</sup> e pela implementação de uma série de reformas estaduais que se distinguiram das anteriores por três razões básicas: a formação intelectual de seus autores, a reorientação pedagógica dela decorrente e uma nova visão quanto aos objetivos da educação (VEIGA, 2007, p. 254).

No caso de Santa Catarina, Neide Fiori destaca que, “em 1923, pela lei nº 1.448, de 29 de agosto do mesmo ano, o Governador Hercílio Luz foi autorizado a reformar o ensino catarinense”, reforma por meio da qual:

[...] modificou-se o calendário escolar, alterou-se a sistemática de exames para professores provisórios, inovações foram introduzidas nas Escolas Normais e Cursos Complementares e criou-se os Conselhos Escolares Familiares, como auxiliares da inspeção escolar (FIORI, 1991, p. 116).

Passados alguns anos, segundo a lei nº 1.619, de 1º de outubro de 1928, novamente o Poder Executivo foi autorizado a reorganizar a instrução pública catarinense. As principais medidas que acompanharam essa lei relacionavam-se às sugestões propostas na ocasião da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, ocorrida na cidade de Florianópolis em 1927, como: “revisão dos programas escolares e redução de seus conteúdos; oficialização do método analítico para o ensino da leitura e da escrita nos Grupos Escolares; adoção de métodos mais práticos para o ensino das várias disciplinas do currículo” (FIORI, 1991, p. 116). Entretanto, “as diversas modificações ocorridas na instrução catarinense, por volta de 1923 e 1928, não tiveram força para institucionalizarem-se como ‘reforma de ensino’” (Idem).

Na década de 1930, já se podem identificar transformações significativas no panorama educacional catarinense. Dentre elas, destaca-se o crescimento da rede pública de ensino que, segundo Neide Fiori, já vinha acompanhando todo o período de abrangência da reforma Orestes Guimarães (1911 a 1935).

---

<sup>5</sup> Conforme Veiga (2007, p. 254): “A ABE foi fundada em 1924, no Rio de Janeiro, por iniciativa de alguns intelectuais, entre eles o professor Heitor Lyra da Silva (1879-1926), da Escola de Belas-Artes. A entidade se destacou especialmente entre os anos de 1924 e 1932, devido aos debates políticos educacionais efetivados e principalmente pela organização das conferências nacionais pedagógicas, realizadas anualmente desde 1927”. Essas conferências se desenrolaram no terreno dos grandes debates nacionais que, na área da educação, culminam com o Manifesto dos Pioneiros em 1932.

No ano de 1915, havia 25.777 alunos nas escolas catarinenses. Os estabelecimentos de ensino particular e os públicos municipais tinham um corpo discente de 16.903 alunos (66%); a responsabilidade do governo do Estado era de dar ensino a apenas 8.874 alunos (34%). No ano de 1935, já se alterara essa situação. As escolas particulares e públicas municipais apresentavam uma matrícula de 48.364 alunos (44%) e as escolas mantidas pelo poder público estadual (Escolas Isoladas, Grupos Escolares e Escolas Normais Primárias) registravam o elevado número de 60.447 alunos matriculados (56%) (FIORI, 1991, p. 118).

Esta expansão se deu também em âmbito nacional, inclusive com o aumento significativo de grupos escolares para o ensino primário e dos institutos de educação para formação de professores, estes últimos com um currículo centrado em disciplinas como psicologia, biologia e técnicas de ensino (VEIGA, 2007).

Este aumento no número de crianças matriculadas em escolas públicas acentuava os altos índices de reprovação, especialmente no 1º ano do curso primário. No entanto, se a escola tinha o dever de ensinar a todos, já que “todos precisavam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna”, a questão da reprovação tornava-se um problema: “Aluno reprovado significava não mais êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres para a vida comum” (CORSETTI; ECOTEN, 2012, p. 3).

Maria Helena Souza Patto (1996), em seu livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, considerou que o aumento da demanda social por escolas (especialmente no final do século XIX e primeiras décadas do século XX) trouxe consigo dois problemas para os educadores: “de um lado, a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar; de outro, a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados” (1996, p. 40). As palavras do educador escolanovista Lourenço Filho, trazidas em nota de rodapé pela autora, confirmam especialmente o primeiro problema:

Crescendo em número e capacidade de matrícula, difundindo-se pelas cidades e os campos, a escola passava a admitir clientela da mais variada procedência, condições de saúde, diversidade de tendências e aspirações. Os procedimentos didáticos que logravam êxito com certo número de crianças, de igual modo não serviam a outras. Seria natural que, ao didatismo corrente, sucedesse certa curiosidade na indagação

das causas ou razões destas diferenças. Do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de ensinar, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no ato de aprender, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis *segundo as condições individuais de desenvolvimento* (LOURENÇO FILHO, 1974 *apud* PATTO, 1996, p. 27 – grifo do original).

Sabia-se, como dissera o educador, que “os procedimentos didáticos que logravam êxito com certo número de crianças, de igual modo não serviam a outras”. Se a razão para isso não estava nas “atividades do mestre”, só poderia estar nos “discípulos”. Neste contexto, a psicologia e a pedagogia tornavam-se disciplinas de grande importância no interior do movimento da Escola Nova, visto que se acreditava que elas dariam um novo tratamento às questões escolares - inclusive em relação às diferenças individuais de rendimento -, com base em procedimentos cientificamente verificáveis. Este movimento passava a impor (ou pelo menos a propor) uma nova política educacional: “Não era mais aceitável haver escolas para os mais capazes; era indispensável que houvesse *escolas para todos*. Mas não bastava haver escolas para todos; era indispensável que *todos aprendessem*” (CORSETTI; ECOTEN, 2012, p. 3), respeitando-se os limites individuais.

Já se admitia que as crianças possuíssem graus de adiantamento diferentes, especialmente em relação a aprendizado da leitura. O programa catarinense dos grupos escolares e escolas isoladas de 1914 previa a divisão das classes do 1º ano nas seções A, B e C: a primeira, formada pelos “mais ativos”; a segunda, pelos que estavam na “média” e a terceira, pelos “inferiores”. Para cada uma das seções, “eram previstos conteúdos e atividades diferenciadas para as aulas de Leitura, Linguagem Escrita, Aritmética e Desenho” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 87).

Tal divisão persistia ainda na década de 1920. A primeira tese a ser discutida na Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina, em 1927, levantava o seguinte questionamento: “Quaes as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytico? Pode esse methodo ser generalizado a todas as escolas estaduais?” A posição da professora Beatriz de Souza Brito, então diretora do G. E. Silveira de Souza, mostra a permanência do discurso a respeito das diferenças de ritmo de aprendizagem. Assim discursou a professora:

O ensino da leitura pelo methodo analytico<sup>6</sup> traz as suas vantagens pois além de habituar a criança a uma leitura boa, expressiva e correcta, ainda facilita a aula de Linguagem oral; os alumnos não vacilam ao formarem uma sentença qualquer. Porem para ser este methodo generalizado a todas as escolas estaduais acho impossível. Primeiro porque seria necessário que a maioria dos nossos professores viesse fazer uma pratica nos grupos escolares ou outras escolas em que fosse usado o methodo analytico; [...]. Ainda assim, é difícil processar o methodo analytico por ser subdividido o ensino nas três secções pelo modo seguinte: **Secção A – dos alumnos mais adiantados. Secção B – dos intermediários. Secção C – dos retardatários** (SANTA CATHARINA, 1927, p. 202 – grifo nosso).

Ou seja, apesar dos esforços em formar classes homogêneas (divisão dos alunos em agrupamentos menores, separados por sexo, idade e séries), persistia a heterogeneidade, levando as professoras a organizar os alunos por seções, sob a justificativa de oferecer atenção diferenciada segundo o grau de adiantamento.

## 2 Formação de classes seletivas: uma nova estratégia de homogeneização?

O período que envolve as décadas de 1930 e 1940 foi de intensas modificações no sistema de ensino catarinense (e nacional). No ano de 1935, por exemplo, uma nova reforma marcou o cenário educacional catarinense, ficando conhecida como “Reforma Trindade”, por se realizar sob a égide intelectual do professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade, então diretor da Instrução Pública do Estado. Tal reforma, segundo Fiori (1991, p. 119), “foi fruto do contexto político e educacional gerado pela revolução de 1930, endossando nova política de assimilação cultural mediante a ação da escola”.

Em 1939, pelo Decreto nº 714, Nereu Ramos, interventor federal no estado de Santa Catarina, expede um novo regulamento para os grupos escolares<sup>7</sup>. Este previa uma nova estratégia de homogeneização: a classificação dos alunos em fracos, médios e fortes. Tal classificação estava prevista no artigo 39º do regulamento, devendo ser feita com base em testes e provas mensais. O artigo seguinte informava os critérios para tal

---

<sup>6</sup> Conforme Teive e Dallabrida (2011, p. 94): “Ao lado da linguagem oral e escrita, a leitura constituiu-se na espinha dorsal do currículo dos primeiros grupos escolares catarinenses. Seu ensino no primeiro ano escolar era dividido em cinco fases e em três sessões: A, B e C, tendo como suporte básico a ‘Cartilha Analytica’, de autoria do professor paulista Arnaldo Barreto”.

<sup>7</sup> Entre as mudanças deste regulamento, está a obrigatoriedade da frequência escolar que passa a ser dos 8 aos 14 anos, sendo vedada a matrícula às crianças menores de sete anos, exceto em curso pré-primário.

classificação: “Art. 40º - Consideram-se ‘fortes’ os alunos que obtiverem nota de 75 a 100; consideram-se ‘médios’ os que obtiverem nota de 50 a 70; e ‘fracos’ aqueles com nota inferior a 50” (SANTA CATARINA, 1939, p. 6).

O documento não sugere, no entanto, a formação de classes separadas de acordo com o nível de aproveitamento dos estudantes, dando a entender que essa classificação poderia ser feita dentro de uma mesma turma. Em alguns grupos escolares catarinenses, como é o caso do G. E. Lauro Müller e do G. E. Silveira de Souza, as instituições se apropriaram da recomendação exposta no regulamento, separando os alunos em classes específicas, como é possível perceber na imagem a seguir<sup>8</sup>.

Figura 2 - Recorte do termo de inspeção de 1942 - Quadro de matrícula e frequência

Vai o quadro referente à		matrícula	e à frequência
1º ano	Z (T.)	37	36
1º ano	X (T.)	35	31
1º ano	V (T.)	38	28
1º ano	J (M.)	40	33
1º ano	R (F.)	34	24
2º ano	V (T.)	41	30
2º ano	J (M.)	41	33
2º ano	R (F.)	43	38
3º ano	V (T.)	36	31
3º ano	J (M.)	37	23
3º ano	R (F.)	32	29
4º ano	J (não selecionado)	37	33
4º ano	R ( " " )	41	34
Total (Curso elementar)		492	403

Fonte: Livro de Visita do Grupo Escolar Lauro Müller (1912-1950).

A formação de classes seletivas não foi uma invenção de grupos catarinenses. Ela já havia sido recomendada por Lourenço Filho na obra *Testes ABC: para a verificação da*

<sup>8</sup> Em 1941, encontra-se, pela primeira vez, a organização dos alunos do G. E. Lauro Müller em classes seletivas, classificadas em F (para alunos considerados fortes), M (para os de conhecimento médio) e T (para chamados “tardos” ou fracos).

*maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*<sup>9</sup>, publicada pela primeira vez em 1933, mas produzida efetivamente em 1928, quando foi apresentada através de uma comunicação oficial para um público de educadores<sup>10</sup>. Em 1931, os testes já eram aplicados em grupos escolares de São Paulo e os resultados de sua aplicação aparecem destacados no 4º capítulo do referido livro.

O prefácio, escrito por ele, presente na 11ª edição do livro, inicia-se com a seguinte pergunta: “A que se destinam os Testes ABC de que trata este livro”? A resposta é apresentada logo na sequência: “a verificar nas crianças que procuravam a escola primária o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita”. Para Lourenço Filho, a causa das diferenças de ritmos de aprendizagem podia ser associada ao nível de maturidade da criança, possível de ser previamente identificado por meio da aplicação dos testes. Segundo ele:

Desde que obtido, nos termos numéricos que as provas permitem, será então possível classificar os alunos em três grupos gerais, quanto ao que deles se possa esperar: os que, nas condições comuns de ensino possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano letivo; e, enfim, as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes dedicarmos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação, ou mesmo certo trabalho corretivo (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 15).

Pelo que podemos perceber de suas palavras, a classificação desses três grupos indicava o quanto se poderia “esperar” de cada criança, a partir dos resultados obtidos nos testes. Admitiam-se, dessa forma, ritmos e expectativas diferentes com relação à aprendizagem dos alunos, com base em características biológicas e psicológicas. O diagnóstico permitiria a previsão dos resultados do trabalho escolar nas classes do 1º ano,

---

<sup>9</sup> Segundo pesquisa realizada por Ana Paola Sganderla (2007), no início do século XX, em Santa Catarina, os Testes ABC foram a única bibliografia comum às bibliotecas de duas importantes escolas de formação de professores: o Instituto de Educação de Florianópolis e o Colégio Coração de Jesus. Essa informação nos permite acreditar que esses testes eram usados também em outros grupos escolares da capital e, talvez, até mesmo em escolas isoladas.

<sup>10</sup> Esta informação consta na rerepresentação da obra feita por Antonio Gomes Penna, professor emérito da Universidade do Brasil, por ocasião da 13ª edição do livro. Não é citado, contudo, o evento no qual os testes foram oficialmente apresentados ao público de educadores.

favorecendo o agrupamento dos alunos conforme nível de maturidade verificado, o que possibilitaria “nas escolas isoladas a organização de seções [possivelmente as seções A, B e C]; e, nas escolas graduadas, a organização de classes seletivas, **praticamente homogêneas**” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 15 – grifo nosso).

Novamente a formação de classes homogêneas aparece associada a um maior rendimento do trabalho educativo: “*Melhor e mais rápido*, é uma lei de nosso tempo, em que a máquina aproxima as distâncias, centuplica a produção e faz viver intensamente”, dizia Lourenço Filho (2008, p. 21 – grifo do original). Mas agora o critério para o agrupamento dos alunos deveria pautar-se na *psicologia das diferenças individuais* que, “aliada aos princípios da Escola Nova, transplantou para os grandes centros urbanos brasileiros a preocupação em medir estas diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração” (PATTO, 1996, p. 54).

Na opinião de Lourenço Filho, as diferenças de rendimento no aprendizado da leitura e da escrita estavam mais vinculadas às diferenças de níveis de maturidade, medidas por meio dos testes ABC, do que ao esforço do professor e/ou ao uso de determinados procedimentos didáticos:

Os mestres brasileiros têm procurado uma panacéia, desejosos de ensinar a ler e a escrever a todos, rápida e facilmente; e, nesse esforço, têm formado partidos, em que o lado sentimental e, muitas vezes, o comercial, da venda de determinado tipo de cartilha, não tem sido o menos importante. É humano. Mas não interessa à técnica escolar. Pode-se ensinar a ler, e a ler bem, metodicamente, levando a criança à finalidade exata e perfeita do aprendizado, sem prejuízo algum de seu desenvolvimento, por mil e um modos. [...] Nesse debate de processos, a criança tem ficado esquecida (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 21).

Voltar os olhos para as crianças, para suas diferenças, este era o apelo. Como justificar, por exemplo, uma professora que num determinado ano tivesse obtido total êxito numa classe de alfabetização e no ano seguinte, recebendo outro público de analfabetos e utilizando-se do mesmo material didático, não alcançasse igual resultado? Para explicar o fenômeno, Lourenço utilizava uma metáfora fabril, própria de seu tempo:

A aparelhagem é a mesma e funcionava perfeitamente, a tempo e a hora. Mas a *matéria-prima era outra*. As máquinas, preparadas para tecer seda, não o farão proveitosamente se as provermos com lã. E se, de mistura, lhes dermos, como tênues fios de seda, pedaços de barbante e grosseiras felpas de coco, os teares se emperrarão a meio caminho, não chegando a dar nenhum produto aceitável. A nova maneira de propor a questão se resume simplesmente nisto: *estudemos a matéria-prima, antes do ajustamento das máquinas que a devam trabalhar*. É um postulado da escola nova, que diz respeito à organização racional das classes e das escolas (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 22 – grifo do original).

O que se vê, portanto, é a defesa de que, ao organizar o alunado em classes selecionadas de acordo com o nível de maturidade para a aprendizagem, se extrairia o melhor produto de cada uma, de acordo com as potencialidades e os limites dos alunos que as compusessem. Ou, em outras palavras, não se poderia esperar de “grosseiras felpas de coco” o mesmo produto feito com “tênues fios de seda”. Juntar numa mesma classe “maturados e imaturados” seria pôr em risco toda a “produção”.

## Conclusão

Buscamos mostrar neste artigo como o desejo de formar grupos homogêneos fez parte da cultura escolar da escola primária moderna, em especial, dos grupos escolares catarinenses. Do início da década de 1910 até meados da década de 30, as estratégias de homogeneização apareciam associadas a critérios como idade, sexo e série (ou grau de adiantamento). Na década de 1940, uma nova estratégia de homogeneização entra em cena: a organização dos alunos em classes seletivas e a classificação dos alunos em fortes, médios e fracos, aspecto fortemente associado à aferição das diferenças individuais por meio de testes psicológicos destinados a medir maturidade, inteligência e idade mental.

Como vimos, a separação dos alunos em séries não é “natural”. Ela foi pensada de forma a favorecer, com o ensino simultâneo, uma organização escolar mais eficiente e racional. A separação do alunado em séries próprias, característica da forma escolar moderna, permanece como uma marca na organização escolar contemporânea. Em geral, as escolas continuam a organizar o alunado em classes separadas conforme grau de adiantamento nos estudos, sob a mesma justificativa de que, quanto mais homogêneos



forem os grupos, mais eficiente será o trabalho. Resta-nos refletir a que custo esta homogeneização é feita já que, de maneira geral, para homogeneizar a escola exclui e inclui a um só tempo.

## Referências

CARVALHO, José Murilo Carvalho. Os três povos da República. In: **Revista USP**. Dossiê Brasil República. São Paulo: Universidade de São Paulo, n. 59, set./nov. 2003. p. 96-115. Disponível em: < <http://www.usp.br/revistausp/59/09-josemurilo.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Maria Cristina Furtado. Rendimento escolar e qualidade da educação no Brasil: um estudo a partir da contribuição de Anísio Teixeira e da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1934/1971). In: **IX ANPED Sul**. Caxias do Sul: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012. p. 1-14. Disponível em:<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/865/122>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

DAROS, Maria das Dores. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: \_\_\_\_\_; DANIEL, Leziany Silveira; SILVA, Ana Cláudia da (Orgs.). **Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005, p. 11-22.

DEMO, Pedro. Pontos de partida. In: \_\_\_\_\_. Avaliação sob o olhar propedêutico. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996. p.13-62.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Avaliação e aproveitamento escolares: a distribuição do fracasso escolar. In: \_\_\_\_\_. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000. pp. 168-174.

FIORI, Neide Almeida. Ensino no início da República e assimilação cultural progressiva. In: \_\_\_\_\_. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano**. 2. ed., Florianópolis: Editora da UFSC, 1991. p. 77-119.

FOUCAULT, Michel. Terceira parte: Disciplina. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.131-185.

GRUPO ESCOLAR LAURO MÜLLER. **Livro de termos de inspeção**. Florianópolis, 1951-1961. Localizado no arquivo da E. E. B. Lauro Müller e enviado para restauro junto ao Departamento de Apoio à Pesquisa Educacional (Dape/Udesc).

HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e curriculum. **Teoria e Educação**, n. 6, 1992.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC**: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13ª ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo. In: \_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz (reimpressão), 1996, p. 9-130.

SANTA CATHARINA. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário**. Florianópolis: Off. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 31 jul. 1927. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina – BPSC.

\_\_\_\_\_. Regulamento para Instrução Pública. **Decreto nº 585**, 19 abr. 1911. Florianópolis: Gab. Typ. D'<O dia>, 1911a. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. Regimento interno dos grupos escolares. **Decreto nº 588**, 22 abr. 1911. Florianópolis: Gab. Typ. D'<O dia>, 1911b. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. Regimento interno dos grupos escolares do estado de Santa Catarina. **Decreto nº 795**, 2 maio 1914. Joinville: Typographia Boehm, 1914. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. Regulamento para os grupos escolares. **Decreto n. 174**, 3 mar. 1939. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1939. Acervo: Apesc.

SGANDERLA, Ana Paola. **A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro**: a defesa de uma base científica da organização escolar. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90168/247161.pdf>>. Acesso em: 17 set 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de espetáculos e ritos. In: \_\_\_\_\_. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 241-278.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da República:** os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas: Mercado das Letras, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. República e educação no Brasil (1889-1971). In: \_\_\_\_\_. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007. p. 297-315.