

Movimento de expansão da escolarização primária pelo estado de São Paulo (1917-1945)

Expansion movement of primary school education in the state of São Paulo (1917-1945)

Angélica Pall Oriani [Ⓐ]

[Ⓐ] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Marília, SP, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-3647-6820>, angelicaoriani@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a expansão da escolarização primária pelo estado de São Paulo nas primeiras décadas do século XX, cotejando informações que se referem ao crescimento demográfico e à quantidade de grupos escolares e de escolas isoladas. Mediante a sistematização e a análise dos dados, foi possível confirmar que o movimento da expansão da escolarização em São Paulo direcionou-se para o oeste do estado, acompanhando a produção cafeeira e a construção das ferrovias. Constatou-se, também, a presença significativa dos grupos escolares nas diversas regiões do território e o apoio decisivo das escolas isoladas na disseminação da educação e no alcance de crianças em locais mais afastados dos centros urbanos.

Palavras-chave: escola isolada, escola primária, grupo escolar, história da educação

Abstract: *This paper aims to analyze the expansion of primary school education in the state of São Paulo in the first decades of the twentieth century, confronting information about the population growth and the number of school groups and of isolated schools. Through the organization and the analysis of data, it was possible to confirm that the expansion movement of school education in São Paulo has directed to the West of the state, following the coffee production and the construction of railroads. It is also possible to note the significant presence of school groups in different regions of the territory and the crucial support of isolated schools in spreading education and reaching children in places further away from urban centers.*

Keywords: *isolated schools, primary school, school groups, history of education*

A ninguém é lícito ignorar a infelicidade da escola isolada em relação ao grupo escolar, tanto do ponto de vista técnico como administrativo. Mal instalada, sem atractivos para o alumno nem grande eficiência para o professor, com a fiscalização dificultada pela sua própria dispersão, a escola isolada é aparelho que apenas se tolera onde não haja possibilidade de se criar grupo escolar. Mas a escola isolada precisa existir. Primeiro, em virtude da disseminação demográfica. A zona rural, e mesmo alguns distritos de paz e pequenas cidades, com o seu reduzido número de crianças não ensejam a instalação de um grupo escolar. A escola isolada se faz, por isso, em sua modéstia, um instrumento de penetração cultural, no campo e na mata, e quando entregue a professor eficiente, representa um padrão de vida social mais alta, posto aos olhos da gente inculta, mudamente convidada a nivelar-se por ella.

Outra razão da existência das escolas isoladas – já o fizemos sentir – é a falta de prédios para os grupos escolares. Razão deplorável, mas presente. Como comprehender, por exemplo, a existência de escolas isoladas – e quanto à instalação, péssimas escolas isoladas –, em pleno coração da Capital paulista? Mas ahí estão ellas e são quase duzentas, até que os novos prédios de grupo escolar as possam recolher.

(Almeida Júnior, 1937, pp. 218-219)¹

São Paulo para além de capital e interior: ocupação e divisão do território

A ocupação territorial do estado de São Paulo e o decorrente crescimento demográfico têm como ponto comum o desenvolvimento da cultura cafeeira, a qual a partir do final do século XIX e início do XX se expandiu para além dos limites do Vale do Paraíba e da região central, adentrando os sertões paulistas e promovendo uma “epopeia bandeirante” (Antunha, 1976). Com isso, foram criados povoados, vilas e cidades, que se formaram como as “contas de um rosário” (Monbeig, 1984) ao longo das ferrovias e nos arredores das estações de trem.

Essas ações de povoamento do interior, de acordo com Nogueira (2012), foram sustentadas por políticas tanto de nível nacional, quanto estadual que atribuíam à conquista do território não somente a ideia de ocupação dos espaços vazios, mas, também, a de formação da nacionalidade, à medida que, na política governamental, o expansionismo, colocado sob a ótica da colonização dirigida e racionalmente organizada, contribuiria para a reestruturação da economia e da sociedade brasileiras, o que, por sua vez, também promoveria a defesa da integridade territorial da Nação.

¹ Por se tratar de pesquisa histórica, optei por manter a ortografia conforme registrada no documento consultado.

Em termos gerais, foi essa configuração econômica e demográfica que acentuou o desenvolvimento do estado de São Paulo e o encaminhamento gradativo da população em direção à região oeste paulista², especialmente a partir da década de 1920: quanto mais café era produzido nessa região, mais era necessário escoar esse produto e, com isso, mais trabalhadores eram requisitados. Junto desses trabalhadores, geralmente, famílias de imigrantes ou de migrantes, homens, mulheres e crianças, que precisavam ser escolarizadas.

Diante desses aspectos, é pertinente questionar a forma a partir da qual a escolarização acompanhou a expansão e a ocupação territorial de São Paulo. Costa (1983) já assinalou que o processo de expansão e de criação das escolas primárias entre 1899 e 1919 acompanhou as características regionais de desenvolvimento econômico e urbano do estado, ou seja, o caminho trilhado pelo café e a marcha para o oeste.

Ao analisar o aparecimento, a transformação e o desaparecimento dos grupos escolares como locais que institucionalizaram a escolarização primária, Souza (2009) também indicou o direcionamento para o oeste do estado operado no âmbito das políticas paulistas no que se refere à criação dos grupos escolares. No caso das escolas isoladas, Oriani (2015) confirmou o movimento correlacionado entre o desenvolvimento econômico regional do estado e o conseqüente direcionamento para o oeste a partir da segunda década do século XX, em decorrência da expansão da cultura cafeeira.

É possível notar, portanto, que o *movimento* demográfico e econômico do estado de São Paulo lastreou e impulsionou a expansão da escolarização por meio da criação de escolas isoladas e de grupos escolares. Todavia, questões a respeito das características dessa expansão, pensando nos aspectos da distribuição regional da população ou no tipo de escola que numericamente esteve mais presente em uma região ou em outra, ainda carecem de análise.

Buscando problematizar esses aspectos ainda não explorados a respeito do *movimento* de expansão da escolarização pelo estado de São Paulo, neste texto analiso de forma cotejada

² Possas (2008) afirma que: “A instalação de fazendas de café no Oeste Paulista, na segunda metade do século XIX, passou a ser muito bem expressa no vocabulário da época: era o ‘abrir fazendas’ em solo virgem. Essa meta garantia o atendimento de uma demanda do mercado internacional, que colocava o Brasil como um dos principais países exportadores... Em ritmo desenfreado, acelerou-se a criação de patrimônios, de vilas e de novas fazendas, que passaram a exercer papel fundamental na garantia de acesso e de posse efetiva de novas zonas pioneiras” (p. 41).

informações a respeito do crescimento demográfico e da quantidade de grupos escolares e de escolas isoladas nas diversas regiões do estado.

Cabe explicitar, entretanto, algumas das opções que tomei para analisar esse movimento de expansão. Uma delas se refere ao recorte das fontes e às aproximações de duas formas de divisão do território paulista: uma que considera o critério de regionalização em zonas econômico-demográficas, e outra que considera as zonas escolares.

Correlacionando a produção do café e o crescimento econômico do estado de São Paulo a partir de 1940, alguns pesquisadores começaram a problematizar aspectos da expansão populacional gerada pelo plantio desse produto e pela construção das ferrovias, explorando a configuração geográfica, econômica e demográfica do estado de São Paulo. Em *O roteiro do café e outros ensaios* (1941/1982), Sérgio Milliet problematiza o roteiro da produção do café no estado de São Paulo entre os anos de 1836 e 1934 e, para tal, estabelece sete zonas econômico-demográficas que, segundo ele, permitem compreender a expansão cronológica da produção cafeeira. Ampliando o estudo de Milliet (1941/1982), incluindo a zona da Capital, de Santos e do litoral sul e a Baixada Sorocabana, e atualizando os dados de recenseamento geral que havia sido realizado em 1940, no livro *Crescimento da população no estado de São Paulo e seus aspectos econômicos* (1981), Camargo divide o estado de São Paulo em dez zonas, as quais tinham como critério de distinção os nomes das estradas de ferro que lhes serviam.

A respeito das classificações e das organizações operacionalizadas por Milliet (1941/1982) e por Camargo (1981), é importante destacar o local que elas ocupam na valorização dos aspectos econômicos e demográficos, em detrimento dos meramente geográficos. De acordo com Nogueira (2015), os pressupostos teóricos e metodológicos que subsidiaram o processo de organização regional das paisagens passando pelo viés linear, considerando o processo de formação territorial de forma evolutiva e naturalizando as relações sociais, vinculavam-se a um debate mais amplo posto pelo pensamento político-social. Nogueira (2015) afirma que, com a institucionalização acadêmica da geografia no Brasil, nas décadas de 1930 e 1940, houve certo direcionamento teórico alinhado às ideias de pioneirismo e de franja pioneira, contidas no pensamento de Pierre Monbeig e concretizadas no livro *Pioneiros e fazendeiros de São Paulo*, publicado na França, em 1952 e, no Brasil, em 1984.

Amparado na ideia de pioneirismo, o parâmetro interpretativo da regionalização como forma de compreensão da difusão populacional pelo território tornou-se um critério recorrentemente utilizado pela historiografia. No âmbito da historiografia da educação é bastante recente o interesse de pesquisadores em estudos que correlacionem o desenvolvimento demográfico e econômico aos aspectos educacionais, pois se trata de um exercício analítico minucioso que se propõe operar no desmonte de diferentes dados estatísticos.

O critério de divisão regional em zonas escolares, operacionalizado no estado de São Paulo em razão da necessidade de inspeção e de acompanhamento³ das escolas que eram criadas no interior do estado, tornou-se oficial em 1892, por meio da Lei n.º 88, de 8 de setembro, que instituiu o serviço de inspeção escolar e, com isso, o estado foi dividido em 30 distritos, cada um sob a responsabilidade de um inspetor de distrito. Em 1910, a partir da reforma da Inspeção Geral do ensino – Decreto n.º 1883, de 6 de junho de 1910 – a qual foi substituída pela Diretoria Geral da Instrução Pública, o estado foi dividido em 16 zonas escolares, cada uma delas sob a responsabilidade de fiscalização de um inspetor que era auxiliado por inspetores municipais.

Em 1916, conforme consta no *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, publicado em 1917, o estado estava dividido em 21 zonas, as quais agrupavam uma quantidade de municípios e escolas estaduais, municipais e particulares e eram fiscalizadas pelos inspetores de ensino. Com a publicação da Lei n.º 1.750, de 8 de dezembro de 1920, o estado de São Paulo foi dividido em 15 delegacias regionais de ensino, e cada uma delas poderia englobar os distritos; a delegacia da Capital, por exemplo, tinha nove distritos e as de Bauru e de Catanduva tinham uma cada. Nessa organização, os inspetores de ensino atuavam no sentido de localizar e de fiscalizar as escolas, bem como de enviar os relatórios mensais às delegacias regionais de ensino, os quais eram apreciados pelos diretores regionais.

Conforme consta no *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, publicado em 1923, nesse ano, o estado de São Paulo estava dividido em delegacias, mas as informações disponíveis estão

³ A prática de avaliação e acompanhamento das atividades dos professores primários foi instaurada a partir da publicação do n.º 5.884, de 21 de abril de 1933, que instituiu o Código de Educação de São Paulo. Com a divisão do estado de São Paulo em regionais, as 21 delegacias de ensino tinham como função administrar a expansão do sistema de ensino e os relatórios enviados à Diretoria Geral de Ensino, localizada na capital paulista, concretizavam a prestação de contas dos delegados de ensino em relação às atividades que vinham desenvolvendo em suas regiões. Com isso, entre o período de 1933, quando a prática de elaboração dos relatórios foi instituída, e 1945, foram elaborados ao menos 68 relatórios, contendo o detalhamento das atividades administrativo-pedagógicas desenvolvidas no âmbito das delegacias regionais de ensino.

agrupadas em 15 “regiões”. No *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, publicado em 1926, as informações estão organizadas em 4 zonas e em 50 distritos. A partir da publicação do Código de Educação de 1933 – Decreto n.º 5.884, de 21 de abril –, o estado de São Paulo foi dividido em 21 delegacias regionais de ensino, e cada uma dessas regionais era responsável por uma quantidade de municípios. A partir dessa divisão, que os *Relatórios dos delegados de ensino* eram elaborados.

Como se observa, a correlação entre classificações diferentes e o cotejamento de dados de variadas fontes de informação incide em uma atividade de desconstrução de algumas catalogações e de reagrupamento das informações, pois alguns dos critérios de organização regional de ensino, conforme apresentados nos documentos oficiais da educação do período, não se relacionam ao que é proposto por geógrafos no tratamento da expansão paulista, tomando por critério a regionalização.

A esse respeito, Souza (2015) alerta que ainda não temos estudos que evidenciem os aspectos considerados determinantes, por atores políticos e administradores da educação, para a ordenação e para a denominação espacial. Além disso, ainda é lacunar o entendimento a respeito da forma a partir da qual nas opções desses administradores estava concretizado o critério da distribuição das oportunidades educacionais. É preciso, portanto, considerar e reconhecer com Souza (2015) que “nas políticas de divisão e gestão do espaço geográfico estão inscritas diferenças e desigualdades sociais, econômicas e culturais” (p. 457)⁴.

Em paralelo a essas questões, é necessário observar também a produção de dados e os usos das estatísticas educacionais como fontes para o entendimento de determinadas produções do real. Com referência a isso, alguns pesquisadores vêm ampliando as discussões sobre os modos a partir dos quais as estatísticas educacionais expressaram a realidade educacional, segundo a lógica numérica articulada à produção de um sentido que se buscava atribuir a essa realidade.

Desse modo, as discussões de Gil e Caldeira (2011) a respeito das categorias utilizadas nos levantamentos estatísticos sobre o ensino no Brasil entre o final do século XIX e o início

⁴ A respeito das equiparações entre as regiões demográfico-econômicas e as zonas escolares, Souza (2015) elabora um quadro interessante, no qual é possível visualizar a distribuição das delegacias de ensino durante as décadas de 1930 e 1940. As conclusões de Souza (2015) incidem na questão da maior concentração dessas instâncias administrativo-burocráticas na zona central, na Mogiana e na Baixa Paulista e nas regiões do interior do estado com maior concentração populacional.

do XX, por exemplo, contribuem ao evidenciar o modo com que essas classificações impactaram o funcionamento das instituições de ensino em Minas Gerais. As autoras argumentam que o uso das estatísticas educacionais pelo governo estadual atendeu à dupla função: desqualificação de um tipo de organização escolar considerado atrasado e inadequado, o qual era encontrado nas escolas isoladas; e enaltecimento de um tipo de escola mais eficiente, no qual estariam congregados os preceitos mais modernos em termos de escolarização, que era o grupo escolar (Gil & Caldeira, 2011).

Abordagem convergente à das autoras pode ser encontrada em Paulilo (2013), que discute o enaltecimento das taxas de rendimento das escolas cariocas a partir de apresentação pela Diretoria Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro das taxas de matrícula, de promoção e de repetência como forma de dar a ver os resultados alcançados após as reformas de ensino dirigidas por Carneiro Leão (1922-1926), por Fernando de Azevedo (1927-1930) e por Anísio Teixeira (1930-1935).

Considerando essas discussões, devo pontuar o uso criterioso das fontes compiladas para a análise que desenvolvi neste artigo, como parte de um entendimento sobre as funções às quais elas atendiam no âmbito do controle, da fiscalização e da orientação da percepção do real, com destaque aos aspectos que se referem à classificação e à hierarquização⁵ que promoviam, ao produzir informações concernentes à quantidade de escolas isoladas e de grupos escolares, e aos rendimentos e à eficiência dessas escolas.

Para ampliar o debate sobre aspectos ainda pouco explorados em que este texto incide, ele busca promover certa contribuição ao campo de pesquisas da história da educação, o que está em consonância também com as recentes perspectivas de análise que consideram diferentes recortes e limites para compreender a educação e a escolarização.

Por isso, ao problematizar a expansão da escolarização pelo estado de São Paulo, a articulação entre duas formas de classificação tornou-se atividade criteriosa e seletiva, pois o rápido desmembramento de municípios gerou disparidades nas classificações regionais, e a mera

⁵ É preciso considerar, também, que a própria organização dos relatórios e dos anuários de ensino obedecia a certa hierarquia entre os estabelecimentos escolares: primeiro eram apresentados dados dos grupos escolares, na sequência, das escolas reunidas e, por fim, das escolas isoladas (Oriani, 2015).

inclusão de dados, sem a devida atenção, poderia ser prejudicial e não fidedigna ao movimento de expansão em si.

Mediante esses aspectos, as opções teóricas para a análise da expansão da escolarização no estado de São Paulo incidiram na aproximação entre as classificações dos critérios de regionalização em zonas econômico-demográficas conforme estabelecidos por Camargo (1981)⁶; e as zonas escolares, operacionalizadas pelos administradores da educação. Com isso, organizei os dados relativos à expansão da escolarização no estado de São Paulo de acordo com as seguintes zonas: Capital; Vale do Paraíba e Litoral Norte; Central; Mogiana; Baixa Paulista; Araraquarense, Douradense e Paulista; Noroeste e Alta Paulista; Alta Sorocabana; Baixa Sorocabana; e Santos e Litoral Sul.

Além do que apresentei anteriormente, também cabe explicar os usos do termo “escola isolada”, que emprego ao longo do texto. No campo educacional há diferentes denominações que muitas vezes são utilizadas como sinônimos para designar as escolas localizadas nos espaços rurais. Geralmente, escola isolada parece ser tomada com significado idêntico ao de escola rural, e essa associação pode ser interpretada como decorrente da própria configuração histórica dessas instituições, já que elas se localizaram majoritariamente em espaços rurais. Todavia, é pertinente esclarecer que, quando utilizo a denominação “escola isolada”, considero as escolas multisseriadas e unidocentes que não necessariamente se localizavam em espaços rurais, porque poderiam se situar em bairros, em sedes de distritos e em espaços rurais⁷.

⁶ A esse respeito, vale mencionar também que, ao selecionar a organização do povoamento do estado de São Paulo a partir das análises de Camargo (1981), optei por incluir dados que esse autor compilou. Informo, nesse sentido, o uso deliberado dessas fontes secundárias como decorrência da seleção que fiz em razão da análise que desenvolvi.

⁷ Apesar de a questão espacial já ser quesito considerado diferenciador das escolas primárias no estado de São Paulo desde os anos iniciais do século XX, foi, de fato, a partir de 1917, por meio da Lei n.º 1.579, que estabeleceu a diferenciação pedagógica entre as escolas isoladas urbanas, distritais e rurais que os limites diferenciadores das escolas isoladas em relação aos grupos escolares foram definidos no estado de São Paulo (Oriani, 2015; Souza & Ávila, 2013). Com a publicação dessa lei, as escolas isoladas passaram a ser classificadas e organizadas pedagogicamente a partir do local em que se situavam. Com isso, as escolas isoladas rurais teriam dois anos de duração e seriam as localizadas em propriedades agrícolas, em núcleos coloniais e em centros fabris distantes dos municípios; as escolas isoladas distritais teriam três anos de duração e seriam as localizadas em bairros ou sedes de distritos; e as escolas isoladas urbanas teriam quatro anos de duração e seriam as localizadas em sedes dos municípios. Como se observa, a diferenciação pedagógica, que demarcou limites (e tensões) em torno da escola localizada no espaço urbano e a localizada no espaço rural intensificou a produção da diferença. Ao considerar essas ações políticas em um movimento correlacionado à produção do imaginário social, que vinculou a escola isolada ao espaço rural em razão da maior quantidade de escolas nesses locais, é possível dimensionar a produção da diferença por meio de procedimentos administrativos de construção do real, operando de modo relevante na construção das imagens dessas instituições.

Por esse motivo, quando abordo as escolas isoladas neste texto, o faço considerando que essas instituições poderiam se localizar em outros locais além da zona rural. Do mesmo modo, esclareço o uso da categoria “escola rural”, demarcando as instituições organizadas a partir de proposta pedagógica adaptada ao espaço rural e, para isso, é importante destacar as afirmações de Souza e Ávila (2013) a respeito do processo histórico e social de construção da escola rural como um espaço próprio, o qual se delineou em São Paulo a partir da década de 1940. Sobre isso, cito as experiências de escolas tipicamente rurais, como as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais, que funcionaram entre 1933 e 1968 em São Paulo, conforme estudou Moraes (2014). No caso deste texto, a compilação e o cotejamento dos dados, bem como as análises desenvolvidas, referem-se às escolas isoladas, sendo elas urbanas, distritais ou rurais, e não aquelas organizadas pedagogicamente como rurais.

Movimento de expansão da escolarização primária pelo estado de São Paulo

A análise de Costa (1983), a respeito da expansão das escolas isoladas durante a Primeira República, indica a criação de 4.417 escolas em todo o estado entre 1899 e 1919, mas as taxas de crescimento dessas instituições foram modestas, tendo variado entre 1,3% e 10,5%. Entre 1890 e 1895, as taxas foram mais crescentes na criação de novas escolas; entre 1896 e 1904 houve um decréscimo na criação de escolas isoladas; e entre 1905 e 1919 as taxas de crescimento das escolas foram mais constantes, sem muitas oscilações. Para Costa (1983),

Os seis anos iniciais (1890-1895) estão caracterizados por grande “euforia” [ênfase no original] de criação de escolas preliminares. A menor taxa anual de aumento de escolas criadas nestes seis anos foi de 72,4%. As elevadíssimas taxas de crescimento desse período são explicáveis a partir da obstinada ideia de disseminação do ensino primário, e representam, nestes primeiros anos da República, a maneira de implantá-lo efetivamente. A instituição dos grupos escolares foi, em parte, responsável pela desaceleração do ritmo de criação de escolas isoladas, verificada no período subsequente. A ideia de instrução popular ou os esforços para realizá-la intensificaram-se a partir do momento em que se pôde utilizar o Grupo Escolar como modalidade mais eficiente para ampliar a rede escolar. (p. 93)

Em termos gerais, a quantidade de escolas isoladas providas na capital e no interior do estado de São Paulo nos anos finais do século XIX e iniciais do XX teve um crescimento variável

e ascendente, e a presença dessas escolas foi muito mais significativa no interior do estado. Em 1898, por exemplo, havia 66 escolas isoladas na capital e 1.084, no interior; em 1908, esses dados passaram para, respectivamente, 145 e 1.176; em 1923, esses valores somaram 61 escolas isoladas na capital e 1.502 no interior; e em 1937, passaram para 407 e 3.564.

A quantidade de grupos escolares no estado de São Paulo cresceu gradativa e significativamente no período entre os anos finais do século XIX e iniciais do XX. Em 1898, por exemplo, havia 8 grupos escolares na capital e 30 no interior. Essa quantidade passou para, respectivamente, 18 e 63, em 1908; 31 e 168, em 1923; e 128 e 500, em 1937. A esse respeito, é possível notar, inclusive, um aumento mais intenso a partir de 1920; apenas entre 1919 e 1921 o crescimento na quantidade de grupos escolares apresentou certa estagnação; isso porque, em decorrência da Reforma Sampaio Dória em 1920⁸, a criação e a instalação dos grupos escolares foi interrompida (Souza, 2009), e a intensificação na criação de novas escolas nesse período foi sentida, segundo Souza (2009) e Antunha (1976), nas escolas reunidas: em 1920, havia 52 escolas reunidas em São Paulo e, em 1924, esse número passou para 357 unidades (Souza, 2009).

A respeito do alcance dos grupos escolares, é preciso destacar a prática de desdobramento dos turnos, a qual teve início a partir de 1908. Essa prática, segundo Escobar (1933), iniciou-se com o desdobramento de 27 grupos escolares⁹. Conforme Souza (2009)

⁸ A Reforma Sampaio Dória, efetivada a partir da publicação da Lei n.º 1.750, de 8 de dezembro, e do Decreto n.º 3.356, de 31 de maio de 1921, que a regulamentou, tratou-se de uma proposta desse educador para resolver os problemas de expansão da escolarização a uma maior quantidade de crianças. Para Dória, tratava-se de duplicar as escolas que existiam, pois, se as que já existiam satisfaziam metade das necessidades, a duplicação satisfaria a outra metade. A escola, do ponto de vista proposto por Sampaio Dória, deveria ser alfabetizante, pois com isso não seria comprometido o orçamento do estado e a escola cumpriria com seu propósito: o de ensinar a ler e a escrever. A Reforma e Sampaio Dória receberam duras críticas em razão da diminuição da duração da escolarização primária; questionava-se a qualidade do ensino oferecido, e essas críticas levaram ao pedido de exoneração desse educador do cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1921, e à derrogação da Reforma, em 1925. A respeito da expansão da escolarização, é preciso enfatizar que o destaque que Sampaio Dória conferiu às escolas isoladas se justifica pela compreensão desse reformador de que o grande problema do analfabetismo infantil se concentrava na zona rural, nas vilas e nos bairros afastados. Por esse motivo, no plano da Reforma de 1920, Sampaio Dória tinha por fundamento a criação de duas mil escolas isoladas, de modo a suprir essa carência. Apesar da proposta, o crescimento das escolas isoladas durante o período de vigência da Reforma (1920-1925) não foi tão acentuado; segundo Antunha (1976), seu crescimento se evidenciou internamente, em decorrência do desdobramento dos turnos, o que levou a um aumento na quantidade de matrículas nessas escolas.

⁹ De acordo com informações que localizei em Escobar (1933), no estado de São Paulo no ano de 1924 havia um total de 200 grupos com 2.322 classes funcionando. Em 1925, houve um aumento para 275 grupos com 3.663 classes funcionando. Em 1927, houve uma queda na quantidade geral e passou para um total de 224 grupos, mas houve um aumento na quantidade de classes funcionando, que chegou a 4.020. Em 1928, havia um total de 297 grupos escolares, e 4.166 classes funcionaram no estado.

analisa, a prática de tresdobramento foi iniciada em 1928 para atender à demanda crescente, principalmente nos grandes centros urbanos. Todavia, Souza (2009) alerta que

essa ampliação interna ocorreu principalmente nos primeiros grupos instalados, motivada, possivelmente, pela demanda por essas escolas localizadas no centro da cidade, tradicionalmente consideradas de melhor qualidade e com estrutura do prédio em melhores condições. São grandes estabelecimentos de ensino primário com 20, 30 e mais classes funcionando em dois e três períodos. Mas, se isso ocorria nas maiores cidades como São Paulo, Campinas, Ribeirão Preto, Piracicaba, Santos, entre outras, até metade do século XX predominariam as pequenas escolas, grupos com 8, 12, 16 classes e nos distritos de paz grupos com quatro e seis classes. (pp. 142-143)

Ampliando, portanto, a análise de Costa (1983) a respeito da expansão das escolas isoladas e dos grupos escolares, mapeei os dados relativos à quantidade de escolas isoladas e de grupos escolares no período entre 1917 e 1945 nas diversas regiões do estado de São Paulo e, com isso, pude notar que tanto na capital, quanto no interior a expansão da escolarização primária ocorreu principalmente a partir dos grupos escolares. Todavia, é possível constatar a presença significativa das escolas isoladas como meios de extensão da escolarização primária às crianças, principalmente para as que habitavam o interior do estado. Há diversas regiões, por exemplo, em que a quantidade de matrículas gerais nos grupos escolares excede com uma margem pequena a quantidade de matrículas das escolas isoladas e, possivelmente isso decorre da quantidade menor de escolas isoladas, se comparadas às classes de grupos.

As características econômicas das zonas do estado de São Paulo fornecem alguns elementos que auxiliam o entendimento da maior ou menor quantidade de escolas isoladas ou de grupos escolares. Em uma primeira aproximação, o índice de ruralidade mais ou menos elevado nas regiões que compunham as zonas e a quantidade de habitantes dos municípios podem ser algumas das explicações para a presença de uma quantidade maior de escolas isoladas em algumas regiões, já que havia uma presença maior dessas escolas em zonas rurais.

É bem provável que os municípios, as regiões e as zonas mais ruralizadas e menos urbanizadas e os municípios com uma quantidade menor de habitantes tenham tido mais escolas isoladas do que grupos escolares, em decorrência dos altos investimentos que eram necessários para a criação e a manutenção dos prédios dos grupos. Esses aspectos podem ser considerados fatores diferenciadores dos municípios mais urbanizados e mais populosos, cuja quantidade de

habitantes e de crianças em fase de escolarização requeria a criação de dezenas de grupos escolares no município e na região, muitas vezes com desdobro e/ou tresdobro.

Nesse sentido, considerando as zonas do estado de São Paulo, é possível constatar o movimento correlacionado entre o índice de urbanização das zonas e das regiões e a presença mais acentuada das escolas isoladas. Na capital do estado essa correlação se torna evidente com a diminuição na quantidade de escolas isoladas e de crianças matriculadas nessas escolas ao longo do período analisado e, em contrapartida, o crescimento significativo na quantidade de grupos, bem como o crescimento interno dos grupos, acompanhados do aumento na quantidade de matrículas nesses estabelecimentos.

A zona da capital do estado de São Paulo teve crescimento demográfico bastante acelerado. De 74.895 habitantes em 1886, passou para dois milhões de habitantes em 1950. Camargo (1981) indica a supremacia da população vivendo no espaço urbano em relação à que vivia na zona rural. Assim sendo, a proporção da população que vivia na zona urbana e na zona rural evidencia essa característica, e em 1934, por exemplo, 90,3% dos habitantes viviam na zona urbana, tendo aumentado para 91,2% em 1940.

Em relação à escolarização primária, notei que foram os grupos escolares que alcançaram a maior quantidade das crianças que habitavam essa região, considerando o aumento de 28 para 53 unidades escolares, entre 1917 e 1926. Já as escolas isoladas diminuíram de 139 para 64 no mesmo período. Todavia, é possível notar que, mesmo com a presença maciça dos grupos escolares nessa região, ainda durante a década de 1940 havia uma quantidade de escolas isoladas, que atendiam a uma parcela da população, a qual residia em vilas e bairros afastados dentro dos grandes municípios da capital. Apesar da grande densidade demográfica, dentro dos limites urbanos da capital paulista ainda havia uma série de bairros e locais que não comportavam a instalação de grupos escolares e eram servidos por escolas isoladas.

O crescimento populacional da região do Vale do Paraíba e do Litoral Norte foi bastante lento, segundo Camargo (1981), especialmente a partir de 1920. Esse autor indica que nessa zona havia um alto índice de ruralização. Em 1934, 70,4% dos 471.767 habitantes viviam na região rural; em 1940 esse número diminuiu, e apenas 62,1% da população vivia na região rural.

A respeito da escolarização nessa zona, é possível constatar o aumento significativo de escolas isoladas e de grupos escolares ao longo das primeiras décadas do século XX. Apesar de

a população dessa região habitar a zona rural, foram os grupos escolares que abrigaram uma parcela expressiva da população. Nesse sentido, tanto a região de Taubaté, quanto a de Guaratinguetá apresentaram aumento apreciável na quantidade total de estabelecimentos.

Na região de Guaratinguetá, por exemplo, entre 1917 e 1943, o total de 115 escolas isoladas passou para 141. E a quantidade de grupos escolares no mesmo período passou de 7 para 21. As classes de grupos escolares também aumentaram: de 85 para 183. Na região de Taubaté, no mesmo período, a quantidade de escolas isoladas passou de 78 para 134. E a quantidade de grupos escolares passou de 6 para 43, com um aumento de mais de 200 unidades, se comparado ao ano de 1917, passando para 333 classes.

A região de Santos e do Litoral Sul faz parte do considerado “povoamento antigo” (Camargo, 1981; Monbeig, 1984), ou seja, teve crescimento populacional nos anos finais do século XIX. Essa zona passou dos 42.430 habitantes em 1886 para 283.754 em 1940. Ao considerar os municípios, Camargo (1981) afirma que Santos teve um desenvolvimento bastante acentuado, tendo passado de 16.000 habitantes em 1886; para 170.000 em 1940.

Nessa região, os habitantes viviam predominantemente na zona urbana; pouco mais de 25% da população geral vivia na zona rural, especialmente nos municípios de Santos, Guarujá e São Vicente. Entretanto, enquanto em Santos, por exemplo, em 1934, apenas 5% da população habitava a zona rural, em outros municípios, como Iguape, por exemplo, predominava a população que habitava a zona rural, não chegando a 20% a população da zona urbana.

A quantidade de escolas da região de Santos aumentou de modo significativo. Em 1917 havia 47 escolas isoladas, em 1943, 158. As unidades de grupos escolares passaram de 7 para 31, no mesmo período, e as classes de grupos passaram de 87 para 329.

Cobrindo a região de Campinas, Piracicaba, Jundiaí, Sorocaba, Itapetininga, a zona central do estado de São Paulo teve um crescimento populacional contínuo, tendo ultrapassado os 850.000 habitantes em 1945 (Camargo, 1981). A importância da população dessa zona decresceu à medida que as zonas novas ganharam destaque.

Nessa zona também se destaca a tendência de urbanização da população. Em 1934, 67,2% da população vivia na zona rural; essa quantia diminuiu para 58,6% em 1940. De acordo com Camargo (1981), alguns municípios tiveram a proporção entre os habitantes da zona urbana

e da zona rural equilibrada, com tendências mais acentuadas para a urbanidade do que para a ruralidade.

A escolarização primária nessa zona teve crescimento significativo na quantidade de unidades escolares. O aumento das escolas isoladas nas regiões de Campinas, Piracicaba, Jundiá, Sorocaba e Itapetininga entre os anos de 1917 e 1941-1943 foi apreciável, e o destaque é a região de Jundiá, que passou de 50 escolas isoladas, em 1917, para 139, em 1943 – seguido da região de Piracicaba, com 78 escolas isoladas, em 1917, para 134, em 1943.

As outras regiões dessa zona também tiveram aumento considerável. No mesmo período, a quantidade de grupos escolares e de classes de grupos em Piracicaba e Itapetininga aumentou significativamente. Piracicaba passou de 6 para 46 unidades, e de 71 para 333 classes de grupos no período. Itapetininga foi de 4 unidades para 17 e de 30 para 135 classes de grupo no mesmo período.

É possível observar, portanto, a presença marcante tanto dos grupos escolares quanto das escolas isoladas, especialmente nos municípios de grande volume populacional, como Campinas, Sorocaba e Piracicaba, quanto nos municípios menores, como Itapetininga e Jundiá, por exemplo.

A zona Mogiana, de acordo com Camargo (1981), cresceu populacionalmente entre 1886 e 1920, tendo apresentado crescimento moderado entre 1920 e 1934 e deficitário de 1934 até 1940. Em 1900, com 464.000 habitantes, a população dessa zona representava a quinta parte da população de todo o estado de São Paulo. Em 1945, aproximando-se dos 850.000 habitantes, essa zona representou 10,9% do total da população do estado (Camargo, 1981).

Como afirma Camargo (1981), essa zona era predominantemente rural e não possuía mais do que 5 cidades com mais de 10.000 habitantes. No ano de 1934, 23% do total de 871.389 habitantes se fixavam nas cidades. Em 1940, esse índice se elevou para 30,3% e, em relação ao total que havia decrescido, 587.874 pessoas moravam no campo.

Considerando a escolarização primária, houve um aumento expressivo na quantidade de escolas isoladas e de grupos escolares nessa zona, no período entre 1917 e 1942/43. Tanto na região de Casa Branca quanto na de Ribeirão Preto, o aumento foi maior na quantidade geral de escolas isoladas do que de grupos escolares. Nesse período havia 34 escolas isoladas em Casa Branca e 37 em Ribeirão Preto; em 1942-1943, havia 223 e 291, respectivamente.

Porém, apenas na região de Casa Branca a quantidade geral de escolas isoladas (223) superou a quantidade de classes de grupos escolares (203), pois na região de Ribeirão Preto, apesar do maior aumento na quantidade geral de escolas isoladas, a de classes de grupos escolares era quase o dobro da quantidade de escolas isoladas. A quantidade de grupos escolares também aumentou significativamente: passou de 6 para 22 unidades em Casa Branca e de 126 para 467 unidades em Ribeirão Preto. O mesmo aconteceu com a quantidade de classes nessas duas regiões: de 91, em 1917, para 203, em 1942, em Casa Branca; e de 126, em 1917, em Ribeirão Preto, para 467 em 1943.

Com isso, é possível constatar que, nessa zona predominantemente rural (Camargo, 1981), as escolas isoladas tiveram papel mais significativo e atuante, ocorrendo, até mesmo, a suplantação na quantidade geral de escolas isoladas nessas escolas na região de Casa Branca.

De acordo com Camargo (1981), as regiões que constituem as zonas Baixa Paulista e Araraquarense aumentaram sucessivamente sua população entre os anos de 1900 e 1940. Em alguns casos, ocorreu a triplicação e até a quadruplicação da quantidade de habitantes entre 1900 e 1934. Mas há o caso de municípios que tiveram certo declínio na sua população a partir de 1920.

Há que considerar também nessas zonas as regiões de povoamento mais recente. Rio Preto é um exemplo representativo, que com 3.221 habitantes em 1900 passou para 126.796 habitantes em 1920. Em 1934, sua população aumentou mais 149,4% e se espalhou por novos municípios. De acordo com Camargo (1981), em 1940 esse conjunto de municípios, mais os novos municípios de Palestina e Paulo de Faria, contabilizaram 388.166 habitantes.

Outro município de grande crescimento populacional foi Catanduva, criado em 1917. Em 1920, sua população contava com um pouco mais de 16.000 habitantes; em 20 anos sua população cresceu 154,7%, tendo chegado aos 40.752 habitantes em 1940.

Segundo Camargo (1981), alguns municípios da zona Baixa Paulista tiveram tendência à aglomeração urbana, com cerca de 30% da população vivendo na zona urbana em 1934. A diferença entre os municípios dessas zonas, Baixa Paulista e Araraquarense, está justamente na disposição e na aglomeração de regiões de povoamento antigo e de povoamento recente, o que gerou certa tendência à ocupação do espaço urbano nas regiões mais antigas em relação à

ocupação do espaço rural nas regiões de povoamento mais recente, no qual a atividade agrícola era predominante.

De modo geral, a escolarização primária nas regiões dessas zonas aumentou quantitativamente, da mesma forma como ocorreu nas outras zonas do estado de São Paulo. Nas regiões de Jaboticabal, de Araraquara, de São Carlos, de Rio Claro e de Rio Preto a quantidade geral de unidades de escolas isoladas e de grupos escolares aumentou expressivamente ao longo do período entre 1917 e 1940-1945, com exceção de São Carlos, que teve aumento na quantidade de grupos escolares até 1943 e diminuição em 1945.

O aumento do número de escolas isoladas nas regiões dessa zona foi bastante expressivo. Apenas na região de Rio Preto a quantidade de escolas isoladas passou de 3 em 1926 para 239 em 1943. Seguem nessa ordem de crescimento na quantidade de escolas isoladas as regiões de: Araraquara, que passou de 18 escolas isoladas, em 1917, para 180, em 1940; Jaboticabal, de 22 escolas isoladas, em 1917, para 182, em 1942; São Carlos, de 21 escolas isoladas, em 1917, para 91, em 1945; e Rio Claro, de 69 escolas isoladas, em 1917, para 150, em 1937.

As unidades de grupos escolares também tiveram aumento expressivo nas regiões dessa zona no período. Jaboticabal liderou a zona no quesito de aumento de unidades de grupo, tendo passado de 4 unidades para 41, seguida por: Rio Preto, que passou de 4 unidades para 39; Araraquara, de 3 unidades para 28; Rio Claro, de 7 unidades para 27; e São Carlos de 6 unidades para 23, entre 1917 e 1943, mas tendo diminuído a quantidade de grupos escolares e passado para 14, em 1945. O aumento na quantidade de classes de grupos escolares também foi relevante, e o destaque é a região de Jaboticabal, com um aumento de mais de 300 classes, a seguir Rio Preto, com um aumento de mais de 270 classes, Araraquara, com mais de 200 classes, Rio Claro, com mais de 130 classes e São Carlos, com mais de 80 classes.

Com essas informações, é possível constatar o movimento intenso de expansão na criação de escolas isoladas e grupos escolares e na ampliação interna especialmente dos grupos para o atendimento de uma população que gradativamente se locomoveu para essa zona do estado de São Paulo. Como nas outras regiões do estado, a expansão da escolarização ocorreu a partir das escolas isoladas e dos grupos escolares; todavia, nessa região, o destaque é justamente o crescimento intenso na quantidade de escolas isoladas no período entre 1917 e 1940-1943,

especialmente nas regiões novas do estado, como Rio Preto, por exemplo. Apesar disso, em decorrência da quantidade maior de classes, os grupos escolares tinham mais crianças do que as escolas isoladas.

A zona Noroeste e Alta Paulista foi uma “zona pioneira” (Camargo, 1981; Monbeig, 1984), a qual se desenvolveu com grande rapidez em decorrência de um contingente populacional advindo de outras zonas.

Segundo Camargo (1981), a rapidez do crescimento populacional dessa zona impressiona: no início do século XX, a população da zona não atingia 10.000 habitantes, tendo passado para 136.454 habitantes, em 1920. O grande aumento populacional nessa zona ocorreu entre 1920 e 1934, quando houve um crescimento de 356,6% na quantidade de habitantes, somando, em 1934, 618.990 habitantes e aumentando mais 38,4% até 1940, quando chegou aos 856.506 habitantes.

Essa zona era predominantemente rural. Em 1934, apenas 18% da população vivia nas zonas urbanas, tendo passado para 25,6% em 1940, isto é, 637.253 dos 856.506 habitantes viviam em fazendas e sítios. Os maiores municípios dessa zona eram Bauru, Marília e Lins, os quais contavam, em 1940, respectivamente, com 33.981, 28.358 e 20.468 habitantes. Os municípios de Pirajuí, Pompeia e Araçatuba tinham uma população acima de 10.000 habitantes.

A escolarização primária nas regiões dessa zona aumentou, assim como no restante do estado. Na região de Bauru o aumento foi semelhante, tanto nas escolas isoladas, quanto nos grupos escolares: em 1917, havia 18 escolas isoladas e 2 grupos escolares; em 1933, havia 153 escolas isoladas e 17 grupos escolares.

Na região de Lins, o aumento foi muito mais expressivo na quantidade de escolas isoladas do que de grupos escolares: em 1917 havia uma escola isolada e, em 1943, 331. Nas unidades de grupos escolares, também teve aumento, tendo passado de 5 grupos escolares, em 1926, para 37, em 1943. Há que considerar, também, a criação tardia de grupos escolares nessa região, os quais aparecem contabilizados nessa região apenas a partir do *Anuario* de 1926. Isso significa que durante um grande período havia apenas uma escola isolada nessa região.

O aumento na quantidade de classes de grupos escolares foi significativo, porém modesto em relação às outras zonas do estado de São Paulo: na região de Bauru, a quantidade

de classes passou de 23 em 1926, para 183, em 1933; na região de Lins, passou de 51 classes, em 1926, para 340, em 1943.

É possível constatar, portanto, que nessa “zona pioneira” (Camargo, 1981; Monbeig, 1984) o movimento de expansão da escolarização primária teve força especialmente com as escolas isoladas, possivelmente em decorrência da grande quantidade de habitantes da zona rural e da pequena porcentagem populacional que vivia nas zonas urbanas.

A zona da Alta Sorocabana, de acordo com Camargo (1981), se constituiu como uma “zona pioneira” no estado de São Paulo, assim como a Noroeste e Alta Paulista; todavia, foram agregados a ela novos municípios. Nos municípios velhos – São Manoel, Botucatu, Piraju, Bela Vista, Lençóis, Avaré e Santa Cruz do Rio Pardo – estavam concentrados 71.903 habitantes em 1886.

O grande surto demográfico dessa zona ocorreu entre 1900 e 1920 (Camargo, 1981), com um crescimento de 187,4% da população, a qual passou para 300.000 habitantes. Com isso, novos municípios foram criados como extensões dos municípios antigos.

Em 1934, a população dessa zona ultrapassou os 600.000 habitantes. Em 1940, só no conjunto de municípios Presidente Prudente, Santo Anastácio, Presidente Venceslau, Regente Feijó, Martinópolis e Presidente Bernardes a população somava 200.000 habitantes, o que, segundo Camargo (1981), caracterizou a região de desenvolvimento mais impressionante dessa zona, uma das mais prósperas do estado. Dentre os diversos municípios cujo crescimento populacional foi rápido e intenso, o grande destaque foi o município de Presidente Prudente como uma capital regional (Camargo, 1981). Entretanto, alguns dos municípios velhos dessa zona, tiveram declínio na população.

Essa zona apresentou um grande índice de ruralismo e, em 1940, segundo Camargo afirma (1981), tinha uma das mais elevadas porcentagens de população vivendo na zona rural: 77,8% da população, ou seja, 560.000 habitantes viviam na zona rural, e assim se evidencia a importância das atividades agrícolas. Além disso, Botucatu era o único município da zona com mais de 20.000 habitantes, e Presidente Prudente contava com 17.927 habitantes na zona urbana e 57.879 na zona rural.

A respeito da escolarização primária, constatei crescimento significativo na quantidade de escolas isoladas e de grupos escolares. As escolas isoladas na região de Botucatu passaram de

41 unidades, em 1917, para 97, em 1937. Na região de Presidente Prudente, havia nove escolas isoladas, em 1926, e 235, em 1940. Na região de Santa Cruz do Rio Pardo, havia 26 escolas isoladas, em 1917, e 131 em 1942.

Os grupos escolares aumentaram de modo mais intensivo nas regiões dessa zona. Na região de Botucatu, havia 6 unidades de grupos escolares que contavam com 72 classes em 1917, passaram a 28 unidades de grupos em 1940 e 195 classes em 1937. Na região de Presidente Prudente, em 1926, o único grupo escolar da região contava com 10 classes; em 1940, os 22 grupos escolares da região contabilizavam 172 classes. Na região de Santa Cruz do Rio Pardo, em 1917, os 3 grupos escolares tinham 34 classes, tendo aumentado respectivamente para 20 grupos e 149 classes em 1942.

É possível constatar, portanto, que, como uma “zona pioneira” (Camargo, 1981), a formação singular desses municípios de povoamento antigo e de povoamento recente fornece alguns elementos importantes para entender a escolarização primária sendo oferecida à população a partir de escolas isoladas e de grupos escolares. De modo geral, em toda a zona houve um alcance grande dos dois tipos de instituição de ensino primário. Todavia, assim como em algumas outras zonas do estado de São Paulo, o número maior de classes de grupos em relação ao número de escolas isoladas gerou uma capacidade de alcance maior dessas instituições em relação às escolas isoladas. É inegável, porém, o alcance também significativo dessas escolas no atendimento de uma grande parcela da população paulista, especialmente no interior do estado de São Paulo.

Acompanhando a ferrovia, acompanhando a produção cafeeira

Como apresentei anteriormente, o movimento de expansão da escolarização primária paulista acompanhou o desenvolvimento econômico deste estado – o qual se vinculou à produção de café e à construção de estradas de ferro – e o movimento pioneiro de ocupação e desbravamento de novas zonas territoriais. Assim, a marcha de produção de café, de povoamento e também de escolarização a partir do final da primeira década do século XX foi em direção à região oeste do estado.

Os dados relativos à quantidade de escolas isoladas e de grupos escolares e o cotejamento com as informações demográficas das diversas zonas do estado de São Paulo auxiliam a visualização de certo panorama a respeito da expansão das escolas isoladas em comparação com a expansão dos grupos escolares.

De fato, a escolarização primária paulista tanto na capital, quanto no interior do estado ocorreu principalmente a partir dos grupos escolares. Por mais que os dados que sintetizei contenham pequenos equívocos para mais ou para menos – eles auxiliam apenas ao oferecer certa visualização, mas não são tomados como dados fidedignos –, havia mais grupos escolares do que escolas isoladas. Todavia, é possível constatar a presença significativa das escolas isoladas como meios de extensão da escolarização primária às crianças, principalmente às que habitavam as cidades do interior de São Paulo em bairros afastados dos centros urbanos, em distritos e em zonas rurais.

No processo de expansão da escolarização para o interior do estado não houve apenas a diminuição da quantidade de escolas isoladas e o crescimento da quantidade de grupos escolares, como uma aposta de absorção das escolas isoladas pelos grupos escolares – que é possível de ser identificada no trecho de autoria de Almeida Júnior que selecionei para ser a epígrafe deste texto –; mas muitas escolas isoladas foram mantidas e muitas outras foram criadas, até mesmo em regiões em que a presença dos grupos escolares era mais intensa do que a das escolas isoladas. Com isso, é possível aventar que a permanência das escolas isoladas de bairros, distritais e rurais foi condição auxiliar aos grupos escolares no que se refere à expansão da escolarização primária ao longo do período abordado. Constatei que as regiões nas quais havia mais habitantes na zona rural do que na zona urbana apresentavam uma quantidade maior de escolas isoladas do que aquelas em que a população vivia mais dentro dos limites urbanos do que dentro dos limites rurais. No entanto, a questão de a população habitar a zona rural e/ou urbana não pode ser tomada como uma explicação única para a presença maior ou menor das escolas isoladas nas regiões, pois, além de haver escolas isoladas nas cidades e nos distritos, havia regiões com uma grande presença de habitantes na zona rural que tinham uma quantidade significativa de grupos escolares, se comparados à quantidade de escolas isoladas.

Penso que a questão da tensão entre os espaços urbanos e rurais, apesar de ser crucial para o entendimento do desenvolvimento econômico, social, político e cultural de um município, de uma região ou de uma zona, não pode ser considerada como aspecto único a

partir do qual pode ser analisada a presença das escolas isoladas; há outras questões mais específicas que podem contribuir para o entendimento da expansão e da promoção da escolarização primária pelas regiões do estado. Todavia, é preciso sopesar a importância dos sentidos que foram sendo atribuídos aos grupos escolares e às escolas isoladas, para o que contribuíram a produção e a divulgação dos dados de expansão da escolarização e de atendimento da população, já que essas ações se delineavam tendo por parâmetro a vida urbana e os seus benefícios.

A respeito dessas questões candentes, no âmbito da história da educação brasileira, vêm sendo desenvolvidos estudos que têm trazido ao debate discussões sobre a constituição histórica do desenvolvimento organizativo-pedagógico das escolas isoladas e das escolas localizadas em espaços rurais. Por intermédio desse interesse recente e bastante profícuo, venho consolidando um conjunto de conhecimentos que tem contribuído para o avanço da problematização acerca das opções políticas dos governos em prol do espaço urbano e em relação ao espaço rural. Em que pesem os aspectos apresentados e discutidos neste artigo, considero que, mesmo com alguns limites em relação à maior aproximação das realidades das regiões, o mapeamento do movimento de expansão das escolas isoladas e dos grupos escolares e a divisão do estado de São Paulo em zonas permitiram uma primeira aproximação para analisar o *movimento* de expansão dessas escolas por este estado. O recorte que propus é uma possibilidade de análise, a qual impõe seus limites em razão das fontes utilizadas, dos critérios seletivos que eliminam possíveis abordagens analíticas e até mesmo do tangenciamento de questões cruciais sem o devido aprofundamento.

Vale ressaltar a necessidade de dar continuidade no desenvolvimento de pesquisas que explorem com mais profundidade aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais de cada uma das zonas, das regiões e dos municípios, aquilatando a abordagem, a fim de aprofundar o olhar para as tramas (Veyne, 1998) que passam despercebidas quando o foco está ajustado para o nível macro. Nesse sentido, diminuir a escala de observação e problematizar mais o específico, contemplando aspectos geográficos, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais seria um caminho pertinente a ser traçado.

Referências

- Almeida Júnior, A. F. (1937). Problemas geraes do ensino primário. In *Anuario do ensino do Estado de São Paulo. Livros didacticos*. São Paulo: Typographia do Diário official.
- Anuario do ensino do estado de São Paulo. (1917). *Livros didacticos*. São Paulo: Typographia do Diário official.
- Anuario do ensino do estado de São Paulo. (1923). *Livros didacticos*. São Paulo: Typographia do Diário official.
- Anuario do ensino do estado de São Paulo. (1926). *Livros didacticos*. São Paulo: Typographia do Diário official.
- Antunha, H. C. G. (1976). *A instrução pública no estado de São Paulo: a reforma de 1920*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Camargo, J. F. (1981). *Crescimento da população no estado de São Paulo e seus aspectos econômicos*. São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas.
- Costa, A. M. C. I. (1983). *A escola na república velha: expansão do ensino primário em São Paulo*. São Paulo: EDEC.
- Escobar, J. R. (1933). Histórico da instrução pública paulista. *Revista de educação*, IV, 158-190.
- Gil, N., & Caldeira, S. (2011). Escola isolada e grupo escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. *Estatística e Sociedade*, 1, 166-181.
- Milliet, S. (1982). *Roteiro do café e outros ensaios*. São Paulo: Hucitec/INL. (Obra original publicada em 1941).
- Monbeig, P. (1984). *Pioneiros e fazendeiros de São Paulo*. São Paulo: Hucitec/ Polis.
- Moraes, A. I. D. (2014). *Ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo: um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Nogueira, C. E. (2012). Frentes pioneiras e formação territorial: a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) na consolidação do campo geográfico no Brasil. *Revista Brasileira de História da Ciência*, 5, 315-335.

Nogueira, C. E. (2015). A apropriação metodológica das frentes pioneiras na formação da Geografia Brasileira (1930-1950). *Terra Brasilis (Nova Série)*, 5, 1-17.

Oriani, A. P. (2015). “*A célula viva do bom aparelho escolar*”: expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945). Tese de Doutorado não publicada, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil.

Paulilo, A. L. (2013). O rendimento da escola no Distrito Federal entre 1922 e 1935. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 570-595.

Possas, L. M. V. (2008). As fronteiras do Oeste Paulista: ocupando sertões, fundando cidades e (re)fazendo a história do lugar. In M. A. Setúbal, *Terras paulistas: trajetórias contemporâneas* (pp. 10-186). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Souza, R. F. (2009). *Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo*. Campinas: Mercado de Letras.

Souza, R. F. (2015). Educação e civilização nas zonas pioneiras do estado de São Paulo (1933-1945). *Cadernos de História da Educação*, 14, 439-460.

Souza, R. F., & Ávila, V. (2013). Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889-1947). *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação* (pp. 1-17). Mato Grosso.

Veyne, P. (1998). *Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história* (4a ed.). Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Legislação

Decreto n.º 1883, de 6 de junho de 1910. (1910). Reforma a Inspectoria Geral da Instrução Pública. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Decreto n.º 3.356, de 31 de maio de 1921. (1921). Regulamenta a Lei n.º 1750, de 8 de Dezembro de 1920, que refôrma a Instrução Publica. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Decreto n.º 5.884, de 21 de abril de 1933. (1933). Institue o Codigo de Educação do Estado de São Paulo. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Lei n.º 88, de 8 de setembro de 1892. Approva o Regulamento da Instrução para execução das leis ns. 88, de 8 de Setembro de 1892, e 169, de 7 de Agosto de 1893. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Lei n.º 1.579, de 19 de dezembro de 1917. Estabelece diversas disposições sobre a instrução publica. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Lei n.º 1.750, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Publica do Estado. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Submetido à avaliação em 29 de junho de 2016; revisado em 20 de agosto de 2017; aceito para publicação em 03 de outubro de 2017.