

LIÇÕES DA ESCOLA PRIMÁRIA: UM ESTUDO SOBRE A CULTURA ESCOLAR PAULISTA AO LONGO DO SÉCULO XX *

Rosa Fátima de Souza **UNESP

O presente trabalho se propõe a apresentar um balanço histórico sobre a herança da escola graduada no século XX, o significado dos grupos escolares para a história do ensino primário e as transformações dessas instituições educativas no contexto da extensão da escolaridade obrigatória nos anos 70 – a implantação do ensino de 1º grau (atualmente ensino fundamental) no que concerne à transmissão da cultura. Na reconstituição histórica do currículo do ensino primário paulista a análise incide sobre a seleção cultural dos programas e sua configuração textual cotejadas com as finalidades atribuídas ao ensino primário.

No final do século XIX os republicanos implantaram no estado de São Paulo um sistema público de ensino considerado moderno, cujos princípios, instituições e organização administrativa e pedagógica serviram de modelo e motivaram a reorganização do ensino público em vários estados brasileiros. Para a constituição desse moderno “aparelho de ensino”, os republicanos paulistas incorporaram boa parte dos elementos implicados na modernização educacional em voga, em circulação nos países considerados civilizados, valendo-se, também, das experiências acumuladas no país durante o Império e das iniciativas implementadas no final desse período. Não obstante, negando a continuidade que lhe era intrínseca, buscaram romper com o passado Imperial erigindo as iniciativas republicanas como símbolo de modernização e progresso contrapondo-se ao atraso das instituições e do regime monárquico. À educação popular foi atribuído o importante papel de formação do cidadão republicano, da consolidação do novo regime e de promoção do desenvolvimento social e econômico. Ancorado nesses princípios, o sistema escolar paulista fundamentou-se na formação dos professores e na renovação dos processos de ensino.

No âmbito das instituições escolares, a criação dos grupos escolares foi o marco da modernização educacional paulista. A superioridade organizacional e material dos grupos escolares fez com que fossem considerados estabelecimentos escolares arquetípicos do que melhor havia no ensino público primário.

* Este texto é resultado de pesquisas realizadas com financiamento do CNPq mediante Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, Campus de Araraquara.

Em meados do século XX, os grupos escolares haviam se tornado a modalidade de escola primária predominante no país acompanhando o processo de urbanização e democratização do ensino público. No entanto, a participação de outros tipos de escolas primárias nesse processo não pode ser menosprezada, uma vez que, particularmente as escolas isoladas instaladas na zona rural e bairros populares, foram responsáveis pela escolarização de um significativo contingente da população brasileira.¹

Apesar da expansão crescente do número de escolas e vagas a situação do ensino primário manteve-se bastante precária no decorrer do século XX.

Ainda nos anos 50, as questões relacionadas ao acesso e qualidade do ensino primário permaneciam como problemas centrais da educação brasileira.

O debate educacional nesse período reatualizou no Brasil o problema da democratização do ensino. O clamor contra a insuficiência da escola primária alfabetizante e o ensino seletivo e de má qualidade ministrado nas escolas isoladas e grupos escolares esteve no centro das representações e propostas que redefiniram o ensino primário no país a partir da década de 70. O novo conceito de escola primária que emerge nesse período buscou, de certa forma, retomar a rota dos ideais republicanos de educação popular – a escola integral, obrigatória e gratuita, de oito anos de duração. Não se tratava de implantar um novo modelo de organização escolar como na transição do século XIX para o século XX, mas de ajustar o modelo existente às necessidades contemporâneas. Nesse processo, é oportuno interrogar sobre as rupturas e continuidades, questão que pode ser examinada levando-se em conta a cultura escolar.

4. Um projeto cultural a favor da Nação

Educar mais que instruir, eis a finalidade fundamental do ensino primário propugnado pelos reformadores da instrução pública no estado de São Paulo no início da República. A diferenciação entre educar e instruir sublinhada por vários educadores na época não era simples questão semântica. Ela reportava a uma clara concepção de ensino – educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social –

¹ A esse respeito, a historiografia da educação brasileira ressent-se de estudos mais aprofundados para uma avaliação mais precisa da contribuição dessas instituições de ensino primário. À exceção, ver SILVA, 2004.

obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades – virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade.

Para atender às amplas finalidades atribuídas ao ensino primário foi necessário o estabelecimento de um programa abrangente: leitura, linguagem escrita, caligrafia, aritmética, geografia, ciências físicas e naturais e noções de higiene, instrução cívica e moral, ginástica e exercícios militares, música, desenho, geometria e trabalhos manuais (Decreto nº 1281, de 24 de abril de 1905. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1905).

Esse programa enriquecido e enciclopédico, superior ao que vinha sendo desenvolvido nas escolas de primeiras letras do Império, significou uma inovação importante, sendo adotado apenas naquelas instituições que ofereciam o curso primário completo de 4 anos de duração, isto é, as escolas-modelo e os grupos escolares.² Conseqüentemente, foram estabelecidos diferentes programas para os diferentes tipos de escolas primárias significando, no limite, diferentes projetos culturais e de disponibilidade de acesso à cultura aos vários grupos sociais.

Entre 1890 e 1968, os programas das escolas primárias urbanas paulistas foram reformulados várias vezes: em 1892, 1905, 1918, 1921, 1925, 1949/50 e 1968. Em todas essas reformulações as alterações incidiram mais sobre a configuração das matérias (aglutinação de conteúdos e sua distribuição nas séries) e ampliação das indicações metodológicas do que sobre a seleção cultural. Significa dizer que, até 1968, manteve-se praticamente o mesmo o conjunto de matérias estabelecido no final do século XIX. A análise desses programas demonstra, por um lado, uma relativa estabilidade na prescrição dos conteúdos (determinação sobre *o que ensinar*) e, por outro lado, uma variabilidade maior sobre a metodologia de ensino, as prescrições sobre *como ensinar* que afetam diretamente a prática docente mormente influenciada pelo campo normativo da pedagogia.

Essa estabilidade maior da seleção cultural indica o prevalecimento, ao longo do século XX, das amplas finalidades sócio-políticas e culturais atribuídas ao ensino primário. Já a variabilidade das prescrições metodológicas revela a influência das inovações no campo da pedagogia.

² No estado de São Paulo, a duração do ensino primário variou bastante ao longo do século XX, de acordo com o tipo de estabelecimento de ensino e sua localização. Nos grupos escolares e escolas-modelo prevaleceu uma duração maior abrangendo 4 ou 5 anos. Nas demais escolas primárias vigorou 2 ou 3 anos.

Em relação ao *corpus* de conhecimentos estabelecidos para o ensino primário – oriundos de diversas fontes – a transformação interna das disciplinas revela como diferentes saberes foram aglutinados, ordenados e formalizados para uso (transmissão) na escola primária. Para algumas disciplinas como ciências físicas e naturais foi preciso algumas décadas para se chegar a uma definição estável do conteúdo adequado a ensinar, o que sucedeu em meados do século XX. De caráter prático e utilitário, com aplicações na agricultura, na indústria e comércio, articulada com a higiene e com os processos de raciocínio e aquisição do conhecimento, o conteúdo dessa disciplina compreendeu inicialmente as noções básicas de física, química, zoologia, botânica, mineralogia e geologia justapostos. Havia indefinição também do método de ensino das noções científicas às crianças levando à prescrição das lições de cousas no 1º e 2º ano do curso primário (Cf. SOUZA, 1999a).

Em outras matérias como leitura, escrita, caligrafia, trabalhos manuais, desenho e música percebem-se claramente os investimentos na racionalização dos programas, na busca de uma formalização de conteúdos adequada à sua transmissão. As indicações genéricas constantes nos programas até 1920 vão dando lugar a instruções minuciosas que definem as atividades por “séries educativas” e a marcha do ensino.

Para systematização do ensino, deverão os professores organizar séries educativas de cada ramo de trabalhos manuaes, constituídas de exercícios graduados, de dificuldade crescente, dos mais fáceis aos mais difíceis, mostrando a marcha do ensino, os diferentes passos por que tem de passar o alumno para adquirir os conhecimentos essenciais em cada espécie de trabalho, os fundamentos de cada arte, antes de iniciar os trabalhos de aplicação”. (SÃO PAULO, 1926, p. 23)

Processo semelhante foi analisado por Jardim (2003) em relação ao ensino da música nas escolas públicas paulistas demonstrando como hinos, marchas, canções populares foram se transformando em música da escola, repertório estético submetido à prescrições didático-pedagógicas. Noções de economia doméstica, puericultura, agronomia, contabilidade, educação sanitária, entre outros conteúdos, que figuraram esporadicamente em uma ou outra reformulação dos programas denotam as demandas políticas e sociais em disputa em relação ao currículo da escola primária.

Nesse processo de escolarização de saberes diversos destaca-se a proeminência dada à instrução moral e cívica, indicação invariável nas prescrições, discursos e representações dos educadores e administradores do ensino público. Pode-se mesmo afirmar que, a orientação cívico-patriótica e nacionalista esteve no centro da cultura escolar prescrita para os grupos escolares até a década de 70 (Cf. SOUZA, 2000).

O espírito cívico-patriótico deveria perpassar todas as disciplinas e estar presente em todas as atividades escolares. “Ao meu ver, dizia o Professor da Escola Normal, Ruy de Paula Souza, o meio para chegar a este fim não é somente inculcar no espírito da criança o respeito à bandeira, o amor pelos feitos históricos dos grandes vultos nacionais (...). O verdadeiro meio para formar o espírito de nacionalidade é fazer amar a Pátria simbolizada principalmente nas suas belezas naturais ou nas riquezas do seu *folk-lore*. Para esse fim, o instrumento deve ser a língua.” (Inquérito sobre a Instrução Pública, *O Estado de São Paulo*, 5/3/1914). Oscar Thompson, fervoroso defensor da instrução cívica apostava na força educativa das comemorações cívicas: “As comemorações de nossas datas cívicas dentro e fora da escola, o estudo da vida de nossos maiores, cujos exemplos de civismo são tão edificantes, são outros tantos fatores do ensino cívico” (Oscar Thompson, Inquérito sobre a Instrução Pública, *O Estado de São Paulo*, 27/2/1914). José Escobar, por sua vez, defendia arduamente o ensino de higiene: “Os perigos da tuberculose, do alcoolismo, das moléstias venéreas, da alimentação, da criação dos filhos, agindo na mais trevosa ignorância do povo empalidecem as pessoas mais otimistas que pensem no progresso de uma pátria, no futuro de uma raça” (Inquérito sobre a Instrução Pública, *O Estado de São Paulo*, 20/3/1914).

Compreende-se, dessa maneira, a perpetuação do calendário cívico-nacional nas práticas do ensino primário reatualizada constantemente em celebrações e ritos.

Os exercícios militares, os batalhões infantis, hinos e canções patrióticas, a educação física e as poesias constituem outros exemplos da forma pela qual a escola primária buscou cumprir essas finalidades cívico-patrióticas.

No contexto do nacionalismo no final dos anos 10, a introdução obrigatória do escotismo, considerado “magnífica escola de moral e civismo” – e do orfeão escolar nas escolas primárias paulistas assinala o sentido da aliança entre a escola e a construção da nação. Na década de 30 seria a vez do Culto à Bandeira e da atuação das instituições peri-

escolares relativas à Semana de Caxias, Semana da Pátria e Mês da Bandeira Nacional seguindo a política federal de nacionalização do ensino.³

Mas quais teriam sido de fato as condições de execução de programas tão abrangentes e de cumprimento de tão amplas finalidades?

O que era ensinado nas escolas primárias constitui ainda objeto de investigação a ser melhor explorado. A propósito, são válidas as indicações de Chervel (1990, p. 187) para quem: “O problema das finalidades da escola é certamente um dos mais complexos e dos mais sutis com os quais se vê confrontada a história do ensino”. O mesmo autor alerta para a necessidade de diferenciar as finalidades de objetivo e as finalidades reais do ensino, o que significa levar em conta as prescrições normativas e as condições efetivas de cumprimento dos programas pelos professores.

Já na virada do século XX, relatórios de inspetores e diretores de grupos escolares do estado de São Paulo davam a conhecer as dificuldades do cumprimento integral do programa de ensino. Algumas matérias como leitura, escrita, caligrafia e aritmética eram consideradas fundamentais. Outras como o ensino de história do Brasil, geografia e ciências físicas e naturais recebiam uma atenção secundária e, por último, havia pouco tempo disponível para as demais matérias – desenho, música, ginástica e trabalhos manuais. Além disso, queixavam-se os professores da falta de preparo adequado para o ensino dessas matérias (Cf. SOUZA, 1998).

No entanto, a concepção de uma cultura enciclopédica para o ensino primário foi se depurando ao longo do tempo, e muitos elementos foram sendo incorporados nas atividades e rotinas escolares. Isso pode ser verificado nos materiais didáticos e no preparo das lições (planos de aula)⁴ que, de forma particularmente integradora, aliavam as noções básicas a aprendizagem de normas e regras sociais – civilidade, disciplina, preparação para o trabalho – ordenação dos saberes que a teoria curricular do final do século XX designou como “aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.

³ A Constituição de 1934 estabeleceu para as escolas primárias do país a obrigatoriedade do ensino da Educação Física, da Educação Moral e Cívica, dos Trabalhos Manuais.

⁴ Refiro-me, aqui, aos Diários e Semanários que se constituíam em instrumentos de registro dos planos de aula dos professores do ensino primário sendo utilizados sistematicamente durante quase todo o século XX. Introduzidos no ensino público como um dispositivo de controle do trabalho docente, tornaram-se instrumentos de formação de professores em serviço. Segundo Mitrulis (1993) foi bastante comum no magistério primário a prática de se copiar Diários e Semanários de professores de reconhecida competência. Nívea Gordo (1996), em relato autobiográfico sobre práticas de alfabetização no período de 1952 a 1966, salienta a importância desses materiais como orientadores da prática docente. A identificação, reunião, constituição de acervos e exame de Diários e Semanários compreende investimento de pesquisa de inestimável valor para os estudos em cultura escolar.

As séries graduadas de leitura, muito utilizadas nas escolas primárias até meados do século XX, oferecem um bom exemplo. Oliveira (2004) identificou a existência de dois tipos mais comuns de séries: o modelo enciclopédico e o modelo formativo. O modelo enciclopédico pode ser encontrado em séries famosas como as de Abílio César Borges, Felisberto de Carvalho e João Kopke adotadas em vários estados brasileiros. Esse tipo de livro de leitura oferece “o conjunto de ‘todos’ os conhecimentos considerados úteis e necessários às crianças. Contempla o ensino da leitura e da escrita, oferece lições de gramática, de geografia, de história, cálculo, sistema de pesos e medidas, lições de coisas – isto é, elementos de ciências físicas e naturais, preceitos de higiene e saúde pública, regras morais e de bom viver, além de trechos de poesia e literatura” (OLIVEIRA, 2004, p. 55). Analisando a série Felisberto de Carvalho a autora mostra como as lições de leitura, além de envolverem os vários conteúdos do programa, conduziam ao final da lição, invariavelmente, a um ditado ou a uma moral da história da qual a criança poderia “tirar uma lição”. Os poemas de Gonçalves Dias, Castro Alves, Casimiro de Abreu, Camões, Fagundes Varela, entre outros, punham as crianças em contato com a cultura erudita, mas eram selecionados com uma finalidade formadora muitas vezes de natureza moral e cívica. Dessa maneira, a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita e do conhecimento do mundo físico e social articulava-se na escola primária com a instrução moral e cívica dentro de uma concepção integrada, segundo a qual as habilidades de leitura, escrita e cálculo e as noções científicas cumpriam uma mesma finalidade: os ideais de civilização e de construção da nacionalidade. O título de alguns desses exercícios é bastante elucidativo: piedade filial; a prodigalidade; a honra da família; deveres do menino relativos à escola; assiduidade; trabalho; necessidades e benefícios da sociedade; deveres do homem para com o próximo; direito de propriedade; cuidados para com o corpo; a República; o primeiro dever cívico (OLIVEIRA, 2004, p. 96/97).

Nas séries de leitura de modelo formativo como a de Puiggari-Barreto, a concepção de leitura se desloca do conhecimento enciclopédico para o ensino aprazível da leitura corrente. Pequenas histórias relacionadas ao cotidiano infantil substituem os conteúdos escolares; no entanto, observa-se nas lições a mesma preocupação com a prescrição de normas de comportamento, de civismo e da conduta desejável da criança em relação à família, à escola e à sociedade. Essa literatura infantil escolar em que as poesias escolares têm um lugar destacado, são um bom exemplo da liberdade de criação da escola na produção da cultura escolar, como observa Chervel (1990). Oliveira mostra também como a série graduada de Puiggari-Barreto consagra os rituais escolares instituídos nos grupos

escolares no início do período republicano – as festas de encerramento do ano letivo, os exames finais, a distribuição de prêmios, as comemorações cívicas.

A imensa quantidade de prescrições para o ensino das matérias do programa do curso primário veiculadas no estado de São Paulo em periódicos educacionais, instruções elaboradas pelos órgãos da administração da educação pública e em toda sorte de impressos de normatização pedagógica deixa entrever como o projeto cultural que se pretendia disseminar pela escola primária necessitou de insistentes procedimentos de persuasão, prescrição, reatualização. Era como se o ensino em uso estivesse sempre aquém das finalidades impostas à escola. Por isso, a necessidade de prescrever a prática permanentemente. No terreno do currículo, essa abundante normatização pode significar o esforço dos educadores e dos órgãos públicos de se instituir uma nova cultura escolar contra a eficácia de uma tradição centrada nos saberes elementares e na socialização das condutas.

Na década de 20, ao implantar a escola alfabetizante de dois anos de duração no estado de São Paulo, visando à erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino primário, Sampaio Dória justificou a medida afirmando que a reforma baseava-se no que já vinha acontecendo de fato no ensino público devido à alta seletividade nas primeiras séries. A reação à Reforma e o retorno à estrutura anterior do ensino primário em 1924 reforçou o debate acerca da insuficiência do ensino de leitura, escrita e de cálculo, e da necessidade de uma educação integral, questão política que se manteve no debate educacional no país durante todo o século XX, como sublinhou Carvalho (2003).

Nesse sentido, a implantação do Programa Mínimo para o Curso Primário, em 1934, foi uma tentativa de adaptar o ensino às condições de exequibilidade sem abrir mão do princípio da educação integral. De acordo com o Diretor do Ensino, Luiz Mota Mercier, “com a diminuição forçada dos períodos escolares, surgiu a necessidade de redução dos programas escolares a um mínimo considerado indispensável. (...) Os *Programas Mínimos* estabelecem, como seu nome indica, o mínimo de conhecimentos exigíveis dos estudantes no fim do ano escolar. Não há, com a aprovação dos mesmos, proibição de que o professorado, vencida a matéria ali determinada, vá além.” (SÃO PAULO, 1941, p. 5)

Mesmo assim, os professores se queixavam da falta de tempo para a execução completa do programa nos grupos escolares. A reformulação levada a cabo em 1949/50 desconsiderou mais uma vez as condições do ensino público paulista e estabeleceu um programa ainda mais amplo abarcando extensos conhecimentos de língua portuguesa (língua oral, escrita, leitura, gramática), aritmética e geometria, geografia, história do

Brasil, ciências naturais e higiene, educação moral, social e cívica, desenho, trabalhos manuais e economia doméstica, canto, educação sanitária e educação física.

A simplificação do programa de ensino primário no estado de São Paulo em 1968 pode ser vista como o prenúncio do novo conceito de escola primária que vinha tomando consistência no país desde os anos 50 (MONTEIRO, 1996). Abarcando as áreas de estudo: Língua Pátria, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Saúde, Educação Física e Iniciação Artística, esse programa foi concebido nos marcos de uma escolaridade básica.

No horizonte dessa mudança de orientação havia o ensino primário de 8 anos de duração e o reconhecimento do fracasso escolar. Dispondo de um tempo maior para a formação para a cidadania, a escola primária pôde finalmente renunciar às expectativas do ensino enciclopédico em quatro anos de duração e voltar-se para a aquisição e desenvolvimento dos saberes elementares, sua vocação permanente.

A criação dos Grupos Escolares-Ginásio em 1968, no estado de São Paulo, ensaiou os primeiros passos em direção ao ensino primário de 8 anos de duração previsto na Constituição de 1967 (MONTEIRO, 1996). A criação do ensino de 1º grau em 1971, pela integração do primário e ginásio, consagrou a extensão da escolaridade obrigatória no país. A implantação do 1º grau, destinado à formação da criança e do pré-adolescente, se fez a partir da eliminação dos exames de admissão e pela ampliação (indiscriminada) das séries nos grupos escolares aproveitando a rede física instalada e ajustando a estrutura administrativa e pedagógica. Uma nova nomenclatura se impôs com a eliminação de denominações usuais na época como escola isolada, grupo escolar, ginásio e equivalentes.

Ao longo da década de 70, os grupos escolares foram se transformando em escolas estaduais de 1º grau e o sentido de escola primária foi redefinido na educação brasileira. A história das instituições educativas nos convida a interrogar o significado dessa transformação.

Ao integrar o primário e o ginásio, o ensino de 1º grau pressupunha um gradativo ajustamento das diferenças consolidadas na estrutura educacional brasileira entre ensino primário e secundário aplacadas pela nova organização curricular a qual previa um núcleo comum de formação geral abrangendo Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa), Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil), Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas); além de Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Ensino Religioso, Programas de Saúde e Língua Estrangeira (a partir da 5ª série), e, uma parte diversificada contemplando conteúdos diversos, além da formação especial integrando as áreas de Artes ou Práticas Industriais, Prática de Serviços,

Prática de Comércio, Práticas Agrícolas e Práticas Integradas do Lar (Cf. NAGLE, 1976).

Nos anos 80 o fracasso do ensino de 1º grau foi denunciado tendo em vista os altos índices de evasão e repetência que se verificava na 1ª, 2ª e 5ª séries e também pela evidente desintegração entre 1ª a 4ª e 5ª a 8ª série. A descontinuidade entre esses dois segmentos permanece indicando que, a escola fundamental de 8 anos de duração compreende um grande desafio, não apenas da perspectiva política da garantia da democratização do ensino - acesso e permanência -, mas, sobretudo, da necessidade de configuração de uma outra cultura escolar. A propósito, num belíssimo estudo sobre o cotidiano das escolas de 1º grau, Dias-da-Silva (1997) constatou que o problema do fracasso na 5ª série não residia apenas na alteração do número de professores e/ou na fragmentação entre as disciplinas, mas se encontrava na diversidade de objetivos, concepções, crenças e práticas que historicamente caracterizaram o ensino de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª série.

Nessa imponderável ruptura revela-se a perversa herança da escola graduada. A reestruturação das escolas de ensino fundamental implementada no estado de São Paulo a partir de 1996 sinaliza o ressurgimento da escola primária. O desmembramento dos dois segmentos em espaços físicos distintos – escola fundamental de 1ª a 4ª série e escola fundamental de 5ª a 8ª série, ratificou a inconciliável integração. A medida foi justificada em nome da racionalização e otimização da máquina administrativa do Estado tendo em vista, entre outros aspectos, a municipalização do ensino fundamental. As reações adversas, advindas especialmente dos professores das séries finais, apontavam como problemas: o fechamento de escolas e classes, superlotação de salas- de- aula, desemprego de professores, alteração da rotina diária de locomoção das famílias para a escola. Não obstante, como demonstra Dias-da-Silva (1998), para a maioria dos professores das séries iniciais e alunos, o impacto da mudança foi positivo.

Nos últimos anos, outras medidas como a progressão continuada e a implantação do regime escolar em ciclos, incidindo sobre o sistema de avaliação e sobre a organização do ensino seriado, têm assinalado a busca de alternativas para romper com os problemas persistentes da escolaridade primária. A reorganização da escola de ensino fundamental pelo alargamento dos marcos temporais em função da aprendizagem do aluno e não na lógica do ensino, traz à tona, de forma problematizadora, vários pressupostos que embasaram o modelo de escola graduada. Entre práticas instituídas e práticas instituintes, Guilherme (2002) e Redua (2003) constatam que, apesar das alterações no trabalho docente, das invenções cotidianas, a lógica da série ainda persiste e o ano letivo continua sendo o grande demarcador temporal da organização do currículo.

Adotando um ponto de vista retrospectivo, as lições da escola primária sugerem a percepção arguta das práticas culturais sobre as quais o modelo de organização do ensino primário foi erigido no século XX; condição indispensável para a tecedura de um novo modelo.

Referências Bibliográficas:

CARVALHO, Marta M. C. (2003), Reformas da instrução pública. In: *500 anos de educação no Brasil*. 3ª ed.. Belo Horizonte: Autêntica, p. 225-251.

CHERVEL, André. (1990), História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa in: *Teoria & Educação*, n. 2, 1990.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. (1997), *Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores*. Campinas: Papirus.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. (1998), O desmembramento das escolas de Primeiro Grau em São Paulo: avanços e recuos. In: *Anais Ii do IX ENDIPE*, Lindóia, v. ½, p. 623-644.

GORDO, Nívea. (1996), *Práticas de Alfabetização: rupturas e continuidades*. Faculdade de Educação/USP (dissertação de mestrado).

GUILHERME, Claudia F. (2002), *A progressão continuada e a inteligência dos professores*. Faculdade de Ciências e Letras/UNESP, Araraquara. (tese de doutorado)

JARDIM, Vera Lúcia. (2003), “*Os Sons da República*”. *O ensino de música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República – 1889-1930*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (dissertação de mestrado).

MITRULIS, Eleny. (1993), “*Os Últimos Baluartes*”: *uma contribuição ao estudo da escola primária – as práticas de inspeção escolar e de supervisão pedagógica*. Faculdade de Educação/USP (tese de doutorado).

MONTEIRO, Rosana B.(1996), *Resgatando o passado: o Ciclo Básico e a reprodução da Reforma do Ensino Primário de 1967*. Faculdade de Educação/ UNICAMP (dissertação de mestrado).

NAGLE, Jorge. (1976), *A Reforma e o Ensino*. São Paulo: Edart.

Oliveira, Cátia Regina G. A.(2004), *As séries graduadas de leitura na escola primária paulista (1890-1910)*. Faculdade de Ciências e Letras/ UNESP, Araraquara (dissertação de mestrado).

- REDUA, Marcia M. (2003). A organização do ensino em ciclos e as práticas escolares: investigação em uma escola da rede municipal de São Paulo. PUC (dissertação de Mestrado).
- (SÃO PAULO). (1926), *Instruções para a execução do Programa de Trabalhos Manuaes masculinos e femininos nas escolas públicas do Estado*. Diretoria Geral da Instrução Pública. São Paulo: Casa Vanordem.
- (SÃO PAULO). (1949/1950), *Programa para o Ensino Primário Fundamental*. São Paulo: Livraria Francisco Alves.
- (SÃO PAULO). (1968), Secretaria de Educação. Departamento de Educação. Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo. São Paulo.
- (SÃO PAULO). Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Departamento de Educação. Programa de Ensino para as Escolas Primárias. Anexo – Programa Mínimo para o curso primário. São Paulo: Serviço Técnico de Publicidade, 1941.
- SILVA, Denise. G. (2004). *“Ilhas de Saber”*: prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1933-1943), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (dissertação de mestrado).
- SOUZA, Rosa F. (1998), *Templos de Civilização*: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora Unesp.
- SOUZA, Rosa F. (2000), A Militarização da Infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. In: *Cadernos Cedes*, v. 52, p. 14-24.