



DAS ESCOLAS DE IMPROVISO AOS GRUPOS ESCOLARES: TRANSFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS E ARQUITETÔNICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Camila de Cássia FERREIRA ¹;
Sarah Londe PESSOA ²;

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da trajetória educacional brasileira, a escola primária passou por transformações que evidenciam diferentes modos de conceber o ensino e de organizar o espaço escolar. Desde o período colonial, quando predominavam as aulas régias e as cadeiras de primeiras letras, até a segunda metade do século XVIII, registram-se mudanças que delinearam os contornos da instrução elementar (Faria Filho; Vidal, 2000). Nesse cenário, durante o período monárquico, surgiram as chamadas escolas isoladas, também denominadas pela literatura como escolas unitárias, de improviso ou de primeiras letras (Cardoso, 2013; Pinheiro, 2002).

A criação dessas instituições remonta à Lei Geral de 15 de outubro de 1827, sancionada por D. Pedro I, composta por 17 artigos que orientavam a implantação de escolas nas capitais das províncias, cidades, vilas e lugares populosos, adotando o ensino mútuo como método pedagógico. A legislação previa o ensino de leitura, escrita, aritmética (quatro operações, frações, decimais e proporções), geometria prática, gramática da língua nacional, além de princípios de moral cristã e da doutrina católica, ajustados à compreensão infantil (Brasil, 1827). Também recomendava que as leituras incluíssem, sempre que possível, a Constituição do Império e a História do Brasil.

Essas escolas cumpriram papel central na formação das camadas populares, destacando-se por sua simplicidade arquitetônica e pela adoção de métodos de ensino que priorizavam a memorização e a repetição (Santos, 2019; Thompson, 1910). A organização multisseriada, em que alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem compartilhavam o mesmo espaço, fazia do professor a figura central na mediação dos saberes, embora muitas vezes sem preparo formal para o magistério.

Segundo Cardoso (1998), a falta de espaços apropriados comprometia tanto a efetividade da aprendizagem quanto a afirmação da escola como instituição singular, dotada de

¹ Licenciatura em Pedagogia, Mestranda do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), Contato: camiladecassiaferreira@gmail.com.

² Licenciatura em Filosofia e Pedagogia, Mestranda do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), Contato: sarah.pessoa@ufu.br.





cultura própria. Nesse sentido, o fim do Império e o advento da República marcam uma ruptura importante: em 1893, a Lei nº 169 do estado de São Paulo instituiu os Grupos Escolares, unificando escolas isoladas e introduzindo uma organização pedagógica mais racional e sistemática (Cardoso, 2013).

Os Grupos Escolares simbolizaram o esforço republicano de modernização da instrução pública. Inspirados por princípios de eficiência, ordem e disciplina, esses estabelecimentos inovaram ao estruturar o ensino em séries, distribuir os alunos por idade e nível de conhecimento, adotar métodos pedagógicos mais interativos e ocupar prédios construídos especificamente para a função escolar (Faria Filho; Vidal, 2000; Souza, 2016).

A comparação entre escolas de improviso e Grupos Escolares revela diferentes concepções de educação e de espaço, ambas vinculadas às transformações políticas e sociais do Brasil do século XIX e início do XX. Como afirmam Faria Filho e Vidal (2000), compreender tais processos de produção, mudanças e permanências é fundamental para apreender as formas como a escola e seus sujeitos foram historicamente constituídos.

Neste resumo expandido, propõe-se analisar de modo comparativo os aspectos pedagógicos e arquitetônicos das escolas de improviso e dos Grupos Escolares, buscando responder à seguinte questão: de que maneira as transformações nesses dois modelos de instrução refletiram mudanças políticas e sociais mais amplas e influenciaram o desenvolvimento da educação primária no Brasil?

O objetivo é evidenciar como os métodos de ensino e a organização espacial acompanharam as transições históricas, revelando tanto rupturas quanto continuidades. A pesquisa ancora-se em revisão bibliográfica, dialogando com autores que problematizam a história da educação brasileira, de modo a contribuir para a compreensão da constituição da escola primária no país no período analisado.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo fundamenta-se em uma pesquisa de caráter bibliográfico, de natureza qualitativa e abordagem histórico-comparativa. A escolha por esse percurso metodológico deve-se ao objetivo de compreender como dois modelos distintos de escolarização, as escolas de improviso do período imperial e os Grupos Escolares instituídos na Primeira República, refletiram e dialogaram com as transformações políticas, sociais e culturais do Brasil entre os séculos XIX e XX.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em obras clássicas e contemporâneas da história da educação brasileira, abrangendo livros, teses, dissertações e artigos que discutem a





institucionalização da escola primária, a organização dos espaços escolares e a evolução das práticas pedagógicas. Autores como Cardoso (2013), Faria Filho (1996; 2014), Vidal (2006), Buffa e Pinto (2002) e Souza (2016), entre outros, constituíram as principais referências. Além da literatura especializada, foram consultadas legislações históricas que orientaram a criação e funcionamento das escolas, como a Lei Geral de 15 de outubro de 1827 e o Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894, que regulamentou o ensino público no estado de São Paulo.

A análise dos dados foi conduzida de modo a evidenciar semelhanças e diferenças entre os dois modelos institucionais, considerando aspectos pedagógicos, curriculares, arquitetônicos e sociais. O foco esteve em compreender como as condições de funcionamento das escolas de improviso e a estrutura racional dos Grupos Escolares se inseriram em diferentes contextos históricos, revelando permanências e rupturas no processo de constituição da escola primária brasileira.

Assim, os procedimentos metodológicos adotados permitiram articular a produção historiográfica existente com a análise documental, favorecendo uma visão comparativa que não se restringe a descrições, mas busca interpretar o sentido das transformações ocorridas na educação primária ao longo do período estudado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Escolas de Improviso

Durante o período imperial, as chamadas escolas de improviso constituíram uma das principais modalidades de instrução elementar no Brasil. Essas instituições eram caracterizadas pela precariedade de sua infraestrutura, pela ausência de padronização pedagógica e pela forte dependência da figura do professor. Geralmente funcionavam em espaços adaptados, como igrejas, sacristias, salões comerciais, residências de mestres ou dependências das câmaras municipais (Barbanti, 1977; Hilsdorf, 1987). A responsabilidade pela manutenção recaía quase sempre sobre o docente, que deveria providenciar local, mobiliário e materiais, o que contribuía para as condições limitadas de funcionamento (Faria Filho, 1996).

A organização pedagógica das escolas de improviso seguia um modelo multisseriado: alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem frequentavam a mesma sala, recebendo instrução de forma individualizada. O professor ensinava separadamente cada estudante, o que tornava o processo moroso, fragmentado e sujeito à indisciplina. A prática pedagógica baseava-se em métodos de memorização e repetição, com foco nas habilidades elementares de leitura, escrita e cálculo, além da instrução moral e religiosa (Peinado, 2010; Buffa; Pinto, 2002).





Outro fator limitador era a ausência de formação específica para o magistério. Muitos professores eram leigos, reconhecidos socialmente por sua cultura, mas sem preparação pedagógica formal. Isso resultava em grande heterogeneidade na qualidade do ensino oferecido (Peinado, 2010). Além disso, a avaliação era assistemática: o aluno era considerado apto a ler, escrever e contar quando atingia determinado nível de desempenho, sem a necessidade de exames regulares ou obrigatoriedade legal de escolarização.

A frequência escolar era irregular, em grande parte devido ao uso comum do trabalho infantil e à pouca integração da escola à vida cotidiana das famílias. Para muitas delas, bastava que os filhos adquirissem habilidades básicas de leitura e cálculo, suficientes para as necessidades sociais e laborais. Do ponto de vista dos professores, essa realidade era interpretada como desinteresse das famílias pela educação, mas na verdade refletia um contexto social em que a escola ainda não ocupava lugar central na vida comunitária (Souza, 2016).

Nesse período, difundiu-se também o método mútuo ou monitorial, de origem inglesa, promovido por Andrew Bell e Joseph Lancaster. Sua proposta era selecionar alunos mais adiantados para atuarem como monitores, auxiliando o professor no ensino de grupos numerosos. A expectativa era que esse método reduzisse custos e ampliasse o alcance da escolarização. Contudo, sua aplicação no Brasil encontrou sérias limitações, sobretudo pela inadequação dos espaços físicos e pela escassez de materiais, o que comprometeu sua eficácia (Cardoso, 2013; Souza, 2016). Como destacam Vidal e Faria Filho (2005), havia o desejo político de implementar uma escola mais rápida, barata e eficaz, mas as condições reais de infraestrutura inviabilizaram sua consolidação.

Assim, as escolas de improviso desempenharam papel importante como espaços de iniciação escolar, mas permaneceram marcadas pela precariedade, pela fragmentação pedagógica e pela ausência de padronização arquitetônica. Apesar dessas limitações, constituíram uma etapa fundamental no processo de difusão da educação primária no Brasil oitocentista, revelando tanto a carência de políticas públicas estruturadas quanto a criatividade de comunidades e mestres que buscavam suprir as necessidades locais de ensino.

Os Grupos Escolares

O advento da República inaugurou um novo paradigma para a educação primária brasileira com a criação dos Grupos Escolares, instituídos a partir de 1893 em São Paulo e posteriormente adotados em diversos estados. Esses estabelecimentos surgiram como parte das reformas republicanas que buscavam modernizar e sistematizar a instrução pública,





substituindo a precariedade das escolas de improviso por um modelo mais organizado, racional e disciplinado (Alves; Souza, 2021).

A principal característica dos Grupos Escolares era a organização seriada das turmas, distribuindo os alunos conforme idade e nível de aprendizagem. Cada sala de aula contava com um professor responsável, sob a supervisão de um diretor, figura inédita na hierarquia escolar até então (Vidal, 2006). Esse arranjo favoreceu a homogeneização das classes e permitiu a adoção do ensino simultâneo, que passou a ser associado a práticas pedagógicas mais racionais e eficientes (Cardoso, 2013).

No plano pedagógico, difundiu-se o método intuitivo, inspirado nas ideias de Pestalozzi e desenvolvido na Alemanha no final do século XVIII. Essa abordagem defendia que o conhecimento deveria partir da observação e dos sentidos, em contraste com o ensino abstrato e livresco. O aluno era incentivado a manipular objetos concretos, observar fenômenos da natureza e desenvolver gradualmente suas faculdades cognitivas. No Brasil, essa orientação traduziu-se em um currículo mais amplo, que incluía leitura, escrita, gramática, cálculo, geometria, desenho, noções de ciências naturais, história, geografia, moral, educação cívica, música e higiene (Brasil, 1894; Souza, 1998; Valdemarin, 2004).

A criação dos Grupos Escolares também ampliou a presença de novos atores na dinâmica escolar. Além dos professores, surgiram inspetores, secretários, bibliotecários, porteiros e serventes, o que transformou a escola em um espaço coletivo e multifuncional. O trabalho docente passou a ser mais rigidamente supervisionado, com normas de assiduidade, pontualidade e disciplina que refletiam os ideais civilizatórios da República. O objetivo era formar cidadãos obedientes, disciplinados e preparados para o mundo do trabalho e para a vida cívica (Cardoso, 2013).

No que se refere à arquitetura, os Grupos Escolares representaram um salto qualitativo. Construídos em prédios próprios, geralmente localizados em áreas centrais e de destaque nas cidades, exibiam fachadas monumentais que simbolizavam progresso e modernidade (Nóbrega, 2003). Internamente, dispunham de salas amplas, arejadas e iluminadas, além de espaços específicos como biblioteca, museu escolar, gabinete do diretor, sala de professores, corredores e pátios de recreio (Faria Filho, 2014). Havia também a preocupação com a higiene: os móveis foram padronizados para se adequar à postura dos alunos, os sanitários eram planejados de forma independente e cabia ao professor monitorar a qualidade da água, a limpeza e a ventilação das salas, a localização das fossas e a higiene dos alunos (Brasil, 1894; Buffa; Pinto, 2002).

Essa nova organização temporal e espacial da vida escolar trouxe mudanças profundas na rotina das crianças. O calendário passou a prever férias, feriados e horários fixos,





estabelecendo tempos regulares de estudo e descanso. A frequência escolar tornou-se obrigatória para crianças de 7 a 12 anos, consolidando a ideia de que a instrução primária deveria ser universal e sistemática (Brasil, 1894).

Apesar dos avanços, os Grupos Escolares também apresentaram limitações. A rigidez das normas disciplinares, a separação entre meninos e meninas e a centralização administrativa limitaram a flexibilidade pedagógica e reforçaram mecanismos de controle social. Ainda assim, essas instituições consolidaram um modelo que perdurou ao longo do século XX, servindo de referência para a organização seriada, para a ampliação curricular e para o fortalecimento da cultura escolar brasileira (Saviani, 2008).

Escolas de Improviso × Grupos Escolares: contrastes e continuidades

A comparação entre os dois modelos evidencia transformações importantes na organização do ensino, no espaço escolar e no papel social da educação.

No aspecto pedagógico, as escolas de improviso funcionavam em regime multisseriado, com turmas heterogêneas e ensino individualizado. A prática era centrada na figura do professor, apoiada na memorização e na repetição, e, quando tentado, o método mútuo encontrou grandes limitações de infraestrutura. Já os Grupos Escolares instituíram o ensino simultâneo e o método intuitivo, que partia da observação de objetos concretos e fenômenos da natureza, estimulando o desenvolvimento gradual das capacidades infantis. A seriação por idade e nível de adiantamento trouxe homogeneidade às classes e racionalizou o processo de ensino.

No que se refere ao currículo, a instrução nas escolas de improviso restringia-se à leitura, escrita, cálculo e doutrina cristã, atendendo a expectativas básicas de alfabetização. Em contraste, os Grupos Escolares ampliaram o conteúdo, incluindo gramática, caligrafia, geometria, desenho, ciências naturais, história, geografia, educação cívica, música e higiene. Essa ampliação conferiu ao ensino primário uma função não apenas de letramento, mas também de formação moral, científica e cidadã.

Quanto ao trabalho docente, nas escolas de improviso os professores eram, em sua maioria, leigos, sem formação específica, o que resultava em práticas desiguais e avaliações pouco sistemáticas. Nos Grupos Escolares, ao contrário, observa-se a constituição de um corpo escolar mais amplo e organizado, com a presença de diretores, inspetores e funcionários administrativos, além de avanços na formação docente com a criação das Escolas Normais.

A dimensão arquitetônica e espacial também marca uma ruptura. As escolas de improviso funcionavam em espaços improvisados como casas, sacristias ou salões alugados,





sem condições adequadas de iluminação, ventilação ou mobiliário. Os Grupos Escolares, por sua vez, foram concebidos em edifícios monumentais, situados em áreas centrais, com salas amplas e iluminadas, biblioteca, museu escolar, gabinete do diretor e pátios para recreio. O mobiliário foi padronizado e adaptado à postura dos alunos, e a higiene tornou-se um princípio fundamental: cabia ao professor monitorar a qualidade da água, a limpeza e a ventilação das salas, bem como a higiene dos alunos (Brasil, 1894; Buffa; Pinto, 2002).

A organização do tempo escolar também se transformou. Enquanto as escolas de improviso se ajustavam às conveniências locais e registravam baixa frequência devido ao trabalho infantil, os Grupos Escolares estabeleceram calendários regulares, frequência obrigatória para crianças de 7 a 12 anos, horários fixos de estudo e exames públicos como parte do processo de avaliação. Essa regulação conferiu à escola um papel centralizador e disciplinador na vida cotidiana das crianças.

Por fim, as diferenças se estendem à relação com a comunidade e à inserção política. As escolas de improviso mantinham vínculos frágeis com as famílias e ocupavam lugar secundário na sociedade, enquanto os Grupos Escolares assumiram posição de referência na vida urbana, associados a campanhas de alfabetização, práticas cívicas e à construção da identidade republicana. Do ponto de vista legal e financeiro, também houve mudança: a improvisação e os recursos limitados deram lugar a uma política educacional sustentada por regulamentos específicos e investimentos públicos.

Apesar desses avanços, é importante ressaltar que os Grupos Escolares também apresentaram limitações, como a rigidez disciplinar, a segregação de gênero e a padronização de métodos, que por vezes restringiam a flexibilidade pedagógica. Mesmo assim, consolidaram um modelo que se tornou referência para a organização da escola primária ao longo do século XX, enquanto as escolas de improviso permaneceram como memória de um período em que a escolarização se estruturava de modo mais precário, mas que lançou bases para a posterior institucionalização do ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas de improviso, marcadas pela precariedade estrutural e pela ausência de padronização, cumpriram papel relevante no início da educação pública no Brasil. Mesmo diante de um cenário de escassez de recursos, atenderam às necessidades formativas das camadas populares, utilizando práticas individualizadas e informais que tinham como base a memorização e a repetição.





O surgimento dos Grupos Escolares representou uma mudança profunda na organização do ensino primário, com a adoção da seriação das turmas, o alargamento do currículo e a incorporação de métodos pautados no ensino intuitivo e empírico. A construção de prédios escolares próprios, planejados para favorecer a aprendizagem, simbolizou a modernização e a racionalização do sistema educacional brasileiro.

Contudo, esse modelo também trouxe desafios. A rigidez disciplinar, a separação por gênero e a padronização metodológica, embora tenham reforçado a eficiência e a ordem, limitaram a adaptação da escola às particularidades locais e às necessidades individuais dos alunos.

Apesar dessas contradições, tanto as escolas de improviso quanto os Grupos Escolares contribuíram para a configuração do sistema educacional brasileiro, cada qual deixando marcas em sua época e colaborando, à sua maneira, para a consolidação da escola pública que conhecemos hoje.

REFERÊNCIAS

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.

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.





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. **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. **Anuário 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.

