

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA**

**ANGÉLICA PALL ORIANI**

**“A CÉLLULA VIVA DO BOM APPARELHO ESCOLAR”:  
EXPANSÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS  
PELO ESTADO DE SÃO PAULO  
(1917-1945)**

**MARÍLIA  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA**

**ANGÉLICA PALL ORIANI**

**“A CÉLULA VIVA DO BOM APPARELHO ESCOLAR”:  
EXPANSÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS  
PELO ESTADO DE SÃO PAULO  
(1917-1945)**

TESE DE DOUTORADO apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Marília para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Clara Bortoleto Nery.

**MARÍLIA  
2015**

Oriani, Angélica Pall.  
O69c "A célula viva do bom aparelho escolar": expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945) / Angélica Pall Oriani. – Marília, 2015  
277 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015.  
Bibliografia: f. 209-224  
Orientador: Ana Clara Bortoleto Nery.

1. Escolas públicas - São Paulo (Estado). 2. Ensino fundamental. 3. Educação e Estado. I. Título.

CDD 379.209816

ANGÉLICA PALL ORIANI

**“A CÉLLULA VIVA DO BOM APPARELHO ESCOLAR”:  
EXPANSÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS  
PELO ESTADO DE SÃO PAULO  
(1917-1945)**

Tese para a obtenção do título de Doutora em Educação

**Banca Examinadora**

---

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Clara Bortoleto Nery  
Programa de Pós-Graduação-Unesp-Marília

---

**2<sup>ª</sup>. examinadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Fátima de Souza  
Programa de Pós-Graduação-Unesp-Marília

---

**3<sup>ª</sup>. examinadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Rita de Almeida Toledo  
Programa de Pós-Graduação-Unifesp-Guarulhos

---

**4<sup>ª</sup>. examinador:** Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar  
Programa de Pós-graduação-Unimep-Piracicaba

---

**5<sup>ª</sup>. examinador:** Tony Honorato  
Programa de Pós-Graduação-Unesp-Marília

Marília, 25 de fevereiro de 2015.

Dedico esta tese a minha família.

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas e instituições contribuíram para o desenvolvimento desta tese de doutorado e a elas devo meus agradecimentos.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Clara Bortoleto Nery, pela sua admirável capacidade intelectual, sempre me guiando e contribuindo para a construção de minha identidade de pesquisadora.

Ao meu pai e à minha mãe (em memória), que consolidaram minha formação em bases sólidas e que contribuíram para que eu me tornasse um ser humano em constante busca pelo aperfeiçoamento.

À minha amiga-irmã, pela sua perseverança, força e vontade de viver. Meu grande exemplo de que a vida vale a pena de ser vivida.

À minha sobrinha, que na sua vivência juvenil me ensina a rever a vida sem barreiras e limites.

Aos meus amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação e Formação de Educadores (GEPAEFE) e do Grupo de Pesquisas Formação do Educador (GPFORME), com quem partilhei experiências e conhecimentos significativos para a minha formação.

Às Professoras Doutoras Marta Maria Chagas de Carvalho e Rosa Fátima de Souza Chaloba, que compuseram a banca de Exame Geral de Qualificação, contribuindo para o aprimoramento da pesquisa e para o direcionamento do olhar investigativo. A presença dessas duas grandes pesquisadoras em importantes momentos de interlocução foi decisiva para a construção desta história que se apresenta.

À Professora Doutora Maria Rita de Almeida Toledo, ao Professor Doutor Tony Honorato e ao Professor Thiago Borges de Aguiar, que gentilmente aceitaram compor a Banca de Defesa desta tese. A análise criteriosa de vocês e o diálogo fecundo contribuíram imensamente para o aperfeiçoamento deste texto e para a formação desta pesquisadora.

Aos funcionários de todos os acervos, bibliotecas e instituições educativas que consultei, pela gentileza com que me auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa documental e pela contribuição de cada um para a preservação da história.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), pelas bolsas que me concederam e que me auxiliaram a ter condições de me dedicar à pesquisa.

À minha amiga e companheira de pesquisa documental, Leila Maria Inoue, com quem dividi os saberes e os dissabores do desenvolvimento de todas as etapas dessa pesquisa. A sua companhia amenizou as dificuldades e ampliou as conquistas.

A todos os amigos e amigas que transformam a simples caminhada da vida em uma atividade mais prazerosa.

A todas as pessoas e instituições que me permitiram construir outras perspectivas a respeito dos fazeres diários e que me auxiliaram no processo de construção discursiva dessa pesquisa. Sem dúvida, todos contribuíram para amenizar os momentos difíceis na arte de viver. Para avançar é preciso compartilhar. E a feitura desta tese partilho com todos vocês.

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa "dizer alguma coisa" e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que se possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. Mas esta dificuldade não é apenas negativa; não se deve associá-la a um obstáculo cujo poder seria, exclusivamente, de cegar, perturbar, impedir a descoberta, mascarar a pureza da evidência ou a obstinação muda das próprias coisas; o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe completo de relações. [...] não são os objetos que permanecem constantes, nem o domínio que formam; nem mesmo seu ponto de emergência ou seu modo de caracterização; mas o estabelecimento de relação entre as superfícies em que podem aparecer, em que podem ser delimitados, analisados e especificados.

(FOUCAULT, 2008, p.50-51 grifos do autor).

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

## RESUMO

Nesta tese de doutorado (Bolsa CNPq) estão contidos resultados da análise do movimento de expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo, no período entre 1917 e 1947. As fontes documentais foram analisadas a partir do referencial teórico-metodológico da Nova História Cultural, e nas proposições de Chartier (1991; 2002a; 2002b) foram buscadas as principais discussões a respeito da historicidade das práticas e das estruturas por meio das quais os indivíduos e os grupos sociais atribuem sentido ao mundo. As questões específicas da historiografia da escola primária paulista foram consideradas especialmente a partir das discussões de Carvalho, M. (1989; 2000; 2003; 2011) e Souza (1998; 2009) a respeito da produção, institucionalização e expansão de um "modelo paulista" de escolarização primária. Por meio da análise, desenvolveu-se a tese de que no processo de elaboração das políticas educacionais para a expansão das escolas primárias foi privilegiado o espaço urbano, e a escola urbana condensada na figura do grupo escolar, pois essa escola agregava em sua constituição organizativo-pedagógica os ideários republicanos a respeito da modernidade educacional. Embora as escolas isoladas também tenham se localizado nos espaços urbanos, na dimensão simbólica estabelecida no jogo de tensões entre o grupo escolar e a escola isolada, esta foi tomada como sinônimo de escola rural, tendo sido secundarizada nas políticas educacionais, e prevalecido o grupo escolar como "templo da civilização" (SOUZA, 1998) tipicamente urbano. A análise do movimento de expansão da escolarização primária pelo estado de São Paulo no período abordado permitiu constatar que as escolas isoladas atenderam uma grande quantidade de crianças neste estado, bem como evidenciou o papel decisivo que essas escolas tiveram, em conjunto com os grupos escolares, no movimento de expansão da escola primária pelo estado de São Paulo.

**Palavras-chave:** Escola isolada; Expansão das escolas isoladas; Escola urbana e escola rural; Expansão da escola primária paulista; Escolas isoladas paulistas.

ORIANI, Angélica Pall. *"The live cellula of the good schooling system"*: expansion of isolated schools by the state of São Paulo (1917-1945). 277f. Thesis (Doctor of Education) – São Paulo State University, Faculty of Philosophy and Science, Marília, 2015.

### ABSTRACT

In this doctorate thesis (CNPq Scholarship) are contained the results from the analysis of the expansion movement of isolated schools in the state of São Paulo, in the period between 1917 and 1947. The documentary sources were analyzed from the theoretical and methodological framework of the New Cultural History, and in the propositions of Chartier (1991; 2002a; 2002b) were sought major discussions about the historicity of practices and structures through which individuals and social groups perceive the world. Specific issues of the historiography of the São Paulo primary school were considered particularly based on the discussions of Carvalho, M. (1989; 2000; 2003; 2011) and Souza (1998, 2009) about the production, institutionalization and expansion of a "São Paulo model" for primary schooling. Through the analysis, we developed the thesis that in the process of elaborating educational policies for the expansion of primary schools the urban space was privileged, and the urban school was condensed into the figure of the school group, because this school aggregated in its pedagogical and organizational constitution the republican ideas regarding the educational modernity. Although isolated schools were also located in urban areas, in the symbolic dimension established in the game of tensions between school group and isolated school, the isolated school was taken as synonymous of rural school, being sidelined in education policy, and, thus prevailing the school group as the typically urban "temple of civilization" (SOUZA, 1998). The analysis of the primary education expansion movement in the state of São Paulo during the addressed period enabled to establish that the isolated schools attended a great number of children in this state, and evidenced the crucial role that these schools had, along with school groups, in the primary school expansion movement in the state of São Paulo.

**Keywords:** Isolated School; Expansion of isolated schools; Urban school and rural school; Expansion of the São Paulo primary school; São Paulo isolated schools.

## LISTA DE IMAGENS

<b>IMAGEM 1</b> – Escola Isolada Urbana do Córrego Rico, em Jaboticabal.....	72
<b>IMAGEM 2</b> – Escola Isolada Urbana do Bairro Alto, em Jaboticabal.....	73
<b>IMAGEM 3</b> - Escola Isolada Urbana de Itapecerica.....	73
<b>IMAGEM 4</b> – Escola Isolada Rural dos Veados, em Itapetininga.....	74
<b>IMAGEM 5</b> – Escola Isolada Rural da Fazenda Santa Eulália, em Brotas.....	75
<b>IMAGEM 6</b> – Escola Isolada Rural da Fazenda Olivete, Torrinha.....	76
<b>IMAGEM 7</b> – Professora em frente à escola isolada rural dos Costas, em Buri, região de Itapetininga.....	85
<b>IMAGEM 8</b> – Professora em frente à Escola do Bairro Bombom, em Angatuba, região de Itapetininga.....	86
<b>IMAGEM 9</b> – Professora em frente à Escola Isolada Rural da Fazenda Duchen, em Itapetininga.....	86
<b>IMAGEM 10</b> – Horário-modelo das escolas-modelo isoladas.....	129
<b>IMAGEM 11</b> – Ficha adotada para exame de leitura no 1º. ano e no 2º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940).....	139
<b>IMAGEM 12</b> – Ficha adotada para exame de leitura do 3º. ano, de ditado para o 1º. ano e de linguagem para o 2º. e 3º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940).....	140
<b>IMAGEM 13</b> – Ficha adotada para exame de aritmética para o 1º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940).....	141
<b>IMAGEM 14</b> – Ficha adotada para exame de aritmética para o 2º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940).....	142
<b>IMAGEM 15</b> – Ficha adotada para exame de aritmética para o 3º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940).....	143
<b>IMAGEM 16</b> – Ficha adotada para exame de cartografia do 3º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940).....	144
<b>IMAGEM 17</b> – Ficha adotada para exame de história, de geografia do 2º. ano e de noções comuns do 3º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940).....	145
<b>IMAGEM 18</b> – Ficha adotada para exame de história, de geografia do 3º. ano e de ditado geográfico do 3º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940).....	146

## LISTA DE MAPAS

<b>MAPA 1</b> – Mapa do estado de São Paulo dividido em zonas, a partir de Camargo (1981) e Love (1982).....	164
<b>MAPA 2</b> – Quantidade de alunos matriculados nas escolas isoladas e nos grupos escolares no estado de São Paulo (1917).....	188
<b>MAPA 3</b> – Quantidade de alunos matriculados nas escolas isoladas e nos grupos escolares no estado de São Paulo (1940/1945).....	189

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Matérias contidas nos programas de ensino dos grupos escolares e das escolas isoladas paulistas e legislação correspondente (1905-1933).....	133
<b>QUADRO 2</b> – Quantidade de escolas isoladas providas e de matrículas na capital e no interior de São Paulo (1898-1937).....	155
<b>QUADRO 3</b> – Quantidade de grupos escolares, de classes de grupos e de matrículas na capital e no interior de São Paulo (1898-1937).....	157
<b>QUADRO 4</b> - Quantidade de referências de documentos do instrumento de pesquisa, por seção.....	253

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	12
<b>A escola isolada paulista em evidência</b> .....	16
<b>Capítulo 1 – Histórias das escolas brasileiras: diálogos</b> .....	30
1.1 As pesquisas sobre a história da escola primária no Brasil.....	34
1.2 A história das escolas primárias rurais e a emergência dos estudos sobre a história das escolas isoladas.....	44
1.3 Buscando pontos convergentes.....	59
<b>Capítulo 2 – Uma escola provisoriamente permanente ou permanentemente provisória?</b> .....	64
2.1 Uma escola flutuante em busca de alunos.....	69
2.2 Professores à deriva.....	83
2.3 Uma imagem para ser eternizada.....	95
<b>Capítulo 3 – A escolarização primária paulista entre zonas de tensão</b> .....	99
3.1 Tensões em torno de limites.....	103
3.2 Limites em torno de tensões.....	125
<b>Capítulo 4 – Expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo: uma marcha para o oeste</b> .....	150
4.1 Acompanhando a ferrovia, acompanhando a produção cafeeira.....	151
4.2 Uma população crescente e a escolarização primária: a expansão em números.....	165
4.3 Movimento de expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo.....	190
<b>A expansão das escolas isoladas entre o prescrito e o efetivo</b> .....	202
<b>Referências</b> .....	209
A) Fontes documentais.....	210
B) Legislação.....	213
C) Bibliografia.....	216
<b>Anexo – Quadros contendo a quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares, de classes de grupos, de matrículas gerais e efetivas e de promovidos nas escolas isoladas e nos grupos escolares, por região e por zona (São Paulo, 1917-1947)</b> .....	225
<b>Apêndice – Fontes para a pesquisa sobre a história das escolas isoladas em São Paulo (1917-1947)</b> .....	248

## **APRESENTAÇÃO**

Os gregos contam que Teseu recebeu de presente de Ariadne um fio. Com esse fio Teseu se orientou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou. Dos rastros que Teseu deixou ao vagar pelo labirinto o mito não fala. (GINZBURG, 2007, p. 7).

O tema desta tese teve seu início, ainda que de forma não sistematizada, no primeiro semestre de 2010, quando, concomitantemente às atividades de pesquisa do mestrado<sup>1</sup>, cursei a disciplina "História da Escola no Brasil", ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Clara Bortoleto Nery. A partir das discussões durante as aulas, elaborei texto final como critério avaliativo da disciplina no qual tive como objetivo compreender o que se pesquisava sobre escola primária no Brasil. Considerando esse objetivo, organizei uma relação de referências de textos acadêmicos, veiculados sob a forma de dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordam a história da escola primária e que foram publicados entre 1980 e 2009, respectivamente data mais antiga e mais recente (ORIANI, 2010a).

Mediante análise preliminar das referências que localizei, constatei os seguintes aspectos: há certo aumento na quantidade de pesquisas a partir dos anos iniciais da década de 1990, mas há um aumento expressivo na quantidade de pesquisas desenvolvidas a partir dos anos finais de 1990; na região Sudeste do país concentram-se as instituições nas quais tem sido desenvolvida grande parte das pesquisas históricas sobre escola primária; há um número significativo de núcleos de pesquisas nas regiões Centro-Oeste, Sul e Nordeste do país, cujos integrantes têm desenvolvido pesquisas divulgadas, principalmente, sob a forma de dissertações de mestrado; há tendência de crescimento no âmbito da produção acadêmico-científica em que se aborda historicamente a escola primária a qual está relacionada com a produção de pesquisas que abordam historicamente a alfabetização, processos educativos, instituições escolares, disciplinas, rituais e organizações didáticas, tanto no que se refere aos pesquisadores que são os autores das pesquisas, quanto aos grupos de pesquisas relacionados. Observei movimento correlacionado no desenvolvimento de pesquisas

---

<sup>1</sup> No âmbito do mestrado, desenvolvi pesquisa sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Rosário Longo Mortatti, com bolsa CNPq (vigência de abril de 2009 a fevereiro de 2010) e bolsa FAPESP (vigência de março a dezembro de 2010). Apresentei os resultados dessa pesquisa na dissertação intitulada *Série "Leituras Infantis" (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil* (ORIANI, 2010b) em que tive como objetivo compreender a proposta para o ensino da leitura apresentada pelo professor Francisco Furtado Mendes Vianna (1876-1935) nos livros que integram a Série "Leituras Infantis" (1908-1919) (ORIANI, 2010b).

históricas sobre escola primária, sobre disciplinas escolares e sobre o ensino e as práticas educativas; observei diferentes formas de encaminhamentos das pesquisas, do que decorrem pesquisas que abordam historicamente a escola primária, tendo-a como objeto/foco de investigação e pesquisas que abordam historicamente aspectos da escola primária; e, por fim, observei a grande quantidade de pesquisas que têm como objeto de investigação os grupos escolares, mas uma quase ausência de pesquisas abordando a história das escolas isoladas, apesar de esse modelo de organização ter tido, segundo Souza (2008a), papel importante na educação popular no estado de São Paulo:

Considerando apenas o número de matriculados na zona distrital e rural, onde predominavam as escolas isoladas, podemos inferir que boa parte das crianças brasileiras que frequentaram a escola pública no início do século XX estudou em escolas unitárias<sup>2</sup>. A expansão maciça de grupos escolares em todo o Brasil ocorreu na segunda metade do século XX.

A diferenciação nos tipos de escolas é um dado importante a ser considerado no processo de escolarização, porém pouco observado pelos historiadores da educação brasileira.

Tomando como exemplo o Estado de São Paulo, as diversas reformas da instrução pública implementadas no início do século XX aprofundaram as distinções entre escolas urbanas e rurais, grupos escolares e escolas isoladas, alterando o tempo de duração do curso primário e a extensão dos programas. [...]

Dessa maneira, diferentes grupos sociais puderam se apropriar de maneiras diversas da cultura transmitida pelas escolas primárias.

(p. 48-49).

Com essas constatações e com os questionamentos decorrentes delas, em março de 2011, quando ingressei no Doutorado em Educação, vinculado à linha de pesquisa “Filosofia e História da Educação Brasileira”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *Campus* de Marília, confirmei minha opção por desenvolver pesquisa histórica sobre a expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo. Nesta tese de doutorado apresento os resultados do desenvolvimento dessa pesquisa, o qual ocorreu entre março de 2011 e janeiro de 2015.

Os caminhos percorridos entre a escolha do tema de pesquisa, a elaboração do problema de pesquisa, a formulação de questionamentos e objetivos, as tomadas de decisões para o encaminhamento da tese e a escrita da tese de fato muitas vezes não são

---

<sup>2</sup> As escolas isoladas também eram denominadas escolas unitárias ou singulares.

evidenciados do modo como merecem em um espaço de escrita acadêmica, marcadamente mais objetivo. Todavia, para o entendimento desta tese assim como ela se apresenta neste momento, penso ser importante apresentar os caminhos percorridos no desenvolvimento da proposta inicial da pesquisa, que se concretizaram no texto apresentado para Exame Geral de Qualificação de Doutorado intitulado *Escola de massas em São Paulo: expansão da escola primária isolada (1920-1971)*, o qual ocorreu em outubro de 2013, e teve como membros da banca examinadora: a Professora Doutora Ana Clara Bortoleto Nery, na condição de orientadora da pesquisa; a Professora Doutora Marta Maria Chagas de Carvalho (Universidade Federal de São Paulo-Unifesp); e a Professora Doutora Rosa Fátima de Souza Chaloba (Unesp-Marília).

Dentre as contribuições e as pertinentes colocações dessas professoras, as sugestões a respeito da continuidade da pesquisa foram consonantes no sentido de que a abordagem com a qual eu encaminhava a análise de meu objeto de pesquisa poderia estar me conduzindo a entender a escola isolada de modo deslocado da proposta republicana da qual ela fazia parte, mesmo que de modo "embaçado". As sugestões da banca foram direcionadas no sentido de problematizar a existência das escolas isoladas paulistas dentro da proposta republicana de expansão da escolarização primária, para com isso refletir sobre a opção política dos governos estaduais de privilegiar a escola urbana, o espaço urbano e a população urbana em detrimento da escola rural, do espaço rural e da população rural. Seria a escola isolada, dentro da perspectiva das políticas republicanas, uma escola de segunda categoria, se comparada ao grupo escolar?

Com esses direcionamentos e com essas novas perspectivas de análise, entre outubro de 2013 e janeiro de 2015, delinee a tese que ora apresento. Informo que esta tese se concretiza intencionalmente como *uma* proposta analítica desse objeto de pesquisa e ela está finalizada como um começo, apresentando um horizonte à vista. Considero que a minha presunçosa tentativa de construir um começo, um meio e um fim para esse terreno arenoso – que é a atividade de dar consistência a esse objeto de pesquisa movediço – busca minimamente ser coerente, a despeito das dificuldades de apresentar um encaminhamento e uma finalização àquilo que está apenas no começo. Trata-se, portanto, de colocar em evidência a escola isolada e apresentá-la no âmbito da história da escola paulista.

## **ESCOLA ISOLADA PAULISTA EM EVIDÊNCIA**

Através das relações estabelecidas entre fatos, ou da elevação de alguns dentre eles ao valor de sintomas para uma época inteira, ou da "lição" (moral ou política) que organiza o discurso inteiro, existe em cada história um *processo de significação* que visa sempre "preencher" o sentido da História: "o historiador é aquele que reúne menos os fatos do que os significantes". Ele parece contar os *fatos*, enquanto efetivamente, enuncia *sentidos* que, aliás, remetem *o notado* (aquele que é retido como pertinente pelo historiador) a uma concepção do *notável*.  
(CERTEAU, 2002, p. 47 grifos do autor).

É um grande desafio ouvir as vozes quase silenciosas que operam na história. Muitas vezes, na ânsia de preencher algumas lacunas, é preferível ouvir uma voz que já vem sendo entoada – atentando-se para a sua distinção no emaranhado de vozes de onde emerge – do que ir em busca daquelas vozes que se calaram ou que foram caladas.

Os pesquisadores da área da História da Educação que inserem suas pesquisas dentro da abordagem da Nova História Cultural vêm intensamente atuando no sentido de problematizar novas temáticas, explorar novos objetos, utilizar diversas fontes documentais para dar voz àqueles que parecem ter sido emudecidos e dar vez àqueles que podem ter sido esquecidos.

Nesses percursos de pesquisa, diversas lacunas são preenchidas no campo da História da Educação, mas diversas outras lacunas vêm à tona evidenciando que ainda há muito a ser problematizado, considerando que mais do que apenas trazer fatos para o debate, é preciso refletir sobre os diversos sentidos e formas de compreender historicamente as práticas de proposição, concretização e difusão das escolas.

No âmbito da história da educação paulista, a escola isolada não se enquadrava no padrão republicano de escolarização e, por esse motivo, em muitos momentos, sua existência foi silenciada em decorrência da tentativa de encobrir aquilo que era faltoso em um sistema de ensino pretensamente modelar para o restante do país. Mesmo que quantitativamente maciça em praticamente todo o território deste estado, essas escolas se caracterizaram como um constante vir a ser e carregaram em suas imagens o estereótipo de sombra do grupo escolar, que era considerado a luz do progresso no que se referia à escolarização.

Com esta tese busco dar voz e vez às escolas isoladas no âmbito da história da educação paulista e para isso analiso o movimento de expansão dessas escolas pelo estado de São Paulo, no período que se estende de 1917 a 1947<sup>1</sup>.

A partir da seleção das fontes documentais que localizei e por meio da leitura que realizei, constatei que no âmbito das discussões sobre a escolarização primária foi perene certa tensão entre a atenção que deveria ser destinada ao espaço urbano e a que deveria ser destinada ao espaço rural e essa dualidade se manifestou na elaboração das políticas de expansão da educação para ambos os espaços<sup>2</sup>.

Na tensão estabelecida entre a escola do espaço urbano – condensada na figura do grupo escolar – e a escola do espaço rural – condensada na figura da escola isolada – foi constituído um debate em torno daquilo que era importante para a modernização do sistema de ensino paulista, formulado modelarmente, e aquilo que, apesar de necessário, não se enquadrava no modelo de escolarização. Pensados quase sempre de modo hierárquico e tomados como a luz e a sombra da escolarização paulista, o grupo escolar e escola isolada concretizaram, em sua própria constituição e nas políticas que lhes foram destinadas, o debate do discurso educacional paulista em torno da difusão do ensino primário.

Observei, nesse sentido, que o discurso educacional e as políticas republicanas paulistas tinham a escola isolada e o grupo escolar como duas instituições importantes para a expansão e difusão do ensino primário; todavia, o espaço assumido pela figura do grupo escolar e o espaço assumido pela figura da escola isolada no âmbito das políticas republicanas e nos projetos de escolarização não foram os mesmos e evidenciaram uma zona de tensão a qual estabeleceu os limites entre uma instituição de ensino modelar e uma instituição de ensino precarizada.

Com esta tese proponho discutir a ideia de que nas políticas republicanas para a expansão e difusão do ensino primário paulista o grupo escolar foi privilegiado, pois ele estava localizado no espaço urbano e concretizava os interesses pedagógicos dos republicanos; as escolas isoladas eram consideradas escolas de segunda categoria, pois

---

<sup>1</sup> Apesar de o título da tese indicar a periodização da pesquisa entre 1917 e 1945, durante a defesa, a banca examinadora sugeriu que o recorte da pesquisa fosse ampliado até 1947. Pelo motivo de a alteração do título da tese após a defesa não ser possível, optei por manter a periodização no título da defesa indicando no corpo do texto as alterações sugeridas pela banca.

<sup>2</sup> Na política educacional, é notória a tensão entre a escolarização destinada à população urbana e a destinada à população rural. Análise dos debates acerca dessa tensão com ênfase nas escolas rurais nas políticas nacionais, bem como os desdobramentos desses debates em âmbitos estaduais encontram-se na tese de doutorado de Ávila (2013).

além de terem sido estigmatizadas pelo fato de estarem localizadas no espaço rural, não concretizavam pedagogicamente aquilo que era considerado ideal e necessário para os interesses republicanos.

Apesar das escolhas em benefício da escola urbana e da secundarização das escolas isoladas nos projetos de difusão da escolarização primária, a partir da análise do movimento de expansão dessas instituições pelo estado de São Paulo, pude constatar a função significativa que elas desempenharam como auxiliares aos grupos escolares na propagação da escolarização para as crianças. Como "sentinelas da civilização" oferecendo um reforço solitário aos grupos escolares, os "templos da civilização", as escolas isoladas tiveram papel importante para expandir a escolarização primária pelo estado de São Paulo e, apesar de terem tido seu papel secundarizado nos planos das políticas educacionais, sua importância precisa ser aquilatada na historiografia da educação brasileira. É nessa perspectiva de ampliação do olhar a respeito do papel das escolas isoladas na difusão da escolarização primária paulista que se insere a pesquisa que resultou nesta tese.

Para a delimitação temporal, considerei a tensão *urbano x rural* no âmbito das políticas educacionais.

Delimitei o ano de 1917 como marco temporal inicial da pesquisa, pois considero pertinente para a análise das escolas isoladas a publicação da Lei nº1.579, de 19 de dezembro. Com as instruções legislativas, a partir de 1917, as escolas isoladas passaram a ser classificadas de acordo com a localização geográfica, com o que foram subdivididas em rurais, distritais e urbanas. A partir desse critério de localização seria delimitada a duração do curso ministrado em cada uma dessas escolas primárias: quatro anos para a escola isolada urbana, três anos para a escola isolada distrital e dois anos para a escola isolada rural. Iniciavam-se, com essa lei, as diferenciações entre os tipos de escolas isoladas que foram perenes no processo de expansão da escola isolada no estado de São Paulo.

Delimitei o ano de 1947 como o marco temporal final da pesquisa, pois com a publicação do Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947, foi aprovada a Consolidação das Leis de Ensino do Estado de São Paulo, a partir da qual a escolarização foi dividida em duas modalidades diferentes: a primária e a rural.

A escolarização primária era oferecida nos grupos escolares, nas escolas isoladas, nos cursos primários anexos às escolas normais, no curso primário, de cinco anos, subdividido em primário comum de quatro anos e complementar de um ano, do

Instituto de Educação "Caetano de Campos" nos cursos populares noturnos. A escolarização rural era oferecida nas escolas típicas rurais, nos grupos escolares rurais, nos cursos de agricultura das escolas normais, nos cursos especiais intensivos, destinados aos professores, com ou sem função no magistério oficial. Nesse sentido, considero que em termos legislativos houve certa demarcação entre o que eram consideradas a escola rural e a escola primária, sendo as escolas isoladas enquadradas nesta categoria.

Mais do que periodizações rígidas e marcadamente restritivas, utilizo essas delimitações temporais como auxiliares para a análise do movimento de expansão das escolas isoladas pelo território paulista e das políticas públicas que serviram de base. As leis, nesse sentido, não são tomadas como meras prescrições ou resultados de tomadas de decisões que se esgotam em resultados que venham a produzir (VALDEMARIN, 2000), mas são pensadas como "[...] sínteses de projetos mais amplos, que englobam aspectos econômicos, políticos e sociais, além de concepções sobre a formação humana e sobre o conhecimento [...]" (VALDEMARIN, 2000, p. 20). Por esse motivo, em diversos momentos, o recuo temporal foi necessário para a compreensão e análise das propostas e opções políticas que balizaram as políticas educacionais.

Apesar de essa instituição não ser necessariamente rural, já que havia escolas isoladas dentro dos limites urbanos, escola isolada e escola rural foram constantemente tomadas como sinônimos nos debates educacionais<sup>3</sup>. Essa imprecisão acerca dos limites entre a escola isolada e a escola rural contribuiu, também, para a consolidação de uma imagem da escola isolada enraizada no espaço rural; tal imagem acabou por se perpetuar nos documentos oficiais, na voz dos delegados, inspetores e administradores da educação paulista e na historiografia da educação.

Considerando esses aspectos, elegi os seguintes objetivos para esta tese:

Geral:

- Analisar o movimento de expansão da escolarização primária a partir das escolas isoladas pelo estado de São Paulo, entre 1917 e 1947.

---

<sup>3</sup> A esse respeito, a imprecisão conceitual das primeiras utilizações do termo rural no âmbito legislativo é relevante. Assim, o uso de termos como bairro, distrito e vila nos documentos oficiais pode ser tomado como uma das primeiras aproximações daquilo que era considerado rural: os locais afastados dos limites urbanos, os arrabaldes da cidade e as zonas consideradas agrícolas (SOUZA; ÁVILA, 2013). Abordarei aspectos sobre os termos "rural", "bairro" e "vila" no capítulo dois desta tese.

Específicos:

- Identificar os debates sobre *urbano x rural* nas políticas educacionais paulistas;
- Compreender o espaço ocupado pelas escolas isoladas nas representações de delegados e inspetores de ensino e administradores da educação e divulgadas em documentos oficiais;
- Mapear a quantidade de escolas isoladas e de matrículas nessas instituições no período em questão no estado de São Paulo;
- Compreender a expansão das escolas isoladas em relação aos grupos escolares a partir de dados quantitativos.

Mediante os objetivos geral e específicos, também elaborei algumas questões que me auxiliaram no encaminhamento da tese, a saber: a) qual era a quantidade de escolas isoladas no estado de São Paulo que funcionaram no período delimitado pela pesquisa?; b) qual a quantidade dessas escolas que eram consideradas urbanas, distritais e rurais?; c) quantas crianças estavam matriculadas nas escolas isoladas?; d) o que significou a maior quantidade de escolas isoladas rurais que urbanas e distritais?; e) de que forma as recomendações oficiais interferiam na organização pedagógica e no funcionamento das escolas isoladas?; e, por fim, f) no espaço simbólico ocupado pela figura dos grupos escolares, qual foi o papel das escolas isoladas na representação oficial dos administradores da educação paulista no período abordado pela pesquisa?

Para a problematização e análise da história das escolas isoladas paulistas de acordo com a abordagem da Nova História Cultural, utilizei alguns conceitos operativos, os quais me auxiliaram no encaminhamento da pesquisa. Mais do que prescrições rígidas eleitas *a priori*, esses conceitos funcionaram como ferramentas auxiliares para o estabelecimento do diálogo entre as fontes documentais e a bibliografia existente a respeito do tema. Com esses conceitos, busquei estabelecer proximidades para a construção de uma escrita historiográfica coerente a respeito da história da expansão das escolas isoladas no estado de São Paulo.

Nas proposições de Carvalho, M. (1989; 1998; 2003; 2011a) a respeito da escola como instituição produzida historicamente, merece destaque o conceito de "modelo escolar". Nesse conceito, essa pesquisadora agrega os dispositivos que concretizaram as estratégias políticas e pedagógicas tomadas a partir de iniciativas republicanas paulistas durante as primeiras décadas desse regime que buscavam "[...] dar a ver as práticas

docentes como modelos de outras práticas." (CARVALHO, M. 2011a, p. 185) e que estavam regidas pelo "primado da visibilidade". De acordo com Carvalho, M. (2011), como

[...] ferramenta de descrição e análise, um modelo exige que os elementos que o compõem sejam situados na rede de relações que o constituem. [...] Assim, falar em "modelo escolar" remete à pluralidade e à historicidade dos dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos em cuja interseção se produziu na modernidade, uma modalidade escolar de educação. (CARVALHO, M. 2011a, p. 188).

O "modelo escolar" é pensado, dentro da análise de Carvalho, M. (2011a), como uma ferramenta que busca descrever e analisar o conjunto de práticas para a constituição, a institucionalização e a expansão da escola. O enfoque da pesquisadora recai sobre as iniciativas republicanas organizadas no estado de São Paulo que visaram a institucionalizar-se como modelares para o restante do país e, por esse motivo, o conceito de "modelo escolar" ganha adjetivação "paulista", evidenciando, nesse sentido, as inter-relações que articularam, nas primeiras décadas republicanas no estado de São Paulo, uma lógica de reprodução de bons modelos e de homogeneização de práticas, a partir de dispositivos de formação de professores, de divulgação e demonstração de práticas consideradas ideais e de respectiva avaliação, com resultados divulgados em relatórios de inspeção.

Nessa lógica republicana do "modelo escolar paulista", o grupo escolar

[...] é a instituição que condensa e faz ver a modernidade pedagógica pretendida: o "método intuitivo", com suas "lições de coisas", é a peça fundamental na lógica que preside o processo de institucionalização de um sistema de ensino público; e, a Inspeção, dispositivo de modelagem cujo adequado funcionamento depende de sua articulação a uma pedagogia entendida com arte de ensinar. [...]

Não apenas soma desses elementos, o modelo escolar paulista é constituído pelas interrelações que articulam sistemicamente seus componentes. A lógica que o põe a funcionar é a da reprodução de bons moldes; é a cópia ou a imitação de modelos. Por isso, insisto, é o primado da visibilidade que lhe confere identidade: trata-se de modelo produzido por dispositivos de visualização das práticas escolares que articulam e colocam em cena uma concepção de pedagogia entendida como *arte de ensinar* indissociável de uma estratégia de formação docente em que é central a imitação inventiva de práticas exemplares. (CARVALHO, M., 2011a, p. 189).

No que se refere especificamente às escolas isoladas paulistas, o uso do conceito de "modelo escolar paulista" é fértil, pois minha proposta foi a de pensar de forma

articulada os dispositivos de expansão da escola primária em São Paulo, para o que, de acordo com Souza (2008b) e Carvalho, M. (2011a), importa problematizar, também, as formas marginais e pouco exploradas de escolas que coexistiram nesse momento.

Conforme adverte Carvalho, M. (2011a), o modelo escolar paulista, como ferramenta conceitual, não pode ser utilizado de modo rígido e cristalizado, apenas para exaltar as práticas bem sucedidas no que se refere à institucionalização da escola primária, mas, ao contrário, ganha fertilidade no jogo de práticas e dispositivos que trazem à tona a marginalidade, as rupturas e os deslocamentos operados dentro da própria lógica do modelo.

A partir do conceito de escola, como uma "forma" (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) ou como um "modelo escolar" (CARVALHO, M., 2011a), para pensar historicamente a construção desse espaço destinado à escolarização, utilizei o conceito de história na acepção proposta por Certeau (2002): uma "operação" que envolve diferentes aspectos para a sua constituição.

Encarar a história como uma operação será tentar de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), *procedimentos de análise* (uma disciplina) e a construção de um *texto* (uma literatura). É admitir que ela faz parte da "realidade" da qual trata, e que, essa realidade pode ser apropriada "enquanto atividade humana", "enquanto prática". [...] a operação histórica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* "científicas" e de uma *escrita*. Essa análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto. (CERTEAU, 2002, p. 66; grifos do autor).

A pesquisa histórica, nesse sentido, é utilizada nesta tese no âmbito da abordagem da Nova História Cultural que, conforme indica Chartier (2002a), "[...] tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler." (CHARTIER, 2002a, p. 16-17).

Segundo Chartier (2002b), a Nova História Cultural busca

[...] renunciar [...] à descrição da totalidade social e ao modelo braudeliano, que se tornou intimidador [pensando sobre] os funcionamentos sociais fora de uma partição rigidamente hierarquizada das práticas e das temporalidades (econômicas, sociais, culturais, políticas) e sem que fosse dada primazia a um conjunto particular de determinações (fossem elas técnicas, econômicas ou

demográficas). Daí as tentativas para decifrar de outro modo as sociedades, penetrando na meada das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é deles. [...] a renunciar ao primado tirânico do recorte social para dar contas dos desvios culturais, a história em seus últimos desenvolvimentos mostrou, de vez, que é impossível qualificar os motivos, os objetos ou as práticas culturais em termos imediatamente sociológicos e que a distribuição e seus usos numa determinada sociedade não se organizam necessariamente segundo divisões sociais prévias, identificadas a partir de diferenças de estado e de fortuna. Donde as novas perspectivas abertas para pensar outros modos de articulação entre as obras ou as práticas e o mundo social, sensíveis ao mesmo tempo à pluralidade das clivagens que atravessam uma sociedade e à diversidade dos empregos materiais ou de códigos partilhados. (CHARTIER, 2002b, p. 66-67).

Apesar de as análises de Chartier (2002a) se direcionarem mais à questão das práticas e objetos para a leitura, suas contribuições transpassam possíveis fronteiras, sobretudo quando o autor aborda a questão da historicidade das práticas culturais. Buscando compreender essas práticas, ele ressalta a necessidade de considerar as "[...] classificações, divisões e categorias fundamentais de percepção e apreciação do real.", na medida em que "[...] são estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado."

Considerando esses aspectos, Chartier (2002a) compreende que a percepção do social, não sendo neutra, mas produzida a partir de estratégias e práticas, se configura no que o autor conceitua como "representações", "apropriações" e "práticas".

Para o autor, as "representações" "[...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam.". O conceito de representação, segundo Chartier (2002a),

[...] permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns "representantes" (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível

e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da modalidade. (p. 23).

A "apropriação", segundo Chartier (2002a),

[...] tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação da leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajectórias históricas. (p. 27).

Chartier (2002a) sintetiza que, para compreender a abordagem da "Nova História Cultural",

[...] é preciso pensá-la como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social não são um dado objectivo, tal como não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São essas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objecto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como reflectindo-o ou dele se desviando. (p. 27).

Considero ainda, para a análise aqui proposta, as formas a partir das quais os diferentes sujeitos lidam com a realidade social. Para isso, destaco a afirmação de Certeau (2007):

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (p. 40).

Aos apontamentos de Chartier (2002a; 2002b) e aos de Certeau (2002; 2007) acrescento os de Carvalho, M. (2003) quando essa autora destaca a necessidade de o pesquisador analisar a dinâmica dos processos que envolvem a escola, as práticas educativas e o meio sociocultural de uma dada configuração, pois essa problematização torna-se coerente com uma abordagem com a qual se busca compreender o que de fato está no jogo das práticas escolares:

[...] se a escola está sendo pensada como um produto de práticas, importa lidar, como propõem Jean Hébrard e Anne-Marie Chartier, com a relação dinâmica que se estabelece entre processos de escolarização de práticas culturais e usos sociais dos saberes transmitidos pela escola. (CARVALHO, M., 2003, p. 324).

Para abordar historicamente a escola e os fenômenos educativos, utilizei fontes documentais e as considero "documento/monumento", no sentido atribuído por Le Goff (2003) o qual destaca também a ação do historiador que escolhe, delimita, classifica e analisa suas fontes documentais.

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto de dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos "neutra" que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

À luz do quadro teórico-metodológico apresentado, busquei operacionalizar os procedimentos metodológicos da pesquisa histórico-documental. Como primeira etapa procedimental, mapeei as fontes documentais sobre as escolas isoladas paulistas.

Para localizar os documentos consultei, primeiramente, a Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Marília, onde localizei os *Anuários do ensino do estado de São Paulo*, os *Anuários estatísticos do estado de São Paulo*, as *Sinopses estatísticas do ensino por municípios* e a *Coleção de leis e decretos*, esta armazenada na seção de obras raras.

Consultei, também, o acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo, tanto o acervo disponível *on-line*, com alguns documentos da área de educação digitalizados, quanto o acervo físico. Além desse local, visitei o Arquivo do Centro de Referência em

Educação "Mário Covas", o Arquivo da Escola "Caetano de Campos", a Seção de Obras Raras da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo e o Acervo do Instituto de Estudos Brasileiros, da Universidade de São Paulo.

Visitei algumas Diretorias de Ensino, especialmente as localizadas nas cidades de Assis, Lins e Marília, para buscar informações a respeito da preservação de documentos de escrituração escolar. Nesses locais, tive acesso apenas a uma relação das escolas isoladas urbanas e rurais que eram vinculadas a escolas regulares relativas às décadas de 1950, 1960 e 1970. Com essa relação, pude ter uma visão mais abrangente da organização e da quantidade de escolas por cidades. Além dessa relação, na Diretoria de Ensino da cidade de Marília localizei documentos de escrituração escolar das escolas isoladas que existiram na cidade e nos municípios que a circundam, tais como livros de matrículas, livros de termos de visitas de exames finais e mapas de movimento mensal e semestral das escolas isoladas, todos relativos ao período entre 1950 e 1970<sup>4</sup>.

Digitalizei os documentos que consultei nos acervos e nas Diretorias de Ensino por meio de fotografias com câmera digital ou por meio de *scanner* portátil. Cataloguei as imagens digitalizadas dos documentos de acordo com o acervo no qual estavam armazenadas e, dentro dessa categoria, também as cataloguei por assunto. Por esse motivo, para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado utilizei alguns recursos eletrônicos que me auxiliaram a elaborar uma "cópia" da documentação da pesquisa para meu uso pessoal como instrumento de pesquisa.

Nessa lógica, em diversos momentos deste texto, utilizei imagens digitalizadas para sustentar determinado argumento, o qual, por sua vez também decorreu da análise preliminar das fontes. Minha argumentação no decorrer deste texto obedece, portanto, à lógica que optei por dar aos documentos de acordo com o que considero necessário para a compreensão desse objeto de pesquisa; não necessariamente essa é a lógica dos documentos e dos acervos dos quais eles faziam parte quando foram localizados.

Para atingir os objetivos da tese que ora apresento, ressalto que não utilizei todos os documentos que localizei, mas as referências dos que utilizei se encontram listadas

---

<sup>4</sup> Optei por não incluir no *corpus* privilegiado da pesquisa os livros de matrículas, os livros de termos de visitas, os livros de exames finais e os mapas de movimento mensal e semestral que localizei na Diretoria de Ensino da região de Marília em decorrência da delimitação temporal e geográfica desses documentos, a qual não conferiu representatividade a esse conjunto documental para os propósitos da pesquisa que resultou nesta tese.

no instrumento de pesquisa em Apêndice a esta tese. Organizei os documentos em categorias, conforme é possível observar<sup>5</sup>:

- Abaixo-assinado, recenseamento escolar e criação de escolas;
- Ofícios de transferência, de indicação de professores para escolas isoladas e de exoneração;
- Relatórios de inspetores (prestação de contas e relatórios detalhados das escolas da delegacia de ensino);
- Ofícios diversos;
- *Anuários do ensino do estado de São Paulo*;
- *Relatórios das delegacias regionais de ensino*; e
- Legislações estaduais.

Em vista dessas considerações introdutórias, esta tese está organizada em quatro capítulos, os quais foram antecidos de **Apresentação** e desta introdução, a qual intitulei **Escola isolada paulista em evidência**.

No primeiro capítulo, intitulado **Histórias da escola no Brasil: diálogos**, reuni as sínteses dos textos acadêmico-científicos com os quais dialoguei direta e indiretamente na tentativa de situar os pontos convergentes com os quais eu poderia dialogar dentro da produção acadêmica sobre a história da escola primária e da escola rural no sentido de promover o avanço no debate sobre a história das escolas isoladas paulistas.

No segundo capítulo, intitulado **Uma escola provisoriamente permanente ou permanentemente provisória?**, discuto que a imagem das escolas isoladas e sua função no âmbito das políticas educacionais estaduais foi construída a partir de um jogo de tensões que concretizou em seu bojo um amálgama com a representação dos administradores da educação, inspetores de ensino, delegados de ensino e professores sobre as escolas isoladas. As várias imagens da escola isolada tinham como ponto de convergência a concretização da falha, do ruim, do constante vir a ser. Essas representações alimentavam e eram alimentadas pelas políticas educacionais as quais concretizavam e parcialmente endossavam essas características negativas das escolas isoladas.

---

<sup>5</sup> Informo que não localizei esses documentos subdivididos nessas categorias que apresento. Fui eu quem agrupou os documentos nas categorias a partir de uma visão geral da documentação. Considerei, a partir das especificidades dos documentos, que essas categorias seriam capazes de sintetizar o que cada um dos documentos representava.

No terceiro capítulo, intitulado **A escolarização primária paulista entre zonas de tensão**, apresento alguns dos debates em torno dos limites que diferenciaram os grupos escolares e as escolas isoladas no período entre 1917 e 1947 e me detenho nas questões que se referem aos limites geográficos e pedagógicos como os grandes diferenciadores entre essas duas instituições no âmbito do processo de elaboração de políticas educacionais.

No quarto capítulo, intitulado **Expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo: uma marcha para o oeste**, analiso os resultados do mapeamento regional que desenvolvi a respeito da expansão das escolas isoladas. Para situar a quantidade de escolas isoladas, optei por ter como perspectiva a quantidade de grupos escolares por regiões do estado de São Paulo e, com isso, fornecer certa visualização do alcance dessas duas principais instituições de ensino primário por este estado.

Como finalização das discussões, em **A expansão das escolas isoladas entre o prescrito e o efetivo**, retomo alguns dos principais elementos que problematizei no decorrer da tese, indico os pontos que considere lacunares na abordagem e os caminhos que considero pertinentes de serem trilhados dentro da abordagem desse tema.

Na sequência, deixo arroladas, nas **Referências**, a bibliografia, a legislação e as fontes que utilizei para o desenvolvimento da tese. No **Anexo** estão organizados os quadros que elaborei a respeito do movimento de expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo e, por fim, como **Apêndice** está o instrumento de pesquisa que elaborei como etapa de desenvolvimento da pesquisa, que intitulei "Fontes para a pesquisa sobre a história das escolas isoladas em São Paulo (1917-1947)".

Apresento, portanto, os resultados da pesquisa de doutorado em Educação que desenvolvi entre março de 2011 e janeiro de 2015. Busco, com esta tese, mais do que propor um começo, um meio e um fim para uma história particular. A perspectiva é a de propor uma análise de um objeto de pesquisa e, com isso, dar início a novas possibilidades analíticas que continuem avançando no sentido de preencher lacunas na História da Educação brasileira.

**CAPÍTULO 1**  
**HISTÓRIAS DAS ESCOLAS BRASILEIRAS:**  
**DIÁLOGOS**

Quaisquer que sejam as posições próprias do autor, sua obra descreve e precipita o movimento que leva a história a se tornar um trabalho sobre o limite: a se situar com relação a outros discursos, a colocar a discursividade na sua relação com um eliminado, a medir os resultados em função dos objetos que lhe escapam; mas também, a instaurar continuidades isolando séries, a particularizar métodos, diferenciando os objetos distintos que ela discerne num mesmo fato, a revisar e a comparar as periodizações diferentes, que fazem aparecer diversos tipos de análise, etc. De agora em diante, "o problema não é mais da tradição e do vestígio, mas do recorte e do limite". (CERTEAU, 2002, p. 45-46, grifos do autor).

Ao pensar a respeito do tema geral da pesquisa de doutorado cujos resultados apresento nesta tese, pelo menos duas perguntas iniciais surgem à mente: qual seria a importância do desenvolvimento de uma pesquisa sobre a história das *escolas isoladas*?; e por que tentar compreender essa *forma de escolarização* e não a dos grupos escolares? De fato, nenhuma dessas questões permite uma resposta direta e fácil de ser elaborada.

Uma possível resposta, que talvez tenha algum sentido prático, se refere ao desprestígio das escolas isoladas, principalmente na história da escolarização do estado de São Paulo, se comparada aos grupos escolares, por exemplo. Esse desprestígio que decorre ou que é decorrente da dificuldade de localizar os documentos dessas escolas isoladas faz com que sua história seja pouco explorada pelos pesquisadores da área de história da educação no Brasil em comparação aos grupos escolares, por exemplo.

Outra possível resposta a essas questões se refere ao fato de que a tradição acadêmica que se instaurou no campo científico da história da educação brasileira, amparada pelos estudos da Nova História Cultural, vem enfatizando, em articulação com a busca de novos métodos, novos materiais e novas abordagens teóricas, a busca por novos objetos de pesquisa em que se permita explorar as diversas facetas que constituem a forma com que neste país foi organizado um modelo de escolarização da infância, atendendo a determinados objetivos e finalidades, fazendo com que tenham ganhado ênfase, nessa história, os grupos escolares como instituição modelar que atendia diretamente aos interesses republicanos de civilizar e construir uma nação a partir da escola.

Como "templos de civilização" (SOUZA, 1998) e "alicerces da pátria" (SOUZA, 2009), os grupos escolares têm sido analisados pelos pesquisadores como

símbolo da modernidade pedagógica em que se divulgavam modernos métodos de ensino e modernas concepções de educação a partir de modernos materiais de ensino.

A história da escola primária no Brasil tem sido tomada como sinônimo da história dos grupos escolares, principalmente quando a escolarização analisada se situa temporalmente no século XX. De fato, a organização graduada da escola primária se destaca nos grupos escolares, pois neles estavam concentrados todos os esforços materiais e simbólicos, como analisou Souza (1998; 2008; 2009), no sentido de construir a nação brasileira a partir da escola.

Com essa ênfase historicamente concedida na organização primária dos grupos escolares, outras formas de escolarização que coexistiram no Brasil têm sido diluídas e subsumidas na história da organização do ensino primário<sup>1</sup>, ainda mais quando se tem como local de análise o estado de São Paulo, cuja organização primária dos grupos escolares foi modelar para o restante do país (CARVALHO, M. 2011).

Conforme afirma Souza (2008, p. 274): "Na história da educação primária no Brasil, é preciso considerar as múltiplas diferenciações que marcaram a institucionalização desse nível de ensino no país, isto é, os diferentes tipos de escolas, de programas e grupos sociais atendidos.". Por esse motivo, ao explorar novas possibilidades de pesquisa dentro de um campo já consolidado na produção acadêmica sobre a história da educação brasileira, busco principalmente ampliar a compreensão da história das escolas que existiram e coexistiram no estado de São Paulo.

Buscando contribuir para ampliar o debate sobre a *forma escolar* (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) das escolas isoladas, como parte da pesquisa de doutorado, desenvolvi uma revisão bibliográfica a fim de situar meu objeto de pesquisa no campo da história da educação e, mais precisamente, na área da história da escola que vem conquistando cada vez mais destaque dentro desse campo. Para selecionar os textos, tive como critério de escolha a seleção daqueles que tivessem como foco a análise do "modelo escolar" de socialização da infância, tendo esse conceito sido considerado na forma com que Carvalho, M. (2011) o propõe.

Com esse conceito operativo tento me situar, ainda que de modo gravitacional, em torno do terreno da pesquisa histórica sobre a escolarização primária brasileira. Sabendo das limitações da utilização desse conceito para a análise descritiva e analítica de meu objeto de pesquisa, busco mais do que uma inserção forçada das escolas

---

<sup>1</sup> Refiro-me aqui, principalmente, às escolas isoladas, escolas reunidas, escolas de núcleos coloniais, escolas estrangeiras, escolas de alfabetização de jovens e adultos, escolas rurais e granjas escolares.

isoladas no campo semântico dessa ferramenta analítica; a tentativa é pensar de forma articulada as "[...] práticas e dispositivos de institucionalização da escola em São Paulo, nas primeiras décadas da República.", para o que, de acordo com Souza (2008) e Carvalho, M. (2011), importa pensar também as formas marginais e pouco exploradas de escolas que coexistiram naquele momento.

No conceito operativo ou "ferramenta conceitual" (CARVALHO, M., 2011) de "modelo escolar", o grupo escolar se situa como instituição que agrega os valores republicanos e onde esse modelo de escolarização se concretiza, pois, segundo Carvalho, M. (2011, p. 189), nessa instituição se "[...] condensa e se faz ver a modernidade pedagógica pretendida [...]".

Sabendo das especificidades das escolas isoladas, compreendo, a partir da pesquisa documental que desenvolvi, que essas escolas eram pensadas e analisadas por inspetores de ensino, legisladores e por aqueles que se ocupavam em pensar a educação de modo comparado e articulado aos grupos escolares. Pelas ausências notadas nessas escolas, pelas falhas em termos educacionais e estruturais, sempre que se considerava a escola isolada, se fazia de modo comparado entre essa organização escolar e a organização modelar dos grupos escolares.

Para situar meu objeto de pesquisa, portanto, optei por delimitar como critério para seleção os textos acadêmico-científicos em que os pesquisadores brasileiros da área de história da educação analisaram as instituições de ensino responsáveis pela escolarização da infância brasileira no século XX. De certo modo, minha tentativa de inserção de meu objeto de pesquisa nesse campo tem como objetivo ampliar um pouco mais o consolidado olhar histórico dos pesquisadores brasileiros sobre as diferentes formas de escolarização primária que coexistiram no Brasil, especialmente no século XX e que não se referem exclusivamente apenas aos grupos escolares.

A fim de apresentar discursivamente a produção acadêmica que reuni em torno de meu objeto de pesquisa, considere duas perguntas principais: com quais pesquisas brasileiras a respeito da escola primária dialogo, mesmo que indiretamente?; e quais são as pesquisas brasileiras que abordam pontualmente as escolas isoladas com as quais dialogo diretamente? A organização deste capítulo corresponde de modo geral à sequência das respostas a essas perguntas.

Para a seleção dos textos, delimiti os que mais me auxiliaram na compreensão do meu objeto de pesquisa e, por esse motivo, incluí teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos em periódicos, capítulos de livros e livros. Ressalto, porém, que meu

objetivo não foi o de apresentar exaustivamente toda a produção acadêmico-científica que aborda as temáticas que busco agregar neste capítulo. A tentativa foi de fornecer certa visibilidade da produção acadêmica que do ponto de vista de meu objeto de pesquisa e da pesquisa que desenvolvi é relevante e me auxilia na compreensão dos aspectos gerais com os quais dialogo para situar as escolas isoladas no campo da história da educação.

Considerando esses aspectos, optei por apresentar as pesquisas com as quais dialogo indireta e diretamente, e na sequência destacar os pontos que são comuns com a pesquisa que desenvolvi, articulando as temáticas de modo a estabelecer a singularidade desta tese, indicando os caminhos ao encontro dos quais vou e, principalmente, os caminhos em que busco avançar e conferir outra lógica de análise.

### **1.1 As pesquisas sobre a história da escola primária no Brasil**

Não é recente o interesse de pesquisadores brasileiros em entender a história da organização do ensino primário no Brasil, principalmente durante a primeira república brasileira, historicamente marcada por reformas no ensino, por renovações organizativas e didáticas e por redefinições do papel da escola como alavanca para a mudança social.

Dentre os estudos que indicam a já antiga necessidade de entender a história da escola, destaco: Nagle (1966); Antunha (1967); Reis Filho (1974); Costa (1980); e Carvalho, C. (1988)<sup>2</sup>.

Movidos pela necessidade de entender a história da educação, os autores dessas pesquisas pioneiras desenvolvidas entre as décadas de 1960 e 1980 tiveram como foco aspectos da história da escola primária paulista. De modo geral, essas pesquisas situam a escola primária de um ponto de vista mais estrutural, compreendendo-a como parte de um sistema maior, capitalista em sua essência, que não prescindia das políticas educacionais, as quais, sob a forma de regulamentações e leis, moviam essa instituição e a construía como planejada em documentos oficiais<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Informo que dessa referência em diante, quando citar Nagle, Antunha, Reis Filho e Costa utilizarei, respectivamente, as seguintes datas: 2009; 1976; 1976; e 1983, pois essas datas se referem à publicação dos textos acadêmicos desses autores sob o formato de livros, os quais acessei para o desenvolvimento desta tese.

<sup>3</sup> Com reconhecido mérito no campo da história da educação brasileira, esses estudos fornecem informações importantes para a compreensão de determinados aspectos da escolarização, especialmente na primeira república. É inegável, portanto, a relevância desses estudos e o papel que desempenham para

Dentro da abordagem teórica de "matriz analítica azevediana" (CARVALHO, M., 2003) que esses autores utilizam, a tendência é analisar a escola como uma organização administrativa e pedagógica, influenciada quase que exclusivamente por dispositivos legais que constituem um sistema de ensino. Dentro do ponto de vista da abordagem utilizada por esses estudiosos, compreendendo e repertoriando as leis que organizam a escolarização, compreende-se consequentemente a escolarização<sup>4</sup>.

Em *Educação e sociedade na primeira república: 1920-1929*, Nagle (2009) apresenta resultados de sua tese de doutorado defendida junto à Unesp-Araraquara com o objetivo de analisar integradamente a educação e a sociedade brasileira no período da primeira república.

Para tal, o autor conduz seu trabalho de modo a englobar em sua análise três pontos principais: "a sociedade, o sistema escolar e a estrutura técnico-pedagógica" (NAGLE, 2009, p. 7). Tendo dividido seu livro em duas partes estruturadas de acordo com esses pontos, os quais são os principais de sua análise, Nagle (2009) minuciosamente apresenta, na primeira parte, um "retrato" da sociedade brasileira, analisando os setores sociais, políticos, econômicos e as correntes de ideias e de movimentos políticos sociais.

Munido da análise a respeito da sociedade brasileira na primeira república, Nagle (2009, p. 7) se detém, na segunda parte do livro, na análise da educação escolar, destacando o fenômeno do entusiasmo pela educação e as reformas empreendidas pelos governos federal e estaduais. Com esse panorama, o autor analisa a penetração do escolanovismo no Brasil, problematizando a atuação do Estado para a educação.

A partir de sua análise, Nagle (2009, p. 315) conclui que

[...] o Estado – uma das instituições sociais – se estruturou e atuou, em suas funções de poder e de serviço, como instrumento que expressava as características fundamentais da ordem social mais ampla. Mesmo da década de 1920, quando se alteram os diversos setores da sociedade

---

a compreensão desse momento histórico da educação brasileira. Apesar de não ter utilizado esses estudos como referências teóricas para o desenvolvimento de minha pesquisa de doutorado, a opção por citá-los se deve à relevância histórica que eles assumem dentro do campo de pesquisa da história da educação brasileira.

<sup>4</sup> De acordo com Carvalho, M. (2003, p. 231 grifos da autora), Fernando Azevedo faz uso de um discurso apaziguador para explicar, sem muitos detalhes, os movimentos educacionais dos anos de 1920 e 1930: "Unificado como marcha ascensionista pelo 'novo', no período anterior a 1930, o movimento é expurgado de tudo o que nele foi comprometido com a conservação da ordem social existente. Capturado na polaridade *novo x velho* nos pós-1930, é depurado de suas implicações políticas [...]". Segundo a análise de Carvalho, M. (2003), a utilização dessa forma azevediana de compreender esse momento fecundo da história educacional brasileira teria garantido certa ênfase na escolha de objetos, temas, planos de fundo, silenciamentos e supervalorização de posições específicas para a narração da história educacional brasileira.

brasileira e, em função disso, se transformam o pensamento e as realizações educacionais, o Estado se colocou, como não poderia deixar de acontecer, a serviço da classe dominante [...] No campo da escolarização, a característica conservadora se manifestou, especialmente, no ramo do ensino secundário e no do nível superior, que operaram como o principal instrumento de defesa no campo do sistema escolar.

Em resumo, também no campo da escolarização o estado se apresenta como instituição asseguradora da estrutura de classes existentes. Conserva-se, ainda na década de 1920, como centro de decisão para determinadas categorias do ensino e, tanto nestas quanto nas demais, mantém-se agente que impede, mais do que dinamiza, a escolarização. Sob todos esses aspectos, no período a organização estatal expressa apenas, as exigências de parte reduzida da Nação. No entanto, as transformações sociais e a inquietação social que se desencadeiam na década de 1920, de que resulta o fenômeno do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico, denunciam a existência de um novo processo de relacionamento entre o Estado e a Nação; resta saber se a revolução de 1930, que é um movimento que nutre e se aproveita da situação de "crise" do sistema, terá condições para realizar aquela harmonização, tanto no campo social mais amplo quanto no domínio da escolarização.

Em *A instrução pública no Estado de São Paulo*: a reforma de 1920, Antunha (1976) apresenta resultados de sua tese de doutorado defendida na Universidade de São Paulo (USP) com o objetivo de analisar a reforma da educação paulista empreendida em 1920 por Sampaio Dória. A partir do estudo detalhado do "sistema de educação" pública paulista no período anterior à reforma, para o que considerou a expansão da escolarização e a organização do sistema de ensino, bem como as bases "ideológicas" da reforma, Antunha (1976, p. 236) conclui que

[...] a par de algumas mudanças positivas como o recenseamento escolar, a unificação das escolas normais, a criação das delegacias de ensino e as medidas nacionalizadoras e outras, encontramos certas iniciativas infelizes e que, justificadamente, foram interrompidas em 1925. Referimo-nos, neste caso, particularmente, à reorganização do curso primário, à sua redução para dois anos, à taxação do curso médio e outras medidas correlatas. [...] Concluindo, repetimos que a indicação mais importante que retiramos de nossas investigações é que a Reforma de 1920 não deve ser julgada pelas inovações introduzidas, nem mesmo pelos resultados práticos, concretos, mas sobretudo pela agitação de ideias que provocou, pelos propósitos, atitudes e determinação dos homens que a conceberam e a conduziram, enfim pelo impacto que ela causou no desenvolvimento da história da educação paulista.

Abordando as diversas formas de ensino que existiam no estado de São Paulo no momento da Reforma de 1920 e analisando o caso específico do impacto da reforma sobre as escolas isoladas, Antunha (1976, p. 222) afirma que

[...] outra medida que nos parece positiva, tanto sob o ângulo do desenvolvimento quantitativo, quanto sob o ponto de vista da melhoria dos padrões do ensino primário, foi o interesse especial que a Reforma dedicou, pelo menos de início, às escolas isoladas, procurando aumentar-lhes o número, melhor localizá-las, estender-lhes o período escolar e reunir os seus alunos em grupos mais homogêneos, de conformidade com a idade e o grau de adiantamento escolar. [...] A Reforma procurou racionalizar a localização das escolas, instalando-as onde mais necessário, sobretudo na zona rural. [...] Infelizmente, essa tendência inicial da Reforma foi, num segundo momento, substituída pela ênfase dada à criação de escolas reunidas, com o agrupamento forçado de escolas isoladas muitas vezes em locais impróprios e com resultados contraproducentes.

Em *A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista*, Reis Filho (1981) apresenta resultados de sua tese de doutorado defendida junto à Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo com o objetivo de analisar os diversos níveis de ensino paulista durante a implantação da reforma republicana no ensino, entre os anos de 1890 e 1896. Reis Filho (1981, p. 231-215) conclui que

Foram, justamente, a reforma social e a reforma política que acabaram centralizando os esforços renovadores da elite intelectual brasileira dos últimos decênios do Império. [...] essa elite intelectual brasileira mal suportava as condições concretas da vida brasileira com seus gritantes contrastes. É essa realidade que precisa ser modificada. As teorias e crenças básicas do cientificismo e do liberalismo, mescladas ao romantismo, permitiam uma atuação política renovadora, na qual a legislação era um instrumento de mudança sócio-cultural. É dentro desse quadro amplo do processo de modernização que se coloca a Reforma do ensino, estudada neste trabalho. Parte integrante da renovação institucional, a Reforma do ensino inspirava-se e modelava-se nas instituições de ensino das nações mais desenvolvidas da época. Esta, a razão justificadora de propostas antecipadoras e distantes das condições existentes. Com efeito, as nações inspiradoras estavam em fase adiantada do capitalismo industrial, enquanto a sociedade brasileira baseava-se, ainda, na economia rural-comercial. Naquelas regiões brasileiras em que a acumulação de capital se iniciava, embora de modo incipiente, como no caso de São Paulo, as inovações aos poucos iam encontrando suporte sócio-econômico para se concretizar. As outras regiões fechavam-se dentro de seu próprio atraso, marginalizando-se pelo processo de modernização.

Em *A educação em São Paulo na República Velha: a expansão do ensino primário*, Costa (1983) apresenta resultados de sua dissertação de mestrado defendida na USP com o objetivo de analisar a importância da educação escolarizada no estado de São Paulo ao longo da primeira república para entender de que modo as mudanças quantitativas desenvolvidas pelo governo republicano influenciaram e alteraram a organização do ensino primário.

Para alcançar esse objetivo, a autora se concentra no "[...] confronto entre a extensão da oferta dos serviços educacionais e o volume das necessidades de instrução, criadas pelo desenvolvimento demográfico e socioeconômico do Estado de São Paulo e potencializada pela ideologia do Republicanismo." (COSTA, 1983, p. 9). Utilizando-se da legislação, como leis, decretos, ofícios e dados do censo demográfico, Costa (1983) organiza sua análise de acordo com dois tipos escolares que existiram no período abordado pela pesquisa e que, de acordo com a autora, são mais representativos na história do ensino primário paulista: os grupos escolares e as escolas isoladas.

A partir da análise que desenvolve, Costa (1983, p. 144-145) conclui que

Mesmo as ideias sobre educação popular – difundidas entre as elites monárquicas mas que somente encontram realizações de certo vulto no período republicano – e a conseqüente necessidade de disseminação das instituições de ensino elementar, sobretudo em São Paulo, representam para as elites, mais pressões de interesses do Estado do que produtos das apropriações populares. [...]

Durante a República Velha, o Estado de São Paulo, ao mesmo tempo que preservou seu sistema de ensino para as elites restringindo as oportunidades de acesso a este, desenvolveu, paralelamente, um sistema de educação popular de proporções e repercussão consideráveis.

Apesar de o extraordinário desenvolvimento da instrução popular ocorrido em São Paulo – cuja economia destacava-se na economia nacional – responder a, primeiramente, interesses políticos das elites dirigentes, não podemos esvaziá-lo do mérito de ter-se constituído, pelo seu próprio caráter expansionista, em instrumento de democratização das oportunidades de acesso aos diversos níveis educacionais, em períodos posteriores.

Em *O difícil acesso à escola primária pública: Estado de São Paulo – 1945-1964*, Carvalho, C. (1988) apresenta resultados de tese de doutorado defendida na Unicamp com o objetivo de analisar as condições de acesso às escolas públicas primárias como decorrência da relação entre a demanda social por escola, propostas para ação do estado e medidas governamentais.

Mediante análise de documentos da legislação de ensino, Carvalho, C. (1988, p. 191-192) conclui que

A história do acesso à escola [...] revela a luta, de certos educadores, a pressão popular por "entrar" e usufruir da escola e as estratégias do Estado que sustenta essa escola. [...] A leitura feita mostrou aspectos da luta por construir um espaço e um tempo de aprender/saber/produzir. Essa luta acontece dentro da sala de aula, no esforço dos professores e atenção dos alunos, na fisionomia própria e diferente dos grupos que se organizam em cada escola, que, a seu modo e muitas vezes contra o estabelecido, procuram fazer uma cidadela.

Esses textos são, a meu ver, relevantes para compreender as características das pesquisas sobre a história da escola primária desenvolvidas, especialmente, entre as décadas de 1960 e 1980. Com temas, objetos de investigação e abordagens influenciadas por uma forma de compreensão da sociedade de acordo com o referencial teórico azevediano divulgado, principalmente, em *A cultura brasileira*, essas pesquisas são entendidas aqui do ponto de vista da representatividade dentro do campo de pesquisa sobre a história da educação brasileira.

Apesar de não trabalharem com o referencial teórico que utilizei para o desenvolvimento desta tese de doutorado, a menção a esse passado não tão distante da pesquisa histórica sobre a escola primária paulista contribui para a compreensão da historicidade das práticas, dentre as quais a da própria pesquisa em história da educação.

A partir do final dos anos de 1990, a forma de condução das pesquisas históricas sobre a escola primária indica que na abordagem dessa temática os pesquisadores passaram a utilizar os referenciais da Nova História Cultural, e em suas análises ora a escola primária (em muitos casos na figura dos grupos escolares) era objeto/foco da investigação – predominando, nesse sentido, o conceito de "cultura escolar" como central para compreender as instituições escolares – ora alguns aspectos da escolarização primária eram objetos de estudos que operavam como auxiliares para o entendimento de práticas da escola primária: métodos de ensino, materiais que circularam nessas escolas, organizações espaço-temporais, calendários, festas e rituais. Nessa produção o conceito de "cultura escolar" também predominava, mas operando como o pano de fundo que seria compreendido a partir da análise de alguns dos elementos que o compõem.

Nessa produção acadêmica, há dois estudos pioneiros na abordagem cultural da escola primária, os quais, além de serem referências para os estudos que os seguiram, se tornaram modelares, instaurando uma nova tradição no campo da história da educação brasileira, com ênfase na história das escolas primárias. Correlacionando as análises da cultura escolar das escolas primárias com as análises das instituições escolares, os estudos desenvolvidos por Souza (1997) e Faria Filho (1996)<sup>5</sup> têm se tornado modelares na área da história da educação brasileira.

---

<sup>5</sup> Apesar de a data de defesa da tese de Souza ser posterior à de Faria Filho, apresento-a primeiro, pois é nela que foi pensada a história da escolarização primária paulista e é com ela, principalmente, que tento estabelecer maior diálogo.

Em *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*, Souza (1997)<sup>6</sup> apresenta resultados de sua pesquisa de doutorado defendida na Universidade de São Paulo com o objetivo de compreender a história institucional dos primeiros grupos escolares criados no estado de São Paulo, entre 1890 e 1910. Buscando ampliar o olhar para além das políticas educacionais, dos atores políticos, da expansão da escolarização, Souza (1998, p. 17) busca

[...] fazer recair o foco de luz sobre a instituição escolar, demonstrando como essa modalidade de escola primária consolidou-se no ensino público; quais as mudanças que introduziu e as práticas, os rituais e as tradições que gerou. Explícita, dessa forma, a cultura escolar que nela floresceu e ainda permanece; e, também, as representações construídas pelos profissionais da educação.

Para atingir esse objetivo, Souza (1998) utilizou como fontes documentais relatórios de diretores de grupos escolares e escolas-modelo, relatórios de inspetores de ensino, relatórios do Secretário de Negócios do Interior, *Anuários de ensino do Estado de São Paulo*, *Coleção de leis e decretos do estado de São Paulo*, revistas pedagógicas e artigos de jornais.

A partir da minuciosa análise que elaborou, Souza (1998, p. 279-280) conclui que

No processo de institucionalização da escola primária no Brasil, a criação dos grupos escolares significou a implantação de uma nova modalidade escolar, isto é, o estabelecimento de uma organização administrativa e didático-pedagógica cujos desdobramentos institucionais e históricos suscitam a discussão sobre os problemas da inovação educacional e sua articulação com a democratização do ensino no país. [...]

A institucionalização dessa modalidade de escola primária representou uma das faces do projeto republicano de modernização da sociedade e de civilização das massas, portanto, uma expressão do processo de desenvolvimento do capitalismo no Estado de São Paulo e dos processos de urbanização e industrialização dele decorrentes.

Ampliando os estudos da tese de doutorado, em *Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*, Souza (2006)<sup>7</sup> apresenta resultados de sua tese de livre-docência, defendida na Unesp-Campus de Araraquara. O

---

<sup>6</sup> Dessa referência em diante, quando mencionar o texto de Souza, utilizarei a data de 1998, que se refere à data da publicação da tese da autora sob a forma de livro o qual acessei.

<sup>7</sup> Dessa referência em diante, quando mencionar essa pesquisa de Souza indicarei a data de 2009, que se refere à data de publicação da tese sob a forma de livro.

objetivo da autora era o de buscar compreender, ao longo do período entre 1890 e 1976<sup>8</sup>,

[...] o aparecimento, a transformação e o desaparecimento de instituições escolares que designaram um nível de ensino – as escolas primárias – e se responsabilizaram pela educação de várias gerações, e que possuíam uma forte identidade institucional. (SOUZA, 2009, p. 19).

Para compreender a questão do "aparecimento, transformação e desaparecimento", Souza (2009) problematiza três aspectos que no seu entender explicam essas mudanças e permanências na cultura escolar da escola primária paulista: os conteúdos e métodos de ensino, as finalidades atribuídas à educação primária e as práticas simbólicas.

Como fontes para a pesquisa, Souza (2009) utilizou um conjunto variado de documentos, tais como: relatórios de professores das escolas preliminares, relatórios de delegados de ensino, fotografias escolares – localizadas em documentos, como os relatórios, em acervos públicos e no acervo pessoal da pesquisadora –, programas escolares, legislação educacional, *Anuários de ensino do estado de São Paulo*, circulares, instruções da Diretoria Geral da Instrução Pública e artigos em periódicos.

A partir da análise criteriosa que desenvolve, Souza (2009) conclui que "no processo histórico de constituição da cultura escolar primária" (SOUZA, 2009, p. 375), no "jogo intrincado que envolve os processos de inovação e mudança, regularidades e permanências em educação" (SOUZA, 2009, p. 375), a escola como templo de civilização passou a ser a escola básica.

A escola concebida como templos de civilização pressupunha amplas finalidades, um projeto cultural enriquecido e fundamentado na valorização de uma ampla cultura (ainda que inexecutável), a distinção e exclusões sociais, em práticas simbólicas enraizadas na construção de identidades e no cultivo de valores cívicos e morais. A escola básica, por outro lado, modesta em seus propósitos, empobrecia materialmente e no seu conteúdo, rendeu-se à razão técnico-instrumental. Tornou-se uma escola de ensino e aprendizagem dos saberes elementares. Os ganhos políticos da democratização da escola pública têm sido sistematicamente obscurecidos pela pouca capacidade dessa escola realizar sua função primordial de facilitadora de cultura. Avaliações contemporâneas reforçam esse desencantamento que assola a escola fundamental. [...] A escola templo de civilização teria se transformado na escola equipamento

---

<sup>8</sup> De acordo com Souza (2009), a periodização da pesquisa – 1890 a 1976 – se refere, respectivamente, à data de início da Reforma Republicana da Instrução Pública em São Paulo e à implantação definitiva da Reforma do Ensino de 1º. e 2º. Graus na rede estadual de ensino de São Paulo.

urbano. Nesse processo, ainda está em jogo a mudança do sentido sociocultural da educação elementar. (SOUZA, 2009, p. 379).

Em *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte* (1906-1918), Faria Filho (1996) apresenta resultados de pesquisa de doutorado que defendeu na USP. O objetivo da tese de Faria Filho (1996) é compreender o processo de construção e legitimação de uma forma e cultura escolares, bem como a relação destas com as práticas e ordem urbanas na cidade de Belo Horizonte.

A proposta de Faria Filho (1996) é entender se a partir dos grupos escolares foi instituída uma nova forma e cultura escolares em Minas Gerais<sup>9</sup>. Para isso, esse pesquisador utilizou como fontes documentais relatórios dos diretores dos grupos escolares e dos inspetores da instrução pública, buscando identificar as apropriações elaboradas por essas "autoridades da educação mineira" a respeito da escolarização primária e a atuação desses personagens na produção dessa forma e da cultura escolares, no período abordado pela pesquisa.

Faria Filho (1996, p. 341) conclui que, na história da escolarização em Belo Horizonte, a

[...] institucionalização de tal forma escolar se processou no interior e através do movimento de constituição de uma cultura escolar produzida pelos profissionais e agentes da escola, a partir de uma ativa prática de apropriação não só das tradições e/ou inovações do campo educativo escolar, mas também dos recursos de linguagem e práticas provenientes de outros campos, notadamente do campo religioso, médico-higienista e jurídico.

Com o caminho aberto por Souza (1998; 2009) e Faria Filho (1996), cresceu significativamente a quantidade de estudos sobre a institucionalização da escola graduada no Brasil.

A respeito desse crescimento, é de autoria de Souza e Faria Filho o capítulo intitulado "A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil" (2006)<sup>10</sup> o qual contém resultados da análise desses autores sobre a produção acadêmica a respeito dos grupos escolares no Brasil. A partir da produção relativa à década anterior à publicação do capítulo do livro, os

---

<sup>9</sup> Para Faria Filho (1996, p. 341), a característica marcante dessa forma escolar é a "[...] 'independentização' da instituição escolar, de outros domínios ou 'regiões' do social, notadamente daquelas que historicamente ela sempre esteve ligada e/ou subordinada: a família e a igreja."

<sup>10</sup> Esse capítulo integra a coletânea intitulada *Grupos escolares: cultura escolar e escolarização da infância no Brasil* (1893-1971), a qual foi organizada por Vidal (2006).

autores buscaram identificar pontos convergentes nas investigações, avanços, lacunas e desafios para esse campo de pesquisa.

Fornecendo certa visibilidade a respeito das temáticas recorrentes, objetos de pesquisa, abordagens, resultados de pesquisa, os sentidos que vêm sendo construídos pelos pesquisadores nas análises da história do ensino primário no Brasil, Souza e Faria Filho (2006) oferecem ao leitor um mapa das pesquisas sobre os grupos escolares desenvolvidas em âmbito brasileiro. Com isso evidenciam, dentre diversas questões, a necessidade de estabelecer diálogos mais intensificados entre os grupos escolares e os outros tipos de escolas primárias, pois, segundo os autores, esse exercício analítico auxiliaria a dimensionar o significado simbólico que essas instituições modelares têm em relação aos outros tipos de escolas.

A partir da análise desses autores, busquei proximidades analíticas e pontos convergentes na produção a respeito da história da escolarização brasileira, para com isso refletir a respeito da escola isolada. Para os fins desta tese, considerei pertinente aproximar o diálogo, mesmo que de modo indireto, com a produção acadêmica a respeito das escolas rurais, pois a meu ver, dentro da produção acadêmica, vem sendo aberto um viés analítico nos estudos, os quais têm contemplado nos últimos anos as experiências escolares no espaço rural, e essa produção de certo modo intensificou o debate em torno das escolas marginais que coexistiram durante o século XX com os grupos escolares.

Considerarei adequado, portanto, ampliar o foco da revisão bibliográfica de modo a inserir alguns estudos pontuais sobre a escola rural no Brasil, os quais apesar de não abordarem especificamente as escolas isoladas, fornecem alguns elementos centrais para a problematização da função que a escola rural – que muitas vezes era escola isolada rural – assumiu no debate que foi perene: escola urbana x escola rural. Nessas conexões e nesses pontos de convergência, estão imbricadas as dimensões da história da escolarização primária brasileira e, assim, é possível adquirir certa visibilidade a respeito das escolas isoladas<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Destaco, porém, que para a seleção dos textos que incluí neste capítulo optei por enfatizar aqueles com os quais ao longo da tese estabeleço maior diálogo, seja para cotejar informações, seja para a análise dos dados. No Brasil, a produção acadêmica abordando diversos aspectos da escola rural do ponto de vista da organização dessas escolas, dos aspectos relativos ao currículo e à formação de professores ou das práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas vem se intensificando gradativamente ao longo dos últimos anos. Localizar e reunir todas essas pesquisas com fins de repertoriar a produção acadêmica seria pertinente, porém não foi esse o objetivo da revisão bibliográfica que desenvolvi. Busquei dialogar com a produção acadêmica sobre a história da escola rural, pois identifiquei em algumas pesquisas aspectos pertinentes para a análise da expansão das escolas isoladas que desenvolvi.

## 1.2 A história das escolas primárias rurais e a emergência dos estudos sobre a história das escolas isoladas

Com o caminho aberto pelas pesquisas desenvolvidas sobre os grupos escolares no Brasil e o intenso debate gerado a partir das reflexões que passaram a adensar esse campo, o interesse dos pesquisadores gradativamente se voltou para outras formas marginais de escolas que também atuaram no processo de disseminação da escolarização durante o século XX, principalmente.

Essa ampliação da investigação científica para outras formas de escolas além dos grupos escolares contribuiu para fomentar o debate em torno da história das escolas rurais no Brasil, dentro da perspectiva da Nova História Cultural<sup>12</sup>.

Mais recentes, porém, são as pesquisas que abordam a história da escola rural a partir das perspectivas da Nova História Cultural. Dentre as que têm sido produzidas, destaque: Pereira (2011); Souza e Ávila (2013); Ávila (2013); Souza e Ávila (2014); Celeste Filho (2014); Schelbauer (2014) e Moraes (2014), por terem sido as pesquisas com as quais dialogo mais intensamente.

Em "Crise da educação brasileira: problema da educação rural (São Paulo, década de 1930)", Pereira (2011) reflete sobre a questão da educação rural no estado de São Paulo durante a década de 1930 a partir da análise do pensamento educacional de três educadores expoentes no momento.

O primeiro autor cujas ideias Pereira (2011) analisa é Fernando de Azevedo, e o texto que serve de base para a análise da autora é "O problema da educação rural" publicado no livro de 1946 sob o título *A educação e seus problemas*. O segundo autor analisado por Pereira (2011) é Sud Mennucci, e o livro que serve de base para a análise da autora é *A crise brasileira da educação*, publicado em 1930. O terceiro autor analisado é Almeida Júnior, e os textos que serviram de base para sua análise são *A escola rural*, relatório apresentado por Almeida Júnior na condição de diretor de ensino do estado de São Paulo e publicado no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo* (1935 e 1936) e, também, o capítulo do livro *A escola pitoresca e outros estudos*, intitulado "Grandezas e misérias do magistério rural", publicado em 1934.

---

<sup>12</sup> Os estudos recentes a respeito da história da escola rural apresentam uma nova proposta de compreensão e análise do fenômeno educativo no espaço rural. É preciso destacar, porém, as contribuições das teses de livre-docência de Lenhard (1966) e de doutorado de Demartini (1979) para a reflexão do ponto de vista sociológico do acesso da população rural ao espaço escolar.

Após apresentar as especificidades do pensamento de cada um dos educadores, Pereira (2011) indica que os três mantêm certa convergência em suas análises sobre a escola rural em dois aspectos: a presença da escola no ambiente rural e a atuação do professor. A respeito da escola no ambiente rural, Pereira (2011) evidencia que a falta de estabilidade e de espaço para o ensaio ou experimentação, fazia com que o mestre "inexperiente" não conseguisse cumprir a sua missão civilizadora. No que se refere à atuação do professor no ambiente rural, Pereira (2011) indica que as ideias dos três educadores são unânimes no sentido de que se faziam necessárias medidas de fixação dos professores, com maiores condições de conforto e instalações adequadas para eles e para a escola. Além dos salários dignos, a autora destaca a formação e o preparo profissional específicos para os professores que atuavam no espaço rural.

A partir do estudo e da análise que desenvolveu, Pereira (2011) conclui que os três pensadores destacam as dificuldades e os problemas que as escolas no meio rural enfrentam. Fica evidente no pensamento dos três educadores, porém, que para além das finalidades educacionais que eram semelhantes às das escolas urbanas, para as escolas rurais eram destinadas outras funções também, relativas à melhoria do meio, da situação da população no ambiente rural e, principalmente, à fixação dos homens e mulheres no campo.

No texto "Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889-1947)", Souza e Ávila (2013) apresentam, por ocasião do VII Congresso Brasileiro de História da Educação, problematizações a respeito das classificações das escolas primárias no estado de São Paulo evidenciando, nesse processo, as políticas educacionais que corroboraram para a diversificação das escolas. As fontes documentais selecionadas pelas autoras contam com mensagens de governadores, legislações relativas ao ensino, *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo* e anais das Conferências de Educação.

O caminho percorrido por Souza e Ávila (2013) examina as primeiras reformas da instrução pública no período republicano apresentando a conversão das escolas preliminares em escolas isoladas. Após essa análise, o foco é a transformação e consequente secundarização das escolas isoladas em relação aos grupos escolares, no período entre 1904 e 1930. Na sequência, as autoras exploram a consolidação da escola primária rural no estado de São Paulo, o que ocorreu nas décadas de 1930 e 1940 e indicam que as diferenciações espaciais das escolas localizadas no meio rural se transformam em propostas pedagógicas específicas para esse espaço.

Souza e Ávila (2013) concluem, a partir da análise que desenvolvem, que o reconhecimento da diferença espacial iniciou o processo de diferenciação pedagógica a qual configurou a escola rural. Segundo essas autoras, o consubstanciamento dos projetos pedagógicos específicos para as escolas rurais ocorreu no final de 1940, apesar de as políticas públicas para esses espaços terem tido início durante a Primeira República, e o ponto crucial é que essa "[...] trajetória de produção da diferença entre escolas urbanas e rurais operou pela negatividade das segundas e pelo acirramento do processo de diferenciação educacional e social." (SOUZA; ÁVILA, 2013, p. 13).

No texto "Expansão e modalidades de escola primária rural no estado do Paraná: iniciativas de governos estadual e federal de 1930-1960", também apresentado por ocasião do V Congresso Brasileiro de História da Educação, Schelbauer e Corrêa (2013) analisam a expansão da escola primária rural no estado do Paraná, especificamente a partir da construção de prédios escolares, atividade resultante de ações dos governos federal, estadual e também municipal.

A análise de Schelbauer e Corrêa (2013) indica que a expansão da escola primária rural no Paraná decorre da necessidade de expansão agroindustrial nesse estado e, por esse motivo, a expansão ocorre com maior intensidade em direção ao norte paranaense. As autoras destacam que o processo de expansão das escolas, em um primeiro movimento se dá a partir da construção de edifícios escolares, e em um segundo movimento se dá a partir das matrículas nas escolas, o que confere sentido e acompanha o processo de expansão das escolas.

A partir da análise de fontes documentais como mensagens de governadores e relatórios, Schelbauer e Corrêa (2013) concluem que a expansão quantitativa pode ser situada entre os anos de 1935 e 1937, bem como que o crescimento se deu tanto do ponto de vista da quantidade de matrículas, quanto do ponto de vista do crescimento do número de unidades escolares e salas de aulas. As autoras destacam também o papel significativo das escolas primárias rurais na escolarização da infância paranaense e evidenciam que as ações dos governos estadual e municipal no estado do Paraná acompanharam o debate nacional em torno da concepção de educação rural como a que fosse capaz de manter o homem no campo.

Na tese de doutorado intitulada *História do ensino rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada*, Ávila (2013) analisa o processo de construção das políticas de educação destinadas ao ensino primário rural em âmbito

nacional de modo articulado às suas repercussões nas reformas de ensino elaboradas nos estados de São Paulo e Santa Catarina no período que se estende de 1921 a 1952.

Para o desenvolvimento da pesquisa, Ávila (2013) utilizou documentos, tais como regulamentos, decretos, mensagens de governadores e artigos em revistas da época. A partir da seleção dessas fontes, a autora analisou os dados relativos à organização e ao funcionamento do ensino primário rural como a duração do curso, o período escolar, os programas, os métodos, os modelos educativos e a expansão do ensino. Por meio da análise que desenvolve, Ávila (2013) conclui que, relegadas

[...] a um lugar secundário nas políticas locais e nacionais – especialmente no primeiro quartel do regime republicano –, mas, ao mesmo tempo, imprescindíveis na tarefa de ensinar a ler e escrever e inserir os sujeitos numa nova forma de organização social, as escolas primárias rurais cumpriram um papel central no combate ao analfabetismo e na disseminação de valores e normas sociais vigentes em determinados períodos históricos.

Fato é que o problema da educação rural começou a ser debatido com mais intensidade nos anos 20 e tornou-se objeto de interesse do Estado na década de 30. Nesse momento, mais de 70% da população brasileira residia na zona rural. Apesar dessa concentração populacional no campo, as políticas educacionais levadas a termo na Primeira República priorizaram as zonas urbanas em detrimento das zonas rurais.

Sem dúvida, foi a partir das rápidas transformações desencadeadas pela revolução de 1930 que a educação brasileira alcançou níveis de atenção nunca antes atingidos, quer pelo movimento dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais através do Ministério de Educação e Saúde, ou pelos resultados concretos com a ampliação do número de escolas primárias por todo o país. Nesse período, a educação rural ganhou centralidade de fato. (ÁVILA, 2013, p. 173).

"As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947)", de Souza e Ávila (2014), "*O espírito de horror à vida educativa nos campos: a educação rural paulista nas décadas de 1930 e 1940*", de Celeste Filho (2014) e "Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960)", de Schelbauer (2014): trata-se de artigos compilados e publicados no "Dossiê Representações, práticas e políticas de escolarização da infância na zona rural"<sup>13</sup>, os quais saíram a lume pela *Revista História da Educação*.

"As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947)", de Souza e Ávila (2014) tem por objetivo reconstituir o debate em torno do ensino

---

<sup>13</sup> O dossiê foi publicado no volume 18 e número 43, maio a agosto de 2014 e está disponível no seguinte endereço eletrônico: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/issue/current/showToc>>.

primário rural no estado de São Paulo examinando, para isso, as representações dos educadores veiculadas na imprensa periódica e as iniciativas políticas empreendidas pelo poder público. Para a análise, em um primeiro momento as autoras investigam os problemas e as soluções dadas por educadores a respeito do ensino rural; em seguida examinam as concepções contrastantes dos educadores sobre a função e a finalidade da escola rural (ruralização do ensino e escola comum) e destacam a questão da formação de professores primários rurais, para com isso analisarem as iniciativas tomadas pelo governo estadual paulista em relação à escola primária rural.

As conclusões das autoras são de que, apesar da gradativa expansão do ensino primário ao longo das décadas de 1920 e 1930 e do aumento do número dessas escolas na década de 1940, a divergência entre as ideias a respeito dessa modalidade de ensino geravam dualidade de opiniões sobre o papel dessas escolas: elas eram consideradas ora meios para instruir, civilizar, moralizar, higienizar e nacionalizar, ora instrumentos "[...] para a modernização do país e fixação do homem ao campo e, ainda como elemento de estabilidade e segurança nacional." (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 28).

Segundo as autoras, as concepções de ensino que deveriam ser adotadas nas escolas primárias rurais oscilaram no período, em decorrência das concepções de educadores e administradores da educação. A formação de professores, apesar da existência de um projeto de institucionalização de uma escola normal rural, acabou sendo secundarizada em relação ao projeto dos Institutos de Educação. E, por fim, a respeito das políticas e iniciativas republicanas a respeito das escolas primárias rurais, Souza e Ávila (2014) concluem que,

Com ênfase num modelo de escolarização voltado para os aspectos da vida urbana, a política educacional do Estado de São Paulo dirigiu-se muito mais às cidades do que à zona rural. Não por acaso os índices de alfabetização e técnicas de trabalho mostravam-se superiores nas zonas urbanas. Em grande parte das escolas primárias rurais permaneceram determinados fatores como concorrentes para a baixa produtividade do ensino: altos níveis de evasão e repetência, baixo nível de qualificação dos professores, quase todos leigos, precariedade das instalações escolares e falta de materiais e de equipamentos. (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 29).

"*O espírito de horror à vida educativa nos campos: a educação rural paulista nas décadas de 1930 e 1940*", de Celeste Filho (2014) apresenta discussões sobre as visões dos delegados regionais de ensino a respeito das escolas primárias rurais no

estado de São Paulo e concretizadas nos relatórios desses administradores, os quais estão preservados no Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Celeste Filho (2014, p. 51) constata que nos relatos dos delegados de ensino há algo em comum que se refere ao "[...] orgulho dos melhoramentos da educação urbana, contrastando com a profunda indignação com a situação abominável da educação rural do período.", o que fazia com que "[...] embora muitas escolas isoladas fossem legalmente urbanas eram, de fato rurais, [...] as escolas isoladas eram sinônimos de escolas rurais." (CELESTE FILHO, 2014, p. 52). Nesse sentido, Celeste Filho (2014) destaca a distinção de olhares avaliativos que os delegados regionais de ensino conferiam ao criticar a situação das escolas isoladas e ao considerar as conquistas dos grupos escolares, evidenciando, nesse processo, as distinções efetuadas entre essas duas instituições de ensino.

"Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960)", de Schelbauer (2014), problematiza o processo de institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná empreendidas pelo governo estadual, mas que mantém relações com diretrizes federais e tematizações relacionadas ao ensino rural entre as décadas de 1930 e 1960.

A partir da análise de mensagens de governadores de estado, relatórios e legislações de ensino, Schelbauer (2014) identifica as ações implantadas pelo governo paranaense e os modelos de escola criados para, com isso, analisar as particularidades do ensino primário rural nesse estado. Por meio da análise que desenvolve, Schelbauer (2014) conclui que, embora as cidades crescessem, a elitização do ensino urbano dificultava o acesso das classes populares aos grupos escolares, principalmente ao introduzir a frequência obrigatória, o uso de uniforme e outros materiais pedagógicos. Todavia, a urgência da escolarização da infância na zona rural tornava-se primordial, em vista do alto número de analfabetos que vivia nessas áreas. Considerando, portanto, que a escolarização na zona rural passava fundamentalmente pela formação de professores, o estado paranaense se mobilizou em torno dessa questão e, dentre as várias medidas que tomou, a expansão do número de escolas normais regionais, voltadas à formação de professores para o meio rural, recebeu destaque. (SCHELBAUER, 2014).

Na dissertação de mestrado defendida na Unesp-Marília e intitulada *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)*, Moraes (2014) busca reconstituir aspectos da história da escola primária rural no estado de São

Paulo focando seu estudo nas granjas escolares, nos grupos escolares rurais e nas escolas típicas rurais, no período entre 1933 e 1968. A partir de fontes documentais como periódicos educacionais, os *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, os *Relatórios Anuais das delegacias regionais de ensino*, mensagens de governadores do estado, e legislações federais e estaduais, Moraes (2014, p. 117) conclui que essas experiências escolares, que tinham pontos convergentes com as concepções ruralistas a respeito da educação "[...] foram concebidas visando o atendimento de demandas prementes no momento histórico de sua implementação. Essas demandas estavam relacionadas à formação de uma identidade nacional, fixação do homem no campo, difusão do sanitarismo e formação para o trabalho, entre outras."

A partir do ano 2000, têm sido desenvolvidos alguns estudos pontuais sob o referencial da Nova História Cultural a respeito das escolas isoladas ou a respeito de aspectos dessas escolas. Constatei, no conjunto dessa produção acadêmica, duas grandes abordagens ou formas de condução das pesquisas.

Uma abordagem busca, de modo mais amplo, situar histórica e organizacionalmente as escolas isoladas na tentativa de compreender as diferentes formas de escolarização dentro de uma determinada realidade espaço-temporal. Nessas pesquisas, portanto, o objeto de investigação delineia-se a partir de propósitos de compreender o processo de implantação das escolas isoladas ou a passagem dessas escolas para os grupos escolares em algumas localidades e, também, o processo institucional de transformação de uma escola isolada específica para grupo escolar. Dentro dessa abordagem, destaco os estudos desenvolvidos por Pinheiro (2001), Ritt (2009), Vieira (2011), Reis (2011), Dourados (2012) e Silva (2012).

Em *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*<sup>14</sup>, Pinheiro (2001) apresenta resultados de pesquisa de doutorado defendida junto à Unicamp com o objetivo de analisar a implantação e a expansão da escolarização primária na Paraíba, no período entre 1849 e 1949.

Para alcançar o objetivo, Pinheiro (2001) analisou relatórios de presidentes da província, de governadores do estado da Paraíba e de presidentes do país, além de relatórios de diretores da instrução pública, coleção de leis e decretos e periódicos. Mediante a análise que realizou, Pinheiro (2001) afirma que, no processo de institucionalização da escola primária pública, tanto na Paraíba, quanto no restante do

---

<sup>14</sup> Essa tese foi publicada sob a forma de livro, tendo saído a lume em 2002.

país, a implantação das cadeiras isoladas foi uma tentativa de estruturação de uma escolarização laica, "[...] consoante aos princípios propugnados pelo iluminismo, mas ainda muito influenciada pela escolástica, tendências filosóficas *transplantadas* da Europa Ocidental. Esse modelo de organização escolar caracterizou o que denominamos Era das Cadeiras Isoladas." (PINHEIRO, 2001, p. 210, grifo do autor).

A estruturação do ensino público na Paraíba nos anos finais do século XX ocorreu mediante a oferta de cadeiras isoladas. A mudança do regime político-administrativo, no caso paraibano, não representou alterações significativas e imediatas na organização da instrução pública desse estado, todavia, aos poucos a questão educacional foi sendo alçada como central nos discursos da elite paraibana. Com a inovação dos grupos escolares, no entanto, o impacto na estruturação da escolarização primária paraibana se avultou, e, com isso, surgiu, segundo Pinheiro (2001), a Era dos Grupos Escolares, a qual se caracterizou por duas fases: o período de passagem e o período da euforia.

O período de passagem, iniciado com a criação do primeiro grupo escolar na Paraíba, o Grupo Escolar Thomaz Mindello, em 1916, se estendeu até 1929 e foi marcado pela coexistência de dois modelos de organização escolar: de um lado, as cadeiras isoladas e de outro, os grupos escolares. O período de euforia teve início nos primeiros anos da década de 30 e se prolongou até o final dos anos 40, quando essa euforia passou a ter novo objeto: as escolas rurais. Nessa fase, a oferta de grupos escolares em todo o Estado da Paraíba aumentou significativamente, fato que serviu de suporte institucional para a realização de políticas públicas de caráter nacional, apoiadas no ideário escolanovista. Os contextos diversos em que surgiram os grupos escolares nas diversas unidades da federação brasileira apresentavam especificidades políticas e, especialmente, sócio-econômicas, mas algumas características gerais são comuns a todo o Brasil. (PINHEIRO, 2001, p. 210 grifos do autor).

Analisando a passagem das escolas isoladas aos grupos escolares, assim como Pinheiro (2001), mas considerando uma escola específica, em *Da escola isolada ao Grupo Escolar Marechal Rondon de Campo Mourão, PR – 1947-1971*, Ritt (2009) apresenta resultados de pesquisa de mestrado defendida na Universidade Estadual de Maringá (UEM) com o objetivo de analisar o processo de escolarização primária em Campo Mourão-PR a partir da análise da história do Grupo Escolar "Marechal Rondon" desde sua criação em 1947 como escola isolada, até o ano de 1971, quando, de acordo com a legislação, os grupos escolares foram extintos.

Buscando identificar e articular a história da cidade de Campo Mourão à história institucional do grupo escolar, Ritt (2009, p. 150) destaca a importância que o Grupo Escolar Marechal Rondon teve para essa cidade, representando uma oportunidade de oferecimento de educação formal aos seus habitantes. Apesar da presença desse grupo escolar, grande parte da população da cidade vivia nas zonas rurais, e os maiores índices de analfabetismo se encontravam nesse espaço. Nesse sentido, é possível destacar a elitização do grupo social atendido por esse grupo escolar, considerando que muitos dos estudantes desse grupo "[...] mais tarde, constituíram-se na classe dirigente do município e nos profissionais de diversos setores da economia e contribuíram para o desenvolvimento da cidade." (RITT, 2009, p. 150).

A passagem das escolas isoladas de Minas Gerais para os grupos escolares foi objeto de estudo de Vieira (2011) em *Das escolas isoladas ao Grupo Escolar: a instrução pública primária em Mariana-MG (1890-1915)*. Nesse texto, Vieira (2011) apresenta resultados de sua dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com o objetivo de compreender o processo de implantação da escola primária pública na cidade de Mariana-MG a partir da análise da história institucional do Grupo Escolar de Mariana.

Para tal, Vieira (2011) utilizou como fontes os documentos dessa escola e da escolarização em Minas Gerais no período entre 1890 e 1915, bem como artigos de jornais. Mediante a análise que desenvolve, Vieira (2011, p. 124-125) conclui que as diferenças do grupo escolar em relação às escolas isoladas se referiam à localização do grupo escolar, com alunos uniformizados, separados por série, um amplo espaço físico, professores normalistas. Mediante as diferenciações, disseminou-se a ideia, para o que os meios de comunicação também contribuíram, de que os grupos escolares eram as instituições para os que viviam nas cidades, e as escolas isoladas eram as instituições para os que viviam no campo, bem como que o grupo escolar era a única forma de ensino público na cidade, o que, segundo a autora não é verdade, já que apesar de existirem em menor quantidade, as escolas isoladas com certeza tinham mais alunos matriculados do que os 370 matriculados no grupo escolar em 1911 (VIEIRA, 2011).

A história da organização das escolas isoladas no Mato Grosso foi analisada por Reis (2011) em *A escola isolada à meia luz (1891-1927)*. Nesse texto, Reis (2011) apresenta resultados de sua tese de doutorado defendida na USP com o objetivo de compreender a constituição das escolas isoladas como "modalidade escolar" (REIS, 2011) no estado do Mato Grosso entre 1891 e 1927. Para tal, o autor utilizou como

fontes relatórios de inspetores de ensino e de diretores de ensino, ofícios, circulares, mensagens governamentais, cartas, livros de notas, livros de matrícula, regulamentos, regimentos e fotografias.

Mediante a análise extensiva e intensiva desses documentos, Reis (2011) analisa o movimento de constituição das escolas isoladas em Mato Grosso no âmbito do processo civilizador republicano concebido como "[...] estratégia de intervenção estatal com o fito de civilizar os 'bárbaros' e alcançar as regiões mais afastadas do estado representadas como o 'freio do progresso', antítese do moderno." (REIS, 2011, p. 284-285 grifos da autora). O processo de construção das escolas públicas no estado mato-grossense evidenciou ações estatais hierarquizadas e distintas para o espaço urbano e para o espaço rural e para a capital e para o interior. A distribuição de escolas, segundo Reis (2011), foi priorizada nas regiões urbanas, centrais. O aspecto pertinente que Reis (2011) destaca se refere ao fato de que não era apenas o atendimento à demanda por escolarização nos centros urbanos que gerava mais escolas nesses espaços, mas, sobretudo, a visibilidade que elas representavam.

Por fim, Reis (2011) indica que a criação dos grupos escolares não implicou o desaparecimento das escolas isoladas. Algumas foram absorvidas pelos grupos escolares criados; outras, no entanto, continuaram a ser criadas em decorrência da dimensão territorial do estado e das demandas por escolarização em povoados, municípios, distritos e vilas.

Em "A educação primária no Tocantins: das escolas isoladas aos grupos escolares", apresentado por ocasião do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, sociedade e educação no Brasil", ocorrido em João Pessoa-PB, Dourados (2012) tem como objetivo analisar a implantação da escola primária pública em Tocantins, entre 1930 e 1945, enfatizando a trajetória das escolas isoladas e a emergência e expansão dos grupos escolares.

Para tal, a autora analisa a história institucional do Grupo Escolar de Porto Nacional e do Grupo Escolar de Natividade, as duas primeiras instituições de ensino graduado criadas em Tocantins. Dourados (2012, p. 9) afirma que em Goiás a difusão dos grupos escolares ocorreu apenas após 1945, especialmente a partir da publicação do Decreto-Lei nº 44, de 25 de junho de 1945, por meio do qual o governo do estado centralizou a administração do ensino primário, passando a constituir responsabilidade do estado a manutenção e a orientação do ensino primário e criou 25 novos grupos escolares.

Dourados (2012) avalia que, no estado goiano, o repasse de verba para a educação e para projetos educativos era bastante ínfimo e, por esse motivo, a implantação dos grupos escolares nesse estado ocorreu lentamente. Com isso, o atendimento à camada popular da região norte do estado goiano ficou majoritariamente sob responsabilidade das escolas isoladas e, a despeito das condições precárias, foram essas instituições que levaram a escolarização primária aos diferentes espaços do estado.

Também sob a forma de artigo, "As escolas isoladas como classificação escolar em Mato Grosso (1910-1930)", Silva, M. (2012) busca identificar e analisar as particularidades das escolas isoladas em alguns estados brasileiros e refletir a respeito da implantação desse tipo de escola no Mato Grosso, entre 1910 e 1930. A partir da análise de relatórios de presidentes, de inspetores de ensino e de diretores da instrução pública, eleitos como fontes documentais, Silva, M. (2012, p. 71) destaca a expressão das escolas isoladas no atendimento às crianças mato-grossenses nesse período e indica o crescimento significativo na quantidade de unidades, que passam de 123 em 1913 para 250 em 1921, enquanto os grupos escolares são mantidos em 5 unidades (SILVA, M., 2012). Além disso, Silva, M. (2012) destaca os aspectos que se referiam ao contraste entre o urbano e o rural como cruciais para a diferenciação entre as duas instituições.

Na produção acadêmica sobre a escola isolada, há, também, outra abordagem ou forma de condução das pesquisas, que se refere à análise institucional ou à análise de aspectos que permearam a realidade pedagógica das escolas isoladas. Nessa abordagem, questões relativas à avaliação de inspetores de ensino, às prescrições e práticas pedagógicas, à classificação escolar, à construção da noção de tempo e à organização didática são exploradas buscando entender principalmente as peculiaridades das escolas isoladas em relação aos grupos escolares. Dentre esses estudos, destaco: Silva, D. G. (2004); Ávila (2008); Garnica (2011); Gil; Caldeira (2011); Silva, D. (2012); Viega; Galvão (2012); e Cardoso (2013).

Em "*Ilhas de saber*": prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1933-1943), Silva, D. (2004) apresenta resultados de sua dissertação de mestrado defendida na PUC de São Paulo com o objetivo de analisar as práticas das escolas isoladas paulistas, assim como parte das estratégias de atuação dos inspetores de ensino para a consolidação de uma cultura escolar para essas escolas.

Para tal, Silva, D. (2004) analisa os relatórios dos inspetores de ensino da região de Santos para assim compreender os dispositivos que formalizavam as práticas

de inspeção no período, evidenciando as orientações específicas às escolas isoladas em comparação com as dos grupos escolares.

Após sua análise, Silva, D. (2004, p. 115 grifos da autora) conclui que

A origem das *escolas isoladas* remonta à implantação dos primeiros grupos escolares. Como reflexos num espelho invertido, essas formas escolares tinham seus traços definidos numa relação delineada por oposições. A existência de uma decorria da outra. Como alternativa para a instrução das populações das localidades onde a falta de condições impossibilitava o funcionamento e a manutenção dos grupos escolares, as *escolas isoladas* eram categorizadas como aquelas nas quais as classes não eram agrupadas, aquelas cujas práticas ainda não adequavam ao modelo de educação defendido e que, portanto, estavam à margem, à deriva, ilhadas. [...]

Embora fossem necessárias, essa pesquisa apontou que a permanência dessas escolas no contexto da instrução pública de São Paulo tanto tempo após a implantação dos grupos escolares e sua conseqüente consolidação como modelo a ser seguido, indicava a necessidade de um enfrentamento desse problema. Nesse sentido, a atuação dos inspetores escolares guiando as práticas desses estabelecimentos, acompanhando e fiscalizando todas as esferas de atuação docente encontrava nas *escolas isoladas* sua maior justificativa. [...]

Condensados nos chamados relatórios anuais, os dados colhidos nesses documentos demonstram as *escolas isoladas* sendo representadas como verdadeiras "ilhas de saber" providas de professores "náufragos" e carentes de formação diferenciada, ansiosos pela "salvação" trazida pelas prescrições precisas dos inspetores escolares que funcionariam como verdadeiros remédios para as tantas ausências a que esses estabelecimentos estavam submetidos. Embora as ilhas estivessem distantes dos ideais prescritos, essas escolas configuravam-se como faróis de civilização que iriam irradiar educação, modernidade, saúde, higiene, inculcando novos hábitos e costumes ao homem do campo, retirando-o do isolamento, do atraso, da pobreza da ignorância a que era submetido.

A história da escola isolada em Santa Catarina é pensada sob o ponto de vista da construção da noção do tempo em *A escola no tempo: a construção do tempo em escolas isoladas (Florianópolis – 1930-1940)*. Nessa dissertação, Ávila (2008) apresenta resultados de pesquisa de mestrado defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o objetivo de analisar as diferenças entre o prescrito e o vivido no que se refere à organização e à construção do tempo nas escolas isoladas do município de Florianópolis-SC, entre 1930 e 1940.

A partir da análise de relatórios de inspetores de ensino, documentos de escrituração escolar e entrevistas com ex-alunos e ex-professores de três escolas do município, Ávila (2008, p. 91; 94) conclui que os horários, os calendários e o controle do tempo tinham a função de homogeneizar o ensino primário, e que nas escolas

isoladas que pesquisou o ensino era ministrado para os quatro anos em uma mesma sala, o que possivelmente levou os professores a organizarem o tempo dispensando o relógio, pois enquanto ministrava um conteúdo para um grupo de alunos, os outros grupos de alunos se ocupavam com outras atividades. Essa organização própria das escolas isoladas pode ter sido o motivo, de acordo com a análise de Ávila (2008), para o "atraso" dos professores dessas escolas em relação aos grupos escolares.

No artigo "Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas (1928-1948)", Garnica (2011) analisa o *Livro de Visitas da Escola Mista da Fazenda Ponte Alta/Bela Vista*, que se vinculava ao Grupo Escolar da cidade de Bariri, interior de São Paulo. O estudo de Garnica (2011) tem por base os resultados das avaliações dos inspetores de ensino concretizadas no livro de visitas durante os vinte anos de atividade da escola, entre 1928 e 1948. Por meio da análise dessas exigências oficiais, o autor é incisivo no sentido de apresentar as dificuldades pelas quais aquela comunidade rural passava no que se refere à escolarização das crianças e, principalmente, de evidenciar as avaliações negativas que essa escola isolada rural recebia dos inspetores de ensino.

Convergindo com as questões da urbanidade e da ruralidade, Garnica (2011) observa que as autoridades educacionais cumpriam com o papel de impor valores próprios da vida urbana para aquele grupo de crianças da zona rural. E destinavam à escola, a cada visita "[...] um rosário de prescrições, obrigações, controles." (GARNICA, 2011, p. 76). Eram os uniformes que não haviam sido providenciados, eram os mutirões para reforma da escola que não haviam sido realizados, eram as crianças matriculadas que não permaneciam estáveis. Eram as "subversões" que aquela escola insistia em cometer. (GARNICA, 2011). Por esse motivo, Garnica (2011, p. 81) conclui que, do ponto de vista das avaliações dos vinte anos de atividades escolares as quais constam no Livro de visitas, é possível compreender que "[...] o histórico dessa unidade isolada é um histórico de fracassos pontuados por alguns poucos sucessos [...]".

No artigo "Escola isolada e Grupo Escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro de Minas Gerais", Gil e Caldeira (2011) problematizam as disputas simbólicas que se travaram nos discursos oficiais a respeito das diferentes categorias escolares, evidenciando, com isso, que a utilização de alguns vocábulos em determinados contextos podem ser resultado de desqualificação ou de defesa e que esse uso tem impacto objetivo nas representações de ensino e no funcionamento das instituições.

A partir da análise de estatísticas oficiais produzidas em Minas Gerais entre o final do século XIX e o início do século XX, as autoras afirmam que, apesar de aparentemente descritivas, as estatísticas a respeito do alcance das escolas no Brasil "[...] ganham sentido e tornam-se inteligíveis por intermédio de um discurso que acaba por apontar na direção da defesa de uma organização específica da instituição de ensino que, naquele momento era evocada como *grupo escolar* [...]". Por isso o modelo de escola desejado era o dos grupos escolares; as escolas isoladas, como modelo que os precedia, era descrito como escola de ausências em termos de professores desqualificados, de material inadequado, de pouca frequência e de menor número de matrículas.

De acordo com Gil; Caldeira (2011), os números estatísticos serviam como base para ancorar a descrição e a produção dessas duas modalidades de escola, para o que a comparação entre essas instituições servia como desqualificação de uma categoria de escola e de seus profissionais. Visando a maior efetivação desse jogo de representações, as autoras avaliam que o recurso da comparação se tornou evidente em duas situações: na apresentação do déficit da escolarização por meio de escolas isoladas no final de século XIX e na apresentação do saldo da escolarização por meio dos grupos escolares, a partir, principalmente de 1906 (GIL; CALDEIRA, 2011).

Assim como em Silva (2004, D. G.) em "As escolas isoladas nas décadas iniciais do século XX: o estudo de uma instituição", Viega e Galvão (2012) apresentam resultados de pesquisa sob a forma de artigo com o objetivo de descrever a avaliação das autoridades da educação de Minas Gerais a respeito do Externato Nossa Senhora Auxiliadora, escola isolada criada pela Congregação Salesiana, em Cachoeira do Campo, distrito de Ouro Preto.

As autoras têm o ensino da leitura como fio condutor para a análise que desenvolvem e a partir do estudo de relatórios de inspetores, do currículo da instituição, da estrutura física, do material didático, do perfil do corpo docente e da avaliação e desempenho dos alunos, Concluem que a avaliação desse externato era positiva em relação às outras escolas isoladas da cidade no mesmo período.

A respeito do programa de ensino adotado nessa escola, as autoras constataam que, na visão das autoridades de inspeção, as professoras conseguiam executar as prescrições do governo estadual, e os conteúdos se baseavam no conjunto de princípios do método intuitivo. Ao contrário das outras escolas isoladas de Cachoeira do Campo, nessa escola havia indícios de que as atividades pedagógicas eram executadas em

conformidade com as exigências educacionais e isso se evidenciava, especialmente, pela presença de materiais didáticos para o desenvolvimento das atividades de ensino e pelo preparo docente para trabalhar com eficiência à luz das proposições pedagógicas desejadas (VIEGA; GALVÃO, 2012).

Na tese de doutorado intitulada *A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas*, Cardoso (2013) tem por objetivo investigar a história e a organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas entre 1893 e 1932. A tese que a autora defende é de que as escolas isoladas carregaram em sua organização didática vestígios do método mútuo, característico das escolas de primeiras letras, presentes durante o Período Imperial brasileiro.

Para o desenvolvimento da tese a autora utilizou documentos oficiais os quais localizou principalmente no Arquivo Público do Estado de São Paulo, como termos de visitas, relatórios, ofícios, anuários, além de leis e decretos estaduais e federais. Cardoso (2013) analisa a introdução do método de ensino mútuo no Brasil, primeiramente a partir da investigação da organização didática nas escolas de primeiras letras para na sequência investigar a organização didática nas escolas isoladas no período que se estende entre 1893 e 1932.

Mediante a análise que desenvolve, Cardoso (2013) afirma que a história das escolas isoladas no primeiro período republicano está marcada tanto pelas escolas de primeiras letras, suas antecessoras, quanto pelo grupo escolar. Mesmo que desajeitadas, especialmente quando comparadas com os grupos escolares, as escolas isoladas contribuíram para atender às demandas por escolarização que o grupo escolar não conseguiu atender (CARDOSO, 2013).

Com essas sínteses que apresentei, é possível visualizar, ainda que de modo parcimonioso, que o interesse dos pesquisadores vem se voltando gradativamente nos últimos anos para as experiências escolares que coexistiram com os grupos escolares. Esse interesse e o debate que ele gera tornam-se pertinentes para refletir sobre os pontos de ligação entre as pesquisas sobre os grupos escolares, sobre as escolas rurais e sobre as escolas isoladas.

### 1.3 Buscando pontos convergentes

Retomando as duas questões com as quais iniciei este capítulo – qual a importância de uma pesquisa sobre a história das *escolas isoladas?* e por que tentar compreender essa *forma de escolarização* e não a dos grupos escolares? – e considerando os principais aspectos que apresentei anteriormente, penso ser possível explorar alguns pontos a respeito das histórias das escolas primárias que vêm sendo escritas no Brasil, atualmente.

A partir da leitura da bibliografia relativa ao campo da história da educação e da história da escola que vem sendo produzida no Brasil, compreendi que a emergência dos estudos sobre a história das escolas isoladas se caracteriza como um movimento que decorre dos estudos sobre os grupos escolares no Brasil e se articula a esses estudos.

A tradição da pesquisa desenvolvida com a abordagem da Nova História Cultural proporcionou o estabelecimento de novas metas e propostas de pesquisa a respeito da história da escolarização primária no Brasil. Nos momentos de introdução dessa nova abordagem, especialmente a partir das pesquisas de Souza (1998) e Faria Filho (1997), os grupos escolares se situaram como um dos objetos de pesquisa mais evidentes, tanto pelo motivo de terem tido seus documentos preservados, quanto pelo fato de terem concretizado e carregado em suas histórias o conjunto dos ideários republicanos sobre aquilo que era considerado o ideal para a escolarização primária paulista e brasileira.

Em decorrência da consolidação das pesquisas sobre os grupos escolares no Brasil e da grande quantidade de pesquisas desenvolvidas sobre o tema, foi possível produzir um conjunto de conhecimentos teóricos a respeito dessas instituições e de suas configurações espaciais, geográficas, culturais, temporais, sociais e pedagógicas. Esses resultados de pesquisa, além de contribuírem para o preenchimento de lacunas no campo da história da educação, permitiram colocar em perspectiva os aspectos que foram explorados e aqueles que ainda precisavam ser explorados para avançar no debate sobre a escolarização primária, para o que Souza; Faria Filho (2006) problematizam elementos pertinentes sobre o acúmulo de conhecimentos em relação aos grupos escolares e a necessidade de explorar novas abordagens e novos objetos de pesquisa. Nesse movimento de avaliação dos conhecimentos que vêm sendo produzidos sobre o tema, a visão dos pesquisadores se aquilatou e emergiram os objetos de pesquisa que

foram secundarizados na história da institucionalização e da expansão da escola primária brasileira.

Os textos que apresentei indicam que no âmbito da produção acadêmica sobre a história da escola rural e sobre a história da escola isolada há um aspecto comum que decorre da própria documentação que os pesquisadores analisam no desenvolvimento da pesquisa: a tendência de as falhas das escolas rurais e das escolas isoladas serem supervalorizadas e o destaque de suas características negativas, para o que os grupos escolares são parâmetro.

Esse olhar negativo tem sido habitualmente utilizado para ver as escolas isoladas do ponto de vista da história da escolarização no Brasil, ou seja, de um ponto de vista longitudinal dessa instituição na história da escola brasileira. Mais do que uma ferramenta analítica, essa forma de compreender as escolas isoladas, marginalizadas desde sua implantação, tem conferido uma forma comum aos estudos sobre esse tema, isso porque as escolas isoladas não têm sido analisadas elas por elas mesmas, em suas especificidades, mas continuam sendo analisadas como um constante vir a ser.

A revisão bibliográfica que desenvolvi e apresentei anteriormente corrobora ao trazer à tona a necessidade de promover certo alargamento da importante posição que essas escolas assumiram na expansão do ensino público, de modo conjunto aos grupos escolares, às escolas reunidas, às escolas municipais e às escolas particulares. No processo de inserção de minha pesquisa nessa rede que vem sendo construída pelas pesquisas sobre as escolas primárias brasileiras, consigo dimensionar a existência das escolas isoladas não como locais em que se evidenciavam apenas as falhas como condições decorrentes das escassas condições materiais, físicas e geográficas, mas como locais que, por uma opção política republicana, eram deliberadamente secundarizadas em detrimento dos grupos escolares, "templos de civilização" (SOUZA, 1998) e "alicerces da pátria" (SOUZA, 2009).

Em contrapartida, as pesquisas que abordam a história das escolas isoladas têm como ponto convergente o destaque da função que essas escolas tiveram para a alfabetização de uma grande quantidade de crianças brasileiras que viviam em locais mais afastados dos centros urbanos ou nos espaços rurais e, apesar das dificuldades e das falhas, essas escolas existiram, funcionaram e alfabetizaram.

Em decorrência desses aspectos, considero que no processo de elaboração das políticas republicanas, a partir da tensão entre aquilo que era destinado para o espaço rural e aquilo que era destinado ao espaço urbano, foi construída a imagem de escola

isolada por parte de educadores, diretores, delegados de ensino, pensadores e administradores da educação, os quais divulgaram por meio de publicações oficiais e tematizações as suas representações a respeito dessas escolas. Essas publicações e tematizações, por sua vez, vêm sendo utilizadas como fontes para a escrita da história dessas escolas. Assim, os vestígios dos aspectos históricos e políticos que vêm alimentando e servindo de fonte para as pesquisas sobre a história da escola isolada paulista carregam essas marcas de negatividade e, por esse motivo, vêm corroborando no processo de construção e consolidação de certa imagem das escolas isoladas a partir da supervalorização de suas falhas.

Nesse jogo de relações para a construção da imagem das escolas isoladas, especialmente nas décadas iniciais do século XX, as políticas republicanas foram formuladas tendo como perspectiva o grupo escolar como a representação do espaço urbano e secundarizaram, nesse processo, a escola isolada – urbana e rural – pois ela representava o espaço rural.

A respeito das pesquisas que abordam a história das escolas rurais, a questão que se destaca se refere justamente aos limites e às tensões do próprio conceito de *escola rural* abordado pelos pesquisadores. A categoria rural que adjetivava as escolas parece ser pensada mais como uma condição geográfica, do que como uma condição organizacional de fato, que demandava programas pedagógicos específicos. A esse respeito, tanto a tese de doutorado de Ávila (2014) quanto os textos de Souza e Ávila (2013; 2014) são bastante incisivos no sentido de destacar que a escola primária rural foi se delineando em São Paulo como um espaço próprio e específico a partir da década de 1940.

A partir da análise desses autores, considero que as escolas rurais no período anterior a 1940 eram, portanto, escolas isoladas rurais e, com isso, indico a importância de identificar, analisar e esclarecer as diferenças entre as instituições que convencionalmente eram consideradas rurais apenas porque se localizavam no espaço geográfico rural e as escolas que eram de fato rurais porque partiram de uma proposta organizativa e pedagógica que lhes conferia o estatuto de escolas rurais, para o que considero especialmente as experiências de escolas rurais que foram desenvolvidas a partir da década de 1930. Essas distinções podem até assumir um tom de formalidade, mas se considerarmos que essa confusão conceitual tenha se originado da ausência de limites explícitos, a construção do sentido da escola isolada passa pela delimitação daquilo que essa escola era e daquilo que ela acabou por se tornar simbolicamente.

Pelo que constatei por meio da leitura dos textos que apresentei, tanto no estado de São Paulo quanto nos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás, as escolas isoladas urbanas parecem ter tido suas existências quase despercebidas, pois a escola isolada carregou o estigma de ser isolada independente de sua presença urbana, certamente em menor quantidade do que as escolas isoladas rurais. Do ponto de vista normativo, oficial e também do ponto de vista simbólico, a escola isolada era a escola rural e, portanto, as relações entre as políticas educacionais voltadas para o espaço rural e para o espaço urbano são pontos convergentes a partir dos quais as escolas isoladas têm sido analisadas nas pesquisas acadêmico-científicas.

Nesse ponto eu também situo esta tese; pensar a existência das escolas isoladas no bojo das políticas republicanas para a expansão da escolarização primária e considerar os grupos escolares e as escolas isoladas as principais instituições de disseminação da escolarização implica a problematização das questões que se referem às políticas voltadas ao rural e ao urbano, ainda mais quando tomo essas políticas do ponto de vista da secundarização das escolas isoladas em relação aos grupos escolares ou da hierarquização das instituições. O conjunto de conhecimento que vem sendo construído a respeito das escolas isoladas vem apontando para essa direção e a esse respeito, dialogo diretamente com os trabalhos de Souza (1998; 2009); Silva (2004); Gil e Caldeira (2008); Reis (2011); Vieira (2011); e Garnica (2011).

Além desses pontos de convergência, retomo como pertinentes as análises de Reis (2011) a respeito das escolas isoladas no estado do Mato Grosso e as de Silva (2004) a respeito das escolas isoladas no estado de São Paulo. De acordo com Reis (2011), as escolas isoladas viviam à sombra dos grupos escolares, e a interpretação de Silva (2004) é a de que as práticas educativas das escolas isoladas estavam à margem, à deriva, e essas instituições, consideradas pela autora como "ilhas de saber".

O ponto ao qual busco avançar com esta tese se situa nessas interpretações analíticas da escola isolada. Dentro do jogo de luz e sombra, conforme proposto por Reis (2011) e dentro da marginalidade, conforme proposta por Silva (2004) insiro minha interpretação de que as escolas isoladas e os grupos escolares funcionaram como principais instituições de ensino primário no estado de São Paulo de modo codependente. O grupo escolar, apesar de ser a instituição símbolo da modernidade, de veicular práticas essencialmente urbanas, não conseguia alcançar todas as crianças em fase de escolarização espalhadas na capital e no interior do estado – ousou problematizar/questionar se nos demais estados do Brasil não ocorreu dessa forma

também –, nos núcleos urbanos e nos núcleos rurais. Por esse motivo, as escolas isoladas serviam de meio de instrução inicial nos pequenos bairros e vilas que se formavam e/ou que cresciam em decorrência do aumento populacional, enquanto um grupo escolar não era instalado. Nesse sentido, os grupos escolares, isoladamente, não dispunham de condições estruturais e físicas para alcançar todas as crianças em uma determinada cidade ou região; e nesse ponto as escolas isoladas operavam na "retaguarda" dos grupos, ampliando o alcance dessas instituições para uma parcela da população que não conseguia ser atendida pelos grupos.

Isso não significa, porém, que as escolas isoladas e os grupos escolares visavam ao atendimento do mesmo grupo populacional ou que tinham a mesma organização pedagógica. Muito pelo contrário, como Souza (2009) e Ávila (2013) já analisaram, a divisão social da população passava pelas diferentes instituições escolares.

Por esse motivo, considero pertinente pensar as escolas isoladas como instituições móveis que apoiaram os grupos escolares no atendimento escolar das crianças, como "células vivas", tomando de empréstimo a expressão de Oscar Thompson. Nesse sentido, penso que as escolas isoladas podem ser entendidas como funcionais e auxiliares no processo de escolarização paulista, mas ousou propor que foram também indispensáveis para a expansão da educação primária, principalmente pelo interior do estado de São Paulo, em conjunto com os grupos escolares, assim como com outras formas de escolarização, tais como as escolas reunidas, as escolas particulares e as escolas municipais.

Considero, portanto, que ter o movimento de expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo como objeto de pesquisa, alçando as escolas isoladas ao estatuto de auxiliares dos grupos escolares nesse processo de disseminação da escolarização evidencia o quão pertinente e fértil é a problematização acerca dos limites dessa zona de tensões entre os grupos escolares e as escolas isoladas.

Como decorrência, optei por traçar o encaminhamento desta tese questionando as representações que inspetores e delegados de ensino elaboraram acerca das escolas isoladas, trazendo à tona alguns dos debates sobre as tensões nas políticas republicanas paulistas sobre a expansão da escolarização primária, discutindo, nesse processo, as opções políticas tomadas em favor do espaço urbano em relação ao espaço rural, pois considero que esse ponto convergente se evidencia como crucial para entender esse objeto de pesquisa e analisando, por fim, o movimento de expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo.

**CAPÍTULO 2**  
**UMA ESCOLA PERMANENTEMENTE PROVISÓRIA**  
**OU PROVISORIAMENTE PERMANENTE?**

Esse retorno [...] à noção de "representação coletiva" autoriza a articular [...] três modalidades de relação com o mundo real: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (CHARTIER, 1991, p. 183 grifo do autor).

Tomar como objeto de reflexão a história das escolas isoladas requer a problematização acerca de suas especificidades como instituição escolar. Para colocar as escolas isoladas em evidência, optei por pensá-las do ponto de vista de suas características mais aparentes e nesse percurso trazer à tona alguns dos elementos que considere necessários para o entendimento dessa instituição e da imagem que foi construída a respeito delas.

A partir dos aspectos relativos às características das escolas isoladas, tomei os discursos oficiais de inspetores, delegados e diretores de ensino como emblemáticos de uma "percepção" (CHARTIER, 1991) a respeito dessas escolas, os quais do ponto de vista do que proponho nesta tese, contribuíram para a constituição de uma imagem, a qual estava vinculada à falha e à provisoriedade, ou, como analisou Silva, D. (2004), como um "reflexo invertido daquilo que era desejado" em termos de práticas pedagógicas.

Considero, nesse sentido, que as formas a partir das quais as escolas isoladas foram pensadas, analisadas e avaliadas por professores, inspetores, delegados de ensino e administradores da educação foram significativas para o processo de atribuição de sentido (CHARTIER, 1991; 2002a; 2002b) e de construção de uma imagem das escolas isoladas, a qual se cristalizou no âmbito das próprias políticas republicanas e na historiografia.

Nessa tarefa analítica, os discursos oficiais, ou as "falas autorizadas", como bem caracterizou Souza (2009), constituíram-se como o caminho de entrada para o entendimento da construção da imagem das escolas isoladas.

Considerarei essas "falas autorizadas" a partir de alguns veículos divulgadores, como o conjunto de relatórios escritos pelo Diretor Geral da Instrução Pública<sup>1</sup> e destinados aos Secretários do Interior, os quais foram publicados nos *Annuários do ensino do estado de São Paulo* entre 1907 e 1937 e os *Relatórios das delegacias regionais de ensino*<sup>2</sup>, os quais eram enviados à Diretoria Geral de Ensino e foram escritos entre 1933 e 1944.

Apesar de cada um desses documentos resultar de propostas diferentes de divulgação das práticas, de proposição e legitimação de ideias, do que decorre a produção de sentidos diferentes em momentos históricos diferentes, estou tomando os dois tipos de relatórios como discursos avaliativos, classificadores e ordenadores da realidade escolar paulista. Não partirei dos princípios que os diferenciam enquanto como discursos enunciadores de sentidos diversos, mas dos pontos a que eles convergem, os quais se referem à avaliação das escolas isoladas e à divulgação de uma imagem de escola.

Nesse sentido, considero que no processo de elaboração dos Annuários de ensino do estado de São Paulo, por exemplo, havia um processo de seleção entre os conteúdos dos *Relatórios de diretores de ensino* que deveriam ser ressaltados e aqueles que não seriam destacados.

O trabalho unificador das vozes dos *Relatórios dos diretores*, a hierarquia e a maquinaria do estado contribuem para problematizar a estratégia de propagação de um determinado tipo de conteúdo que poderia ser veiculado, porque auxiliaria no processo de legitimação de uma determinada concepção de escola, bem como o silenciamento de algumas vozes que não eram consonantes com as propostas que se buscavam divulgar. Esse processo de unificação estratégica das vozes que poderiam ser destacadas e das que deveriam ser silenciadas que permitem entender a produção e a divulgação da representação da escola isolada nesses documentos.

---

<sup>1</sup> Por meio do Decreto nº 4.795, de 17 de dezembro de 1930, a então Diretoria Geral da Instrução Pública passou a ser denominada de Diretoria Geral de Ensino.

<sup>2</sup> A prática de avaliação e acompanhamento das atividades dos professores primários foi instaurada a partir da publicação do Decreto nº 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, 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.

Ao analisar a construção da imagem da escola isolada, portanto, utilizo o conceito de representação conforme proposto por Chartier (1991), como um processo que decorre da classificação, da percepção, do ordenamento e da divisão do mundo social; por meio dessas elaborações seriam criadas categorias que organizam a apreensão do mundo social e contribuem para a atribuição de sentido ao real.

Segundo Chartier (1991), as representações variam dependendo dos interesses e das disposições de determinados grupos ou classes sociais, aspiram à universalidade e produzem estratégias e práticas que tendem à legitimação dessas classificações (CHARTIER, 1991). Essas representações se constituem a partir de relações de forças entre os que detêm o poder de classificar, nomear e decidir e os que têm o poder de aceitar ou resistir a essa definição; de todo modo, as lutas de representação que se travam geram conflito na tentativa de imposição de uma concepção de mundo social de um grupo a outro ou dentro do próprio grupo e por esse motivo não há neutralidade na elaboração e no ordenamento do mundo social<sup>3</sup>.

Entendo os diretores da instrução pública, os delegados e os inspetores de ensino como grupo social cujo poder de classificação e de ordenação estava autorizado a partir do viés da avaliação das práticas de ensino. E, nesse sentido, concordo com Silva, D. (2004) quando essa autora considera os relatórios produzidos pelos delegados de ensino "[...] estratégias de legitimação de uma cultura escolar da qual as escolas isoladas diferenciavam-se em vários aspectos [...]".

À análise de Silva, D. (2004) acrescento as de Celeste Filho (2012; 2014), especialmente quando este autor ressalta o aspecto comum dos relatórios dos delegados de ensino: o "[...] orgulho dos melhoramentos da educação urbana, contrastando com a profunda indignação com a situação abominável da educação rural no período." (CELESTE FILHO, 2014, p. 51).

A partir da perspectiva de Chartier (1991) a respeito da construção da representação, articulo as abordagens de Silva, D. (2004) e de Celeste Filho (2012; 2014) e entendo os discursos oficiais dos diretores, delegados e inspetores de ensino a respeito das escolas isoladas como classificações e ordenamentos do real dessas escolas,

---

<sup>3</sup> De acordo com Chartier (1991; 2002a), as representações são práticas culturais cuja base contribui para o processo de construção da realidade; por isso as percepções do social "[...] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares e políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por ela menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, suas escolhas, suas condutas." (CHARTIER, 2002a, p. 17).

os quais priorizaram alguns aspectos classificatórios que atuavam no sentido de operar a diferenciação entre essas escolas e os grupos escolares<sup>4</sup>.

Avaliando aspectos que giravam em torno da localização das escolas e da permanência docente, diretores, delegados e inspetores de ensino foram incisivos na avaliação das escolas isoladas e foi nesses aspectos que a imagem<sup>5</sup> dessa instituição foi construída. Essa imagem foi sintetizada no estigma da provisoriedade – apesar de permanente –, da instituição de objetivos modestos e das difíceis condições físicas de funcionamento, das quais decorria a "inconstância" dos docentes a elas destinados.

Considerando essas representações produzidas por diretores, delegados e inspetores de ensino a partir da noção que elas ocupam como estratégias de divulgação de percepções a respeito do real (CHARTIER, 1991) e como instrumento legitimador de práticas (SILVA, D., 2004), optei por concentrar a análise nos aspectos mais aparentes e, ao mesmo tempo, mais perenes nos discursos desses administradores da educação paulista a respeito das escolas isoladas, os quais se referem às condições materiais dessas escolas e à permanência de professores<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> É preciso considerar que o processo de construção das representações, de acordo com Chartier (1991), permite a articulação com o mundo social a partir de três modalidades, a classificação do real, construída contraditoriamente a partir dos grupos que compõem esse real; as práticas que visam ao reconhecimento da identidade produzida; e, por fim, a institucionalização de formas por meio das quais os representantes, na figura de grupos ou indivíduos marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo ou da ideia construída. (CHARTIER, 1991, p. 183).

<sup>5</sup> Para Chartier (2002a, p. 17), os processos de classificação, ordenação e divisão que classificam o mundo real produzem esquemas interpretativos. A partir da incorporação desses esquemas interpretativos são criadas "[...] figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado."

<sup>6</sup> A respeito do provimento das escolas isoladas, é interessante destacar a presença praticamente maciça de professoras ao invés de professores, atuando especialmente na zona rural. A partir da documentação que localizei, observei que os poucos professores homens que atuaram na zona rural permaneceram por pouco tempo nesse local, tendo sido brevemente transferidos para atuarem como professores de escolas reunidas e de grupos escolares e até mesmo para atuarem como diretores de grupos escolares, abandonando o cargo na zona rural. Essa feminização do magistério na zona rural e a masculinização da direção dos grupos escolares é também possível de ser observada no discurso publicado nos *Anuários de ensino...* Sem cautela – ou com maior propriedade que esta pesquisadora em formação que tenta ao máximo ser cuidadosa na análise que tenta desenvolver –, nos *Anuários de ensino...* e nos *Relatórios das delegacias regionais de ensino* está concretizada certa visão ou percepção clara dos papéis profissionais que eram assumidos de acordo com o gênero: a professora da zona rural e o diretor do grupo, ou o inspetor de ensino. Destaco, porém, que apesar de grande parte das menções dos delegados de ensino e dos diretores gerais da instrução pública indicar a professora, optei por indicar professores, de forma mais generalizada. Aproveito para deixar registrado que as questões sobre a feminização do magistério são pertinentes para a compreensão das características das escolas isoladas, especialmente as localizadas nos espaços rurais.

## 2. 1 Uma escola flutuante em busca de alunos

Diferentemente do processo de criação dos grupos escolares, que, conforme afirma Souza (2009, p. 125), demandava um oneroso investimento do governo estadual, pois "[...] supunha a edificação ou arrendamento de espaços próprios e adequados, professores habilitados, mobiliário moderno e abundante material didático", para a criação das escolas isoladas bastava haver uma quantidade mínima de 30 a 40 crianças em um raio de 2 quilômetros, um professor e um local para funcionamento da escola.

Na esfera legislativa, a prescrição a respeito dos prédios para funcionamento das escolas isoladas indica a necessidade de um local com área espaçosa para "recreio e exercícios físicos"<sup>7</sup>, "para trabalhos manuaes" e com a disponibilização de "objectos e aparelhos necessários para o ensino intuitivo, para o da geografia, do systema métrico e da gymnastica" (SÃO PAULO, 1912). Todavia, as condições efetivas de funcionamento relatadas por inspetores e delegados de ensino e diretores de escolas isoladas evidenciavam a distância entre as prescrições normativas e o funcionamento diário dessas escolas.

Tanto nos *Anuários do ensino do estado de São Paulo* quanto nos *Relatórios das delegacias regionais de ensino* há vestígios que auxiliam a visualização das dificuldades de manutenção das escolas isoladas, muitas vezes funcionando em galinheiros, em prédios insalubres e inadequados para o ensino. A precariedade e a falha dessas escolas eram evidenciadas nos relatórios oficiais como se fossem justificativas para a progressiva substituição dessas escolas por outras melhores, as escolas graduadas urbanas.

Era a matéria-prima com a qual a escola era feita que não se adequava ao clima da região, era a ausência de ventilação, de água potável e de banheiro, era a falta de higiene e as verminoses que predominavam endemicamente, espalhando tracoma e malária; era evidente nesses relatos, como bem sintetizou Celeste Filho (2014), o "espírito de horror a vida educativa nos campos".

A respeito dos prédios das escolas isoladas, por exemplo, o delegado regional de ensino de Presidente Prudente, Oscar Augusto Guelli, apresenta as seguintes informações no *Relatório* que envia à Delegacia Geral de Ensino.

---

<sup>7</sup> Por se tratar de pesquisa histórica, nesta e nas demais citações preferi manter a ortografia conforme utilizada no documento.

As nossas escolas isoladas funcionam, geralmente, em prédios que não oferecem a menor comodida [sic] aos professores e aos alunos. Predios adaptados, aguardando a construção de prédios próprios, não têm a cubagem de ar precisa, ressentem-se da falta de luz e não raro são anti higienicas pela colocação em que se acham. (GUELLI, 1939, p. 31).

Para além das descrições textuais apresentadas pelos diretores, delegados e inspetores de ensino, as imagens que constam nos *Relatórios* também auxiliam a problematizar a representação desses administradores da educação a respeito das condições materiais das escolas isoladas.

A esse respeito, as análises de Celeste Filho (2014) são pertinentes. Ao analisar as imagens desses *Relatórios* como fontes para a pesquisa histórica em educação, esse autor constatou a distinção na produção fotográfica das escolas isoladas em relação à dos grupos escolares e a das escolas reunidas, o que denotaria certa hierarquia entre as escolas.

Conforme analisa Celeste Filho (2012), as fotografias dos grupos escolares apresentam turma a turma, com os respectivos professores e alunos; as das escolas reunidas não apresentam distinção de classe e os professores "[...] encontram-se imersos entre as dezenas de alunos"; as fotografias das escolas isoladas apresentam alunos e professores juntos em frente às escolas, porém, o detalhe destacado por Celeste Filho (2012) é justamente a diferença que se evidencia no vestuário e nas condições econômicas dos alunos, os quais estão, em sua maioria, descalços. Por esse motivo, Celeste Filho (2012, p. 95) afirma que as fotografias, conforme estão dispostas nos *Relatórios das delegacias regionais de ensino*, estabelecem certa hierarquia entre os estabelecimentos escolares e, com isso, há "[...] um nítido elogio dos grupos escolares em comparação com as escolas isoladas e com as escolas rurais. As escolas reunidas ocupam posição intermediária."

Até mesmo a quantidade de fotografias dos grupos escolares em relação às escolas reunidas e às escolas isoladas demonstra o tratamento diferenciado dado às escolas isoladas. Há *Relatórios*, por exemplo, que nem ao menos apresentam uma fotografia sequer de uma escola isolada, enquanto que dos grupos escolares há uma quantidade significativa, às vezes uma fotografia de cada uma dessas instituições da região.

No caso dos *Anuários de ensino do estado de São Paulo*, a diferenciação é ainda mais evidente: entre os anuários de 1907-1908; 1908-1909; 1913; 1914; 1918;

1923; e 1926<sup>8</sup>, os quais contêm imagens de prédios escolares, apenas o publicado em 1923 contém imagens de escolas isoladas e o ponto importante se refere à quantidade de imagens de escolas isoladas: das 41 imagens presentes nesse *Anuário*, 23, são de escolas isoladas urbanas ou rurais, enquanto que: 7 são de grupos escolares ou classes de grupos escolares; 3 são de escolas profissionais; 1 é de uma classe da Escola Normal de Piracicaba; 7 são de escolas reunidas; 1 de uma escola construída e doada ao governo do estado fruto da iniciativa particular; e 7 apresentam atividades de escotismo.

A presença majoritária de imagens de escolas isoladas nessa edição de 1923 do *Anuário de ensino do estado de São Paulo*, o qual foi publicado por Guilherme Kulhmann na condição de Diretor Geral de Instrução Pública, sob a vigência da Reforma Sampaio Dória, permite compreender o olhar mais aguçado dos inspetores e dos delegados de ensino em relação a essas escolas marginalizadas em suas regiões. Até mesmo a "Entrevista" de Guilherme Kulhmann à *Revista Nacional*<sup>9</sup>, a qual está apresentada antecedendo as informações do *Anuário*, se evidencia como legitimadora e defensora das medidas adotadas pela Reforma Sampaio Dória.

Considerando a questão da hierarquização das escolas, conforme apontada por Celeste Filho (2012) em relação às imagens dos *Relatórios das delegacias regionais de ensino*, considero que até mesmo as estruturas dos *Anuários de ensino do estado de São Paulo* e dos *Relatórios* evidenciam certa hierarquia entre os estabelecimentos de ensino, e a sequência das informações na grande maioria desses documentos corresponde a essa hierarquia: no primeiro momento, são apresentadas as informações relativas aos grupos escolares, na sequência, as informações sobre as escolas reunidas e, por último as informações sobre as escolas isoladas. Essa disposição das informações não pode ser considerada uma atividade neutra; trata-se, na verdade, de uma condução da leitura, a qual privilegia e dá destaque às informações dos grupos escolares, em detrimento das de outras modalidades de escola.

A despeito das estratégias de uso das fotografias como veiculadoras de uma representação acerca das escolas isoladas, essas fontes contêm elementos importantes para auxiliar a visualização das condições materiais dos prédios das escolas isoladas e

---

<sup>8</sup> Os *Anuários* referentes aos seguintes anos não apresentam imagem fotográfica: 1909-1910; 1910-1911; 1911-1912; 1917; 1919; 1920-1921; 1935-1936; 1936-1937.

<sup>9</sup> De acordo com as informações que constam no *Anuário do ensino do estado de São Paulo*, a entrevista com Guilherme Kulhmann foi publicada na edição número 10 dessa revista, que saiu a lume em outubro de 1923.

das crianças que frequentaram essas escolas, como é possível observar, na sequência de imagens que apresento abaixo.

**IMAGEM 1** – Escola Isolada Urbana do Córrego Rico, em Jaboticabal



FONTE: *Relatório da delegacia regional de ensino de Jaboticabal* (1942).

**IMAGEM 2** – Escola Isolada Urbana do Bairro Alto, em Jaboticabal



FONTE: *Relatório da delegacia regional de ensino de Jaboticabal* (1942).

**IMAGEM 3** - Escola Isolada urbana de Itapecerica



FONTE: *Anuario do ensino do estado de São Paulo* (1923).

**IMAGEM 4** – Escola Isolada Rural dos Veados, em Itapetininga



FONTE: *Relatório da delegacia regional de ensino de Itapetininga (1936).*

**IMAGEM 5** – Escola Isolada Rural da Fazenda Santa Eulália, em Brotas



FONTE: *Anuario do ensino do estado de São Paulo* (1923)

**IMAGEM 6** – Escola Isolada Rural da Fazenda Olivete, Torrinha



FONTE: *Anuario do ensino do estado de São Paulo* (1923)

Além das condições materiais das escolas isoladas, a escassez de móveis e de materiais didáticos também eram queixas relatadas pelos delegados de ensino a respeito das escolas isoladas. A ausência de mobiliário nas escolas isoladas ou a ausência de quantidade suficiente em muitos casos era resolvida com a transferência dos móveis velhos dos grupos escolares para as escolas isoladas, conforme relatou Francisco Alves

Mourão, delegado regional de Ribeirão Preto, em 1936: considerando que o grupo escolar da cidade havia recebido "carteiras individuais" e "armários tresdobrados", as carteiras e os armários usados do grupo escolar haviam sido encaminhados para as escolas isoladas.

Já a ausência de material didático era um aspecto negativamente destacado pelo delegado regional Francisco Faria Netto. Na condição de delegado regional de Piracicaba, em 1933 ele destacou:

O material é o corpo do ensino, cuja alma é a professora. Não há arte sem instrumento. Não pode haver ensino e aprendizado sem material. Entretanto, deixando o Governo o ônus da aquisição do material a cargo do aluno, vem sendo burlado o dispositivo legal que diz: o ensino primário é *gratuito e obrigatório*. [...] Os meninos em idade escolar são obrigados à matrícula e à frequência das aulas nas escolas primárias; o estado tem o dever de supri-los do material necessário. E não o faz. As escolas públicas isoladas, em sua maioria, vivem desertas de papel, livros, cadernos, lápis e até giz, servindo-se as professoras de pedras calcareas e piçarra para a escrita no quadro negro e os alunos de papel de embrulho usado, reclames de cinema etc. [...]

Material abundante para distribuição criteriosa *a todos os alunos indistintamente*, eis o que necessitam as escolas para serem eficientes e o que preceitua o espírito da lei. (FARIA NETTO, 1933, p. 87 grifos do autor).

Como delegado de ensino da região de São Carlos, em 1942, Francisco Faria Netto também avaliou a ausência de material didático como elemento comprometedor da qualidade do ensino nas escolas isoladas. A análise desse delegado é de que no caso da dificuldade de fornecimento de material didático para os grupos e para as escolas isoladas, que não fossem prejudicadas essas escolas, pois o fornecimento de materiais didáticos era um fator crucial para o desempenho dos alunos dessas escolas: "A falta de material para as escolas isoladas tem sido, até certo ponto, uma das diversas causas do pouco rendimento escolar." (FARIA NETTO, 1942, p. 11).

Para o delegado de Itapetininga, Fernando Rios, porém, o material didático não era essencial para o ensino, ou condição para que a escola fosse boa ou ruim; para esse delegado o material didático deveria servir à "[...] obra da educação, ativa, formadora [...]" e para isso, deveria ser construído na escola, pelos alunos e pela professora, com o que a abundância de material poderia até ser prejudicial ao desenvolvimento didático.

Se para a criação de uma escola isolada em um bairro ou em uma fazenda era preciso haver entre 30 e 40 crianças, a manutenção dessa escola dependia de uma média de frequência diária de 20 alunos. Era muito comum que as crianças abandonassem as

escolas em decorrência de mudança de fazenda ou para auxiliarem os pais nas atividades de colheita, e as escolas acabavam sendo fechadas, seja pela ausência da quantidade mínima de crianças, seja pela baixa frequência diária.

No *Relatório* regional de Itapetininga, por exemplo, o delegado Fernando Rios considera a questão da frequência dos alunos nas escolas isoladas o "problema máximo da região", o "tormento das autoridades escolares" e explica que do seu ponto de vista "[...] irregularidade da frequência dos alunos é motivada pela incompreensão de alguns pais, pela pobreza de outros, e como consequência disso, o trabalho dos filhos na roça." (RIOS, 1936, p. 54). Para Fernando Rios, era a "ignorância da população da zona rural" o grande obstáculo para a criação e principalmente para a manutenção das escolas, já que a utilização das crianças como mão de obra na roça decorreria da ausência de compreensão da importância da educação, pois não "[...] se compreende ali a necessidade da instrução. Não se quer ali prescindir do trabalho das crianças, que, desde pequeninas, com serio prejuízo para sua saúde e seu desenvolvimento físico, são ocupadas nas lides da roça." (RIOS, 1936, p. 10).

Em articulação com a questão da frequência dos alunos, a avaliação do rendimento também era um ponto importante no âmbito das críticas dos delegados de ensino. O ano letivo nas escolas isoladas urbanas, distritais e rurais começava no dia 1º de fevereiro e terminava no dia 30 de novembro; as férias eram de duas semanas na segunda quinzena de junho, o que coincidia com as festas juninas, e o mês de novembro era dedicado aos exames finais nas escolas isoladas. A avaliação final no mês de novembro, porém, dificultava a situação das escolas isoladas rurais, pois esse era o mês que na produção do café, por exemplo, demandava trabalho maior na colheita.

Por esse motivo, em alguns relatórios havia certa reivindicação dos delegados em prol avaliação das condições específicas de cada uma das regiões do estado a fim de organizar o tempo das escolas e, principalmente as férias das escolas isoladas rurais de acordo com essas condições. Em alguns relatórios, a sugestão é mais específica e, como destacou Celeste Filho (2012), o pedido é pela antecipação dos exames finais para setembro, considerando que nesse mês os contratos entre colonos e fazendeiros eram negociados, anteriormente à colheita em novembro. No caso de término de contrato, no mês de outubro os colonos mudavam de fazenda e levavam seus filhos e, assim, no período de exame, em novembro, os alunos já haviam mudado de escola (CELESTE FILHO, 2012).

Todas essas condições – precariedade física do prédio onde funcionava a escola, escassez de materiais didáticos e inconstância na quantidade de crianças frequentando as escolas isoladas – resultavam em uma característica importante de se destacar da escola isolada: a mobilidade. Essa mobilidade, característica que fazia com que essas escolas sempre estivessem sendo movidas em busca de alunos e de prédios, lhe conferiu o caráter de "escola flutuante".

Do ponto de vista diacrônico, a avaliação dos delegados, inspetores e diretores de ensino a respeito da mobilidade das escolas isoladas não foi uníssona. Durante a década de 1920, a importância atribuída a essa mobilidade foi justificada pela necessidade de atingir as zonas mais distantes do estado e levar-lhes a escolarização. A partir das décadas de 1930 e 1940, entretanto, a mobilidade das escolas isoladas – principalmente as isoladas rurais – era articulada à incompatibilidade da escola com o meio rural e, nesse sentido, a divulgação de ideias ruralistas e a "construção social" (SOUZA; ÁVILA, 2013) de uma ideia de escola primária rural capaz de se adaptar ao meio ofereceram alguns elementos para pensar sobre essa percepção.

Na função de Diretor da Geral da Instrução Pública paulista, a avaliação de Oscar Thompson a respeito da mobilidade das escolas isoladas era de que essa característica permitia que elas pudessem chegar aos locais em que fossem requisitadas. No relatório que apresentou ao Secretário do Interior, o qual foi publicado no *Anuario do ensino do estado de São Paulo* de 1918, a ênfase que esse diretor da instrução pública paulista dá às escolas isoladas reside justamente no seu caráter móvel.

As escolas isoladas, – cellula viva, unidade escolar de maior importancia em todo o aparelho pedagógico –, irão constituir a mola principal de todo o movimento em prol da alfabetização. Ellas se assignalarão, desde logo, pela sua mobilidade.

Perderão o seu actual character de fixidez e serão installadas, de preferencia, onde houver crianças analphabetas; serão permanentes nos centros urbanos de grande população escolar; pouco permanentes nos centros districtaes; e inteiramente moveis nos centros ruraes.

Não nos é dado prever o tempo de sua permanência aqui ou alli. Mas todas as vezes que a sua matricula não attingir a 30 alumnos ou a sua frequência media mensal fôr inferior a 20 ou mesmo com um e outro numero houver na escola somente um terço de analphabetos, ao professor será dado o prazo sufficiente para alfabetizar esses alumnos e mudar a escola, dentro de oito dias para outro ponto, indicado pela Directoria Geral da Instrucção Publica, onde encontrará tudo preparado para continuar sua missão.

A escola não terá mais, como até aqui, o character permanente, estável, numa localidade, só suppressivel de accôrdo com o regulamento vigente por falta de casa para o professor ou falta de alumnos, motivos

esses em geral arranjados pelo próprio professor quando deseja mudar de residencia.

As escolas isoladas não estão repletas de alumnos por falta de propaganda intelligente e cuidadosa dos professores e das autoridades municipaes. (THOMPSON, 1918, p. 28).

Considerando a mobilidade inerente às escolas isoladas, os professores a elas nomeados deveriam estar preparados para a função de "procurar" alunos e, por esse motivo, Oscar Thompson foi incisivo na proclamação da função do professor da escola isolada:

O professor da escola isolada não poderá mais ficar na sala de aula, como até agora, de braços cruzados, esperando que as crianças venham á escola ou que seus paes tenham, por acaso, o conhecimento da sua existencia na localidade. A sua missão é outra: é ir procurar alumnos, fazer-se conhecido no bairro, manter relações com paes e convencê-los da necessidade de educar os filhos; e quando esses meios não forem sufficientes, recorrer então ás autoridades competentes para o fim de tornar compulsória a matricula das crianças em idade escolar.

Este systema de procurar e pedir alumnos não é novo entre nós. Os primeiros auxiliares de Miss Browne<sup>10</sup> e Caetano de Campos<sup>11</sup> não tiveram outro proceder quando se inaugurou, no inicio da actual organização escolar, a primeira escola modelo, hoje denominada "Caetano de Campos".

De porta em porta, nos arredores da rua do Carmo, pediram aquelles auxiliares aos chefes de família que mandassem seus filhos á escola-modelo, e dentro de alguns dias, o numero de candidatos era superior á lotação da escola.

Por que, pois, não repetir esse processo?

No dia em que fôr elle adoptado, estamos certos, a matricula e a frequência das nossas escolas melhorarão consideravelmente.

É preciso que o professor se compenetre de seus deveres. A pontualidade, a obediencia ao horário, e o desejo ardente de melhorar as condições de seus alumnos hão de modificar, estou certo, as actuaes condições da escola isolada. (THOMPSON, 1918, p. 30-31).

Por esse motivo, Oscar Thompson destacou o caráter flexível dessas escolas.

As escolas [isoladas] deixarão sòmente de ser cellulas inactivas, do nosso aparelho escolar, permanentes, fixas num lugar, mas passarão a ser cellulas vivas, moveis deslocando-se facilmente de um ponto a outro, em busca de núcleos de população infantil analphabeta.

Para isso, todas as vezes que a sua matricula fôr inferior a 30, ou a sua media mensal fôr inferior a 20 ou tiver menos de um terço de analphabetos, ellas se fecharão, dentro de certo prazo, no ponto A,

<sup>10</sup> Miss Márcia Browne foi uma missionária norte-americana que dirigiu a seção masculina da Escola Modelo anexa à Escola Normal de São Paulo, entre 1890 e 1894.

<sup>11</sup> Antônio Caetano de Campos foi um médico e educador, cuja atuação teve destaque, especialmente, na reforma da instrução pública, iniciada em 1890, e à frente da Escola Normal de São Paulo, da qual foi diretor entre 1889 e 1891.

para se installarem succesivamente nos pontos B, C e D, e para voltarem aos primeiros pontos quando nelles apparecerem de novo analphabetos.

Ellas constituirão dest'arte um systema de escolas rotativas. Serão, segundo nossos cálculos 200 em 1920; 400 em 1921; e de 600 em 1922. (THOMPSON, 1918, p. 33).

Para compreender a visão positiva de Oscar Thompson a respeito da flexibilidade e da mobilidade das escolas isoladas é preciso considerar especialmente que durante as primeiras décadas do século XX, a população do estado de São Paulo aumentava quantitativamente de modo exponencial, dissipando-se pelo território paulista e ocupando o interior do Estado, acompanhando as lavouras cafeeiras e os caminhos abertos pela via férrea.

É no âmbito desse cenário que, de fato, a mobilidade das escolas isoladas e a condição de chegar a lugares mais remotos conferiam características pertinentes à grande "mola propulsora da alfabetização paulista" e, desse modo, ressaltar a flexibilidade dessas escolas se evidenciou como aspecto legitimador da função que elas tinham a desenvolver do ponto de vista de Oscar Thompson: alcançar os núcleos analfabetos da população sem gastos financeiros onerosos para o governo estadual.

Todavia, essa percepção não destaca a escola isolada como uma grande conquista republicana, ou como uma escola primorosa, mas sim, como um instrumento de acesso às populações que preocupavam o governo por estarem sem escolas e prejudicarem o desenvolvimento do progresso da nação brasileira. A escola isolada era, desse ponto de vista, uma escola de "objetivos modestos" (THOMPSON, 1914) com a função de levar a escolarização aos núcleos de analfabetos, educando em pouco tempo aqueles que são "[...] muito cedo aproveitados pelos pais." (THOMPSON, 1914).

É de outro ponto de vista, porém, que são elaboradas as avaliações dos delegados de ensino, durante a década de 1930 e início da década de 1940. Para a grande maioria dos delegados, a mobilidade das escolas isoladas deveria ser pensada como instabilidade dessas escolas; longe de ser indicativo de flexibilidade, a mobilidade/instabilidade das escolas isoladas seria o resultado da dificuldade de a escola e o professor se adequarem ao meio no qual estavam inseridos. Essa é a avaliação do delegado de ensino de Presidente Prudente, Oscar Augusto Guelli:

O decesso da população escolar em certos núcleos, motivam [sic] também a instabilidade da escola. Não são porem em numero alarmante, pois a população desta Região torna-se cada vez mais densa, exigindo não raro a criação de mais de uma escola em

determinados bairros. Ainda um terceiro elemento concorre para a transferência da escola, muito embora seja este em número tão insignificante que nem se devia mencionar: é a incompatibilidade que resulta da diferença de educação entre os professores e sítiantes. Indispostos com os professores por este ou aquele motivo e sem outro meio para eles se verem livres, lançam mão do recurso ao seu alcance: negar apoio a escola e solicitar a sala de aula para outro mister. Assim, sem sala para seu funcionamento, outro remédio não mais resta senão a transferência da escola. Tem sido, porém, insignificante o número de transferência de escolas nesta Região, e isso devido a densidade da população e ao interesse que os sítiantes e colono demonstram pelo ensino, quiça, pela instrução de seus filhos. Em antagonismo com o que sucede em outras regiões onde já trabalhamos, aqui há forte empenho pelo funcionamento das escolas e só em casos esporádicos o elemento frequência ou mesmo sala para aula motivarem a transferência da escola. Agora mesmo, inúmeras têm sido as reclamações originadas pelo fato de se acharem fechadas as escolas, aguardando o concurso de ingresso, vagas com a remoção de professores. (GUELLI, 1939, p. 21-22).

Também da região de Presidente Prudente, mas do ano de 1941, o delegado regional de ensino Miguel Omar Barreto relata:

As causas de transferências de escolas na nossa zona, têm sido outras diversas.

É a jardineira que foi suprimida, ou é motivada pela mudança da única pessoa em condições de fornecer pensão para a professora.

[...]

A falta de estrada de rodagem e a distância dos centros povoados, a falta de técnicos e operários, dificultam a construção, com todas as condições higiênico-pedagógica.

Raras são as casas construídas de tijolos, por ser esse material escasso nesta zona. São feitas de taboas, não possuindo água encanada nem outros requisitos que se encontram em escolas de zonas velhas. (BARRETO, 1941, p. 26-27).

A mobilidade das escolas isoladas era, como se observa, condição decorrente da constante mudança de local, por falta de alunos, por falta de condições físicas para a manutenção da escola na casa em que funcionava. Todavia, não foram apenas as condições materiais das escolas isoladas e a ausência de uma quantidade mínima de alunos que contribuíram para a mobilidade dessas escolas, mas a permanência dos professores que a elas eram destinados. O provimento de vagas nas escolas isoladas por professores recém-formados em decorrência dos estágios obrigatórios nessas instituições e os inúmeros pedidos de licenças, afastamentos e transferências tornaram as escolas isoladas inconstantes e flutuantes, pois dependiam do provimento de vagas para serem abertas e da permanência dos professores para continuarem a funcionar.

## 2.2 Professores à deriva<sup>12</sup>

A imagem de um naufrago, como bem caracterizou Silva, D. (2004), concretiza de modo pertinente a realidade dos professores providos nas escolas isoladas. Enviados a casebres rústicos situados, em alguns casos, a vários quilômetros de distância da estrada de ferro e das cidades, os ingressantes na carreira do magistério público primário iniciavam seus trabalhos pelas escolas isoladas de bairro ou rurais<sup>13</sup> e nelas cumpriam um período de um ano para então se inscreverem para o concurso anual, que ocorria nos meses de novembro e de dezembro, e se transferirem para outras escolas.

Legalmente<sup>14</sup>, para serem providos em grupos escolares, os professores deveriam passar pelas escolas isoladas rurais mais distantes do centro urbano, consideradas escolas de "primeiro estágio"<sup>15</sup>, para depois serem transferidos para escolas localizadas nos centros urbanos e, na sequência, para os grupos escolares. Todavia, como afirma Tanuri (1979), era bastante comum o uso de alianças políticas

<sup>12</sup> Com esse subtítulo, faço menção à análise de Silva, D. (2004) a respeito das escolas isoladas como "ilhas de saber" e dos professores dessas escolas como "naufragos".

<sup>13</sup> No período que antecede a publicação da Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917, que classifica as escolas isoladas em urbanas, distritais e rurais, os professores iniciavam no magistério a partir das escolas isoladas de bairro. Abordarei a publicação dessa lei e da distinção que ela opera na organização das escolas isoladas no capítulo três desta tese.

<sup>14</sup> Nos incisos I e II do artigo 18 do Decreto nº 1.239, de 30 de setembro de 1904, que regulamenta a Lei nº 930, de 13 de agosto de 1904, está indicado que para provimento das escolas e estabelecimentos de ensino preliminar seriam obedecidas as seguintes exigências: "I. Nenhum professor poderá ser nomeado para escola isolada situada em sede de município sem ter um anno de effectivo exercício em escola isolada situada em bairro ou sede do districto de paz. II. Nenhum professor poderá ser nomeado para grupo escolar de qualquer localidade ou para escola isolada do município da Capital sem o effectivo exercício de dois annos em escola isolada de sede de município." (SÃO PAULO, 1904a, p. 3).

<sup>15</sup> Com a publicação do Decreto nº 5.084, de 16 de janeiro de 1933, que institui a carreira no magistério público, as escolas isoladas, reunidas e os grupos escolares já haviam sido classificados em quatro estágios, para o que eram consideradas a distância das escolas até as sedes do município e até a capital e se o professor precisaria ou não residir no lugar em que a escola estava localizada. O Decreto nº 6.197, de 9 de dezembro de 1933 sistematiza esses aspectos e classifica as escolas isoladas, as escolas reunidas e os grupos escolares em cinco estágios. As escolas de 1º. estágio eram as de sede de município de "difícil acesso à Capital" e as escolas ou classes localizadas em fazendas, centros agrícolas, bairros, distritos e povoados de difícil acesso à sede do município e que exigissem a residência do professor no próprio local da escola ou classe. As escolas de 2º. estágio eram as escolas de "difícil acesso à Capital" e as que situadas em fazendas, centros agrícolas, bairros e vilas e exigissem a residência do professor na própria escola ou classe devido à ausência de transporte regular com horários convenientes ao ensino. As escolas de 3º. estágio eram as de fácil acesso à Capital e as que se situavam em fazendas, centros agrícolas, bairros, distritos ou povoados de fácil acesso ao município e permitiam que o professor viajasse diariamente "[...] com pequeno dispêndio e sem nenhum prejuízo para o regular funcionamento a escola, podendo, portanto residir na sede [do município]." (SÃO PAULO, 1933, p. 2). As escolas de 4º. estágio eram as que ficavam a uma hora de viagem a Capital, por estrada de ferro e as que "[...] pela sua importância e situação, se torne um centro de convergência das populações da zona, e, por isso seja preferida pelos professores da mesma zona." (SÃO PAULO, 1933, p. 2). As escolas de estágio especial eram as classes das escolas primárias anexas às escolas normais do interior, ou classes ou escolas do município da Capital.

funcionando paralelamente aos concursos oficiais para a remoção e transferência de professores. Com isso, mesmo sem o cumprimento do período necessário nas escolas isoladas rurais, alguns professores conseguiam ser transferidos para as escolas isoladas urbanas, para escolas reunidas e até mesmo para grupos escolares.

De todo modo, o "posto" inicial de trabalho dos professores primários no magistério público paulista deveria ser nas escolas isoladas rurais; as escolas urbanas se situavam como intermediárias dentro dessa hierarquia escolar; e os grupos escolares, simbólica e fisicamente envolvidos pela ideia de padrão de escolarização, constituíam-se como o sonho e o mais alto cargo a ser ocupado pelos professores, símbolo de "progresso" na carreira docente<sup>16</sup>.

No conjunto documental armazenado no Arquivo Público do Estado de São Paulo há uma quantidade significativa de ofícios<sup>17</sup> por meio dos quais eram solicitados transferências, permutas, licenças, afastamentos e exonerações de cargos nas escolas isoladas rurais. Esses ofícios são vestígios pertinentes para problematizar as condições de permanência dos professores nas escolas isoladas e, principalmente, a passagem transitória da grande maioria dos professores por essas escolas.

Essa permanência transitória dos professores nas escolas isoladas rurais pode ser compreendida em função do isolamento que eles enfrentavam após o provimento nessas instituições. Nesse viés, a comparação do delegado de ensino de Presidente Prudente, Miguel Omar Barreto, é bastante pertinente. Segundo esse delegado, nas escolas isoladas

Não encontra a professora o conforto semelhante ao de sua casa, e, isolada, do meio civilizado e do convívio de seus parentes sentem a nostalgia do quasi "exílio".

Daí vêm as queixas que não podemos atender, porque quem escolhe cadeira no sertão precisa ter tempera forte e completo despreendimento. (BARRETO, 1941, p. 42, grifo do autor).

À deriva e isolados, os professores cumpriam o "período de desterro" enfrentando as adversidades com "desprendimento" e "têmpera forte" nas escolas que "flutuavam" em busca de alunos.

---

<sup>16</sup> Na *Mensagem* que enviou ao Congresso Legislativo, em 1912, o presidente do estado de São Paulo, Francisco de Paula Rodrigues Alves já delineava que o professor que era destinado à escola isolada de bairro só tinha a "[...] preocupação de preencher uma certa formalidade regulamentar ou de illudil-a para poder ser collocado, o mais cedo que puder, em outra mais graduada." (ALVES, 1912, p. 545-546).

<sup>17</sup> Localizei uma quantidade significativa de ofícios no conjunto documental reunido sob a denominação "Ofícios de Municípios Paulistas (Ofícios Diversos)" no Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Essa imagem do isolamento foi pertinentemente retratada em um conjunto de fotografias que constam no *Relatório da delegacia regional* de Itapetininga, do ano de 1936; nelas penso estar concretizada imagetivamente essa representação da solidão<sup>18</sup>, nas figuras da professora e da escola, ambas isoladas. Apesar de não ter condições de afirmar que era intenção do fotógrafo capturar essa essência do isolamento, considero as fotografias bastante representativas para a problematização dessa imagem do isolamento.

**IMAGEM 7** – Professora em frente à escola isolada rural dos Costas, em Buri, região de Itapetininga



**FONTE:** *Relatório da Delegacia Regional de ensino de Itapetininga* (1936).

---

<sup>18</sup> Das 42 fotografias de escolas isoladas rurais e urbanas que constam no *Relatório da delegacia regional* de Itapetininga de 1936, 27 apresentam a professora e as crianças em frente à escola, 11 apresentam apenas a professora em frente à escola, e 1 apresenta apenas a escola.

**IMAGEM 8** – Professora em frente à Escola do Bairro Bombom, em Angatuba, região de Itapetininga



**FONTE:** *Relatório da Delegacia Regional de Itapetininga (1936).*

**IMAGEM 9** – Professora em frente à Escola Isolada Rural da Fazenda Duchon, em Itapetininga



**FONTE:** *Relatório da Delegacia Regional de Itapetininga (1936).*

Isoladas juntamente com suas escolas, as professoras esporadicamente recebiam visitas de inspetores de ensino, "[...] 'embarcações' carregadas de prescrições [...]", como caracterizou Silva (2004, p. 48 grifo da autora). A partir dessas visitas dos inspetores, os delegados e diretores de ensino avaliavam a atuação dos professores das

escolas isoladas e, desejosos pela modificação das práticas nessas escolas "marcadas por ausências" (SILVA, 2004), eram incisivos em questões que perpassavam a formação dos professores na Escola Normal e as dificuldades da adaptação desses professores ao meio rural.

No trato da questão profissional dos professores das escolas isoladas, o tom dos delegados de ensino, em muitos momentos, é o de responsabilização do professor pelas falhas no rendimento dos alunos. E, nesse sentido, há uma série de passagens nos *Anuários do ensino do estado de São Paulo* e principalmente nos *Relatórios das delegacias regionais* que buscam evidenciar a atuação presente e participativa dos inspetores de ensino no sentido de fornecer orientações e prescrições aos professores das escolas isoladas e dos grupos escolares em reuniões pedagógicas com periodicidade mensal<sup>19</sup>.

A tentativa era a de legitimação da ideia de que, apesar do empenho dos administradores da educação em fornecer um suporte pedagógico, havia uma série de fatores, os quais eram responsabilidade dos professores, e que independiam da atuação dos inspetores e delegados de ensino. Era a formação profissional inadequada, a falta de adaptação ao ambiente rural e, muitas vezes, a ausência de "vocação para o magistério" que faziam com que os professores das escolas isoladas não tivessem um bom rendimento e não permanecessem por muito tempo nessas escolas.

Os discursos dos delegados deram mais ênfase a problemas aos quais poderiam ser atribuídos responsáveis do que a soluções para esses problemas. Ao invés de considerar as deficiências das escolas isoladas e buscar alternativas para sanar os problemas materiais e físicos dessas instituições, os delegados e inspetores de ensino acabaram por encontrar responsáveis a quem atribuir a culpa de insucesso: era o

---

<sup>19</sup> Deixo registrado o quão pertinente seria localizar as atas das reuniões mensais entre os inspetores e os professores das escolas isoladas e dos grupos escolares para o entendimento do ponto de vista daqueles que eram avaliados. Penso que as atas dessas reuniões poderiam fornecer indícios interessantes para problematizar as dificuldades que esses professores enfrentavam pela voz deles mesmos e não pelo filtro do olhar dos inspetores de ensino. Outros indícios pertinentes seriam alguns dos livros de visitas dos inspetores de ensino para entender os aspectos destacados e os pontos específicos das dificuldades enfrentadas pelas escolas isoladas urbanas e rurais, ou seja, permitiriam uma maior aproximação da realidade dessas escolas e do público atendido por elas. No conjunto de documentos armazenados na Diretoria Regional de Ensino de Marília a respeito das escolas isoladas, localizei e digitalizei uma quantidade significativa de livros de atas de visitas de inspetores, livros de atas de exames finais, livros de matrículas e mapas de movimentos mensais de algumas escolas isoladas dessa região. Não os utilizei como fontes para o desenvolvimento da pesquisa que apresento nesta tese pelo motivo de esses livros serem recentes e se referirem ao período entre 1950 e 1980 e, portanto, serem posteriores ao período que abordo. Nos livros que localizei há uma série de vestígios a respeito das avaliações dos inspetores sobre o rendimento e a frequência dos alunos, os destaques dos inspetores quanto à escrituração escolar e, principalmente, quanto às questões de "ordem, asseio e disciplina" da escola.

professor que não tinha tido formação profissional capaz de unir teoria e prática<sup>20</sup> e que não tinha "vocação" para a profissão, era a família do roceiro que não valorizava a educação e tirava a criança da escola, era a criança cuja maturidade não havia se desenvolvido porque tinha que ajudar a família na roça, enfrentando sol e calor.

A avaliação do delegado regional de Piracicaba a respeito do rendimento dos professores nas escolas isoladas rurais é um exemplo desse tom de culpabilização dos professores.

Ainda há um último fator do rendimento escolar<sup>21</sup>: o trabalho do professor. Muitos são os males dele oriundos e que prejudicam a produção da escola. Entre eles destacamos: a falta de vocação, a instabilidade, a neurastenia ou distúrbios nervosos, os afastamentos, a acumulação de obrigações, a não residência no núcleo da escola e a incompetência.

Hoje, o Estado Novo preocupa-se muito com a realização do sábio conceito: "The right man in the right place." Cada um no seu lugar. [...]

Professoras que prejudicam o Estado e matam nos seus alunos o amor pelo estudo, substituindo esses sentimentos pela aversão ao livro e à escola, seriam hoje boas e prósperas modistas, quituteiras, parteiras, enfermeiras, etc. Mas, a preocupação de toda moça é formar-se de pressa, sem grandes gastos e começar a ganhar, para ajudar a família. A Escola Normal é o meio e o magistério público a meta. Os vencimentos da professora são muito sedutores para uma moça solteira, oriunda de classe modesta. Nesse cargo trabalha-se na sombra, e apenas 4 horas por dia. (LARA, 1942, p. 21-22).

Nesse sentido, o isolamento geográfico, simbólico e cultural, conforme é possível entender a partir das ideias divulgadas pelos inspetores e delegados de ensino, gerava as circunstâncias que colaboravam para a transitoriedade da passagem dos professores pelas escolas isoladas<sup>22</sup>. A esse respeito, Antonio Ferreira de Almeida

<sup>20</sup> A esse respeito, no *Relatório da delegacia regional* de Itapetininga, o delegado Fernando Rios avalia: "Os professores, salvo honrosas exceções saem das escolas normaes sem o mínimo de técnica necessária para o exercício da sua profissão. Quando alguns desses professores recém formados assumem a regência de uma escola isolada, é um desastre, porque tudo lhes é desconhecido. Surgem-lhes pela frente, de chofre, problemas com que nunca pensaram e para os quaes, parece, nunca lhes chamaram a atenção. Certo que praticaram nas classes de Cursos primários, anexos às Escolas Normaes. Mas tudo aí está tão longe da realidade, que o professor dá impressão daquele que, ignorante dos segredos da natação, lançado ao mar, luta desesperadamente com as ondas, sem perceber que os movimentos que faz, em lugar de o salvarem, o arrastam para o fundo". (RIOS, 1936, p. 26).

<sup>21</sup> De acordo com a análise do delegado João Teixeira de Lara, a escola, o aluno e o professor eram os fatores responsáveis pelo rendimento escolar.

<sup>22</sup> É também no *Relatório da delegacia regional de ensino* de Presidente Prudente do ano de 1939 que a formação da professora primária e sua devida preparação para a atuação nas escolas isoladas é destacada pelo delegado Oscar Augusto Guelli: "Sem procurar de alguma forma melindrar os dirigentes das Escolas Normais, e o corpo docente dos mesmos somos forçados a declarar aqui a deficiência no preparo dos normalistas. Os nossos professores iniciam a sua carreira no magistério complementar às escuras. Não têm a menor noção do que seja uma escola isolada. Defeito da nossa organização escolar? Defeito dos

Júnior, na condição de Diretor Geral da Instrução Pública, afirma no *Anuário do ensino do estado de São Paulo* referente aos anos de 1935 e 1936<sup>23</sup> que as dificuldades das escolas rurais deveriam ser entendidas a partir da ideia de que nem a escola convinha à professora nem a professora convinha à escola (ALMEIDA JÚNIOR, 1935-1936):

#### A ESCOLA NÃO CONVEM À PROFESSORA

Salvo algumas dezenas de casos felizes, a escola rural está mal instalada e a professora vive nella em situação de dependencia. Dão-lhe uma tulha velha ou uma sala pequena e anti-hygienica, para as suas aulas. Arranjam-lhe pensão em casa de um sitiante que desconhece as condições mais elementares de um conforto. Sujeitam-na, certas vezes, a vexames e humilhações. Ultimamente, ainda uma

---

professores de ensino das Escolas Normais? Uma e outra cousa junta. Durante o tempo de estudo, jamais visitam eles uma escola isolada. Ensino puramente livresco. Desconhecem completamente as dificuldades que a cada instante surgem no desempenho das funções dos professores, das escolas isoladas. Achamos que as aulas de Prática Pedagógica deveriam ser mais realidade e não puramente teoria. O que vemos hoje é o aluno-mestre trazer de casa, feito, sabe Deus como, a sua aula escrita sobre esta ou aquela disciplina, para ler perante os colegas e o lente e sofrer aí a crítica oral do seu trabalho. Que representa isso? Nada. Melhor seria que essa aula fosse dada em uma classe de grupo escolar ou melhor ainda em uma escola isolada. Sim, porque serão nessas escolas que eles irão iniciar a sua vida magistério; a orientação deverá ser toda no sentido de dar-lhe o maior conhecimento possível do que seja uma escola isolada. No entanto, não é isso que acontece: as suas práticas são feitas em salas de grupos modelos, classes selecionadas, onde não há falta de qualquer material didático. Dessa forma incutem no espírito de nossos jovens normalistas a persuasão de que em todas as escolas encontrarão eles o mesmo ambiente agradável; salas bem pintadas; alunos bem trajados; classes uniformes, de um só adiantamento, farta nesse de material didático, enfim, uma escola com todos os requisitos indispensáveis. E a decepção não tarda quando, por ocasião do exercício, após horas de caminhada, por estradas pouco transitáveis, deparam com uma sala tosca, às vezes sem pintura; uma criança maltrapilha, digo, quando não maltrapilha, pobremente trajada e que com dificuldade se aproxima da professora. E vem o choro e o desânimo e não poucas vezes o regresso na mesma condução que as levam. Defeitos das nossas Escolas Normais, que não sabem preparar convencionalmente o espírito dos alunos para encararem com coragem as vicissitudes da vida no magistério. Quantas vezes ao encaminharmos para as suas escolas as nossas estagiárias, sentimos a revolta dentro em nós, vendo a ignorância dessas professoras que não sabem escriturar um livro de matrícula ou chamada, que nunca viram um programa de ensino e nunca preencheram simultaneamente um boletim mensal! Achamos que esses conhecimentos deveriam ser amplamente ministrados nas Escolas Normais e que não conferir-se ao professor autorização para lecionar, sem que tivesse ele, dado pelas Escolas Normais, uma ideia segura do que é uma escola rural, da vida do campo, das vicissitudes porque teria de passar. Urge, pois, a bem do ensino e interesse dos nossos futuros professores, seja modificado o atual programa das nossas Escolas Normais, a fim de melhor preparar o professorado para as escolas isoladas rurais. (GUELLI, 1939, p. 50-52).

<sup>23</sup> Nessa edição do *Anuário do ensino do estado de São Paulo* há uma parte referente ao ensino rural, em que está apresentada uma entrevista de Almeida Júnior ao *Diário Nacional*, a qual havia sido reunida e publicada em um dos Boletins da Diretoria da Instrução Pública; há, também, discussões a respeito da quantidade de escolas rurais necessárias, da formação de professores para as escolas rurais, dos programas de ensino dessas escolas, das propostas de escola rural como escola comum ou como escola diferenciada e dos itens que Almeida Júnior considerava como os "setes pecados capitais das escolas rurais". Além dos problemas enfrentados e das dificuldades específicas dessas escolas, ao final dessa parte há um espaço de divulgação de iniciativas consideradas modelares, as quais já haviam sido publicadas em jornais e em Boletins da Instrução Pública, como são os casos do Grupo Escolar do Butantan, o Grupo Escolar de Batataes, o Grupo Escolar da Fazenda Dumont, a Escola Rural do Sítio Saudade, uma Granja Escolar em Campos do Jordão, o Grupo Escolar de Dois Córregos, Clube Agrícola do Grupo Escolar de Aparecida.

circunstancia veio agravar a situação. O decreto n.º 6.947<sup>24</sup>, feito com a melhor das intenções, está dando, a meu ver, as peores consequências. Permite ele que para ser nomeada, peça a candidata ao fazendeiro, uma "prova de estabilidade". Em outros termos, quem escolhe a professora para o bairro, é menos a administração escolar que o fazendeiro ou sitiante. O que isso trouxe na execução da lei é indiscriptível. Certos sitiantes, ao se verem assediados pelas professoras á cata da "prova de estabilidade", se collocam na situação de patrões, de senhores feudaes, e fixam as suas exigencias. Alguns lavram contractos, por escriptura publica. Houve um que impoz, como condição, que a jovem professora cozinhasse para elle e sua familia.

#### A PROFESSORA NÃO CONVEM Á ESCOLA

A professora que despachamos para a zona rural, não é na quase totalidade dos casos, a que convem a essa zona. Seria talvez excellente para a cidade onde cresceu e se educou. Vae para a roça coagida pela necessidade. Algumas se transformam em verdadeiras heroínas, pois luctando, embora com as maiores difficuldades, realizam sua missão educativa. De uma dellas me contava, ha poucos dias, o dr. Salles Gomes, o commovente sacrificio para ir quotidianamente dar aula.

Mas a maioria se sente desambientada e não pensa senão em voltar immediatamente para a cidade. Diversas estagiarias, nomeadas há poucas semanas professoras da zona rural, já me estão escrevendo, a pedir remoção ou comissionamento para a Capital. (ALMEIDA JÚNIOR, 1935-1936, p. 182-183).

Em consonância com o isolamento, as condições de moradia dos professores se constituíam em outro aspecto recorrentemente considerado como crucial para a não permanência dos professores nessas escolas.

A falta de comodidade, de pensão para a professora, "[...] geralmente mocinha solteira e inexperiente, habituada a viver com a familia, da qual se afasta pela primeira vez.", como destacou Sylvio da Costa Neves (1936, p. 35), delegado regional de Lins, ou a inadaptação do professor ao meio rural pela "[...] absoluta falta de conforto material e espiritual.", como considerou Ottoni Pompeu Piza (1936, p. 37), delegado regional de Araraquara, constituíam os aspectos centrais na avaliação dos inspetores e delegados de ensino acerca das dificuldades que os professores enfrentavam nas escolas isoladas e que os levavam às licenças, aos afastamentos e às permutas.

O relato de Oscar Augusto Guelli, delegado regional de Presidente Prudente, no *Relatório da delegacia regional de ensino* é bastante exemplificador dessa avaliação das dificuldades materiais para a permanência do professor, as quais, muitas vezes, não se referem aos aspectos pedagógicos de fato.

---

<sup>24</sup> Trata-se do Decreto n.º. 6.947, de 6 de fevereiro de 1935, o qual consolida disposições e introduz modificações na carreira do magistério primário.

Uma das grandes dificuldades de adaptação do professor ao meio é a falta de comodidade que geralmente existe no meio rural. Acostumados no aconchego do lar, onde nada lhes falta, habituados aos anos de estudo em que tudo lhes era servido a hora e a tempo, ao cair no meio rural sentem os nossos professores a grande mudança que se opera em seu modo de viver. As dificuldades que surgem desde logo em encontrar residência e pensão condigna para o professor, dificultam de algum modo a sua adaptação ao meio. E isto porque comumente não se interessa o fazendeiro pela estabilidade do professor e assim não lhe facilita pensão em sua residência, onde teria melhor acomodação, mas encaminha-o para a casa do administrador, do fiscal, quando não para a casa de qualquer colono. E daí, em vista da grande diferença de educação entre o professor e a família do colono, surgem logo as desavenças dando como consequência o abandono da escola em prejuízo do ensino. [...] As medidas que temos posto em prática ultimamente, para a criação das escolas, exigindo como condição principal que o fazendeiro se comprometa a aceitar em sua residência a professora legalmente nomeada, tem acautelado melhor os interesses do ensino favorecendo a permanência dos professores no meio rural. (GUELLI, 1939, p. 52-53).

Com as transferências dos professores das escolas isoladas, muitas delas ficavam vagas por algum tempo. Nesse caso, o governo tinha autonomia de indicar professores para as escolas isoladas que tivessem ficado vagas durante o ano letivo e antes da época estabelecida para concurso (novembro e dezembro). Do ponto de vista legal, para proverem vagas nas escolas isoladas, os professores deveriam ter se formado em escolas normais<sup>25</sup>; todavia, a indicação de professores leigos em escolas vagas era prática frequente, especialmente considerando a ausência de professores para assumirem algumas escolas mais afastadas dos centros urbanos.

Em um dos ofícios que localizei no Arquivo Público do Estado de São Paulo o qual foi enviado ao Diretor da Instrução Pública no dia 8 de maio de 1924, o delegado regional de ensino de Guaratinguetá, Armando de Araújo, indica que, em decorrência do afastamento da professora efetiva da escola isolada rural da Fazenda Sapucaia, em Pindamonhangaba, uma professora leiga havia assumido a escola:

4ª. Delegacia Regional de Ensino

A professora d. Esaumar Fonseca pediu licença, a contar de 12 do corrente, e até essa ocasião residiu na Fazenda onde lhe forneciam pensão e sala para aulas, como continuarão a fazel-o.

---

<sup>25</sup> Poderiam se inscrever também aqueles que haviam se formado em escolas complementares e que tivessem cursado a disciplina de prática de ensino.

A escola actualmente está sob direcção da substituta leiga D. Armita Freitas, irmã<sup>26</sup> do administrador da fazenda Sapucaia. A matricula é de 30 alumnos analphabetos, podendo ser augmentada uma vez que a professora se esforce. Ha muita falta de material indispensavel, não tendo sido satisfeitos os pedidos da professora.

Guaratinguetá, 31-5-1924

Armando de Araujo (SECRETARIA D'ESTADO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR..., 1924).

Apesar de a indicação legal delimitar que a nomeação sem respaldo de concursos seria exclusiva para os professores das escolas isoladas rurais, não somente para essa modalidade de escolas os professores poderiam ser nomeados livremente. Localizei diversos officios destinados à Secretaria do Interior e à Diretoria Geral da Instrução Pública que permitem constatar a prática administrativa de indicação e substituição de professores não somente nas escolas isoladas rurais, mas, também, nas escolas isoladas distritais, urbanas e nas escolas reunidas.

Em um dos officios que localizei, de 8 de dezembro de 1924, a diretora substituta da Escola Reunida Capuava notifica o Secretário do Interior de que na ausência de uma professora que havia requerido licença médica, uma professora leiga a substituiria. A diretora da escola reunida enfatiza, nesse officio, que a professora leiga apresenta "[...] aptidões para o desempenho do cargo." (OFÍCIO..., 1924).

Oficialmente, a regulamentação a respeito do provimento das vagas se manteve rígida até a Lei nº 1.759, de 19 de dezembro de 1917, quando foi definido que o governo poderia nomear livremente os professores para reger as escolas rurais, sendo critério para a nomeação o professor ser normalista secundário ou primário<sup>27</sup>. As escolas distritais e as urbanas deveriam ter provimento de vagas mediante concurso e apenas no caso das distritais o professor poderia ser somente normalista primário, pois na escola isolada urbana o professor deveria ter formação de normalista secundário.

A permissão para professores leigos assumirem as escolas que tivessem permanecido vagas foi autorizada legalmente somente a partir da publicação da Lei nº

---

<sup>26</sup> A indicação de professoras que eram familiares do administrador da fazenda ou conhecidas das elites locais onde a escola se inseria era prática bastante recorrente no interior paulista, com o que é possível problematizar as relações de reciprocidade que se faziam presentes nas práticas de nomeação de professores. A esse respeito, as análises de Demartini (1979; 1989) contribuem para a discussão a respeito das interferências políticas, tanto para a criação quanto para o provimento das escolas com professores "apadrinhados".

<sup>27</sup> Com a transformação das escolas complementares em Escolas Normais Primárias, em 1911, instaurou-se certa dualidade na formação de professores; aqueles que se formavam nas Escolas Normais Primárias eram normalistas primários e aqueles que se formavam nas Escolas Normais Secundárias eram normalistas secundários (TANURI, 2000).

2.269, de 31 de dezembro de 1927, promulgada por Amadeu Mendes, Diretor da Instrução Pública de São Paulo<sup>28</sup>.

De acordo com a análise de Tanuri (1979), essa reforma adquiriu um caráter de medida de emergência como incentivo à criação de escolas normais no interior do estado, tendo sido uma das grandes medidas da Reforma a equiparação das Escolas Normais Livres, criadas por iniciativas municipais ou particulares, às Escolas Normais Oficiais, com exceção da Escola Normal da Capital.

Ao tomar a Reforma de 1927 como marco importante para compreender a expansão das escolas normais livres no oeste paulista, Inoue (2014)<sup>29</sup> analisa que em decorrência da maior dificuldade em encontrar professores dispostos a se deslocarem para regiões isoladas ou de difícil comunicação, como zonas rurais, essa reforma promoveu a formação de novos quadros de professores em regiões mais novas do estado e afastadas da capital na medida em que os jovens poderiam estudar na própria região e assim suprir as demandas locais da escolarização primária.

Nessas regiões afastadas, a instalação de escolas normais livres, sobretudo resultantes de iniciativas confessionais católicas, gerou melhorias significativas para as cidades, criou uma maior demanda de professores para as escolas isoladas urbanas e rurais da própria localidade e impulsionou a profissionalização de jovens de baixa renda, para o que contribuíram, especialmente, as escolas normais católicas que funcionavam em regime de internato (INOUE, 2014).

Segundo Inoue (2014, p. 9) as medidas adotadas pela Reforma de 1927 precisam ser compreendidas a partir da "[...] continuidade de um movimento contra o analfabetismo iniciado nos primeiros anos da República, não apenas em São Paulo, mas em todo o país.". Por esse motivo, as políticas de expansão da escolarização primária a partir das escolas isoladas urbanas, distritais e rurais e das escolas normais para o interior do estado de São Paulo podem ser compreendidas como decorrentes do mesmo projeto republicano de alcançar a população do estado que estava marginalizada da escolarização.

---

<sup>28</sup> Amadeu Mendes ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública de São Paulo entre 1927 e 1930.

<sup>29</sup> Inoue (2014) vem desenvolvendo pesquisa de doutorado em Educação analisando algumas das Escolas Normais Livres que foram criadas na região do oeste paulista, em decorrência da publicação da Reforma de Amadeu Mendes, em 1927. Para tal, a autora mapeou a criação das escolas no período que delimitou para o desenvolvimento da pesquisa, entre 1927 e 1945, e constatou a criação das seguintes escolas: em 1928, em Bauru e em Jaú; em 1929, em Lins e em Santa Cruz do Rio Pardo; em 1941, em Araçatuba; em 1943, em Birigui e em Marília; em 1944, em Assis e outra em Lins; em 1945, em Piraju, duas em Bauru e uma em Jaú; e em 1945, em Presidente Prudente.

Se as reformas da instrução pública paulista e seus reformadores buscavam acabar com o analfabetismo nas regiões mais afastadas, tanto as demandas por escolarização primária deveriam ser atendidas – por meio da criação e do provimento de escolas isoladas, quando não houvesse grupo escolar – quanto as demandas por profissionais habilitados para o exercício do magistério que suprissem as escolas isoladas de suas localidades. E é nesse sentido que Inoue (2014) busca articular as medidas da Reforma de 1927 às deficiências no quadro de professores formados pelas escolas do interior do estado em consonância com o movimento em prol da alfabetização das crianças, iniciado na década de 1920.

Os aspectos que apresentei anteriormente, tanto os relativos à criação e à manutenção das escolas isoladas quanto os relativos à permanência dos professores nessas escolas, permitem visualizar as dificuldades enfrentadas no âmbito das escolas isoladas, principalmente as rurais.

Não se tratava apenas da criação de escolas em locais estratégicos, de modo a alcançar as crianças espalhadas pelo interior do estado de São Paulo. O caminho entre a criação das escolas, o provimento de docentes e o funcionamento das escolas isoladas foi marcado pelo enfrentamento de situações políticas, pedagógicas, administrativas. A provisoriedade e a transitoriedade em algumas localidades certamente acabaram por se configurar como as características mais aparentes das escolas isoladas.

Como escolas móveis que flutuavam buscando alunos, com professores isolados e à deriva, a imagem das escolas isoladas, do ponto de vista da voz autorizada dos inspetores e delegados de ensino, foi marcada pela noção de que era um elemento provisório – cuja existência terminaria assim que um grupo escolar fosse instalado na região – mas que acabou se tornando permanente. A representação dos inspetores e delegados de ensino a respeito das escolas isoladas permite considerar que essa instituição no estado de São Paulo foi uma provisoriedade permanente, a qual se constituiu de modo permanentemente provisório<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> No *Relatório da delegacia regional de ensino* de 1937 da região de Rio Claro, o delegado Valdomiro Guerra Correa avalia: "Em relatórios anteriores, mostramos que os resultados alcançados pelas escolas do estado, decrescem na seguinte proporção: 1º. Grupos escolares; 2º., isoladas urbanas; 3º. isoladas rurais de bairros e estações; 4º e último lugar, isoladas rurais de propriedades agrícolas. São estas, as escolas mais caras ao Estado e as de menor aproveitamento. Parece-nos que a melhor maneira de se eliminar tais inconvenientes, estaria na transferência dessas unidades, de um para outro núcleo, sempre que a Delegacia encontrasse neste último, mais prováveis condições de estabilidade, garantidas pela densidade da população escolar e pela boa vontade dos interessados. Seriam também essas escolas reduzidas a estritamente necessário, só existindo onde pudessem funcionar regular e satisfatoriamente." (CORREA, 1937, [s.p]).

### 2.3 Uma imagem eternizada

Além dos *Anuários do ensino do estado de São Paulo* e dos *Relatórios das delegacias regionais*, outro veículo divulgador e legitimador de ideias a respeito das escolas primárias, dentre elas a isolada, foi o periódico publicado sob a responsabilidade da Diretoria Geral da Instrução Pública. Esse periódico teve diferentes títulos durante o seu ciclo de vida<sup>31</sup>: foi publicado com o título *Revista Escolar*, entre 1925 e 1927; entre 1927 e 1930, saiu a lume como *Revista Educação*; entre 1930 e 1931, durante a gestão de Lourenço Filho na Diretoria Geral da Instrução Pública, o periódico passou a ser intitulado *Revista Escola Nova* e, entre 1932 e 1961, passou a ser intitulado *Revista de Educação*.

Nesse periódico estavam concretizadas as discussões a respeito de alguns dos problemas enfrentados nas escolas primárias paulistas, e algumas das questões discutidas nos relatórios dos delegados regionais a respeito das escolas isoladas ganham, segundo Silva (2004), "eco" e "corpo" nos artigos publicados nesse periódico, pois muitos dos delegados regionais eram os autores dos artigos. Além disso, nas diversas seções que compõem o periódico, é possível observar a divulgação de determinadas ideias e, principalmente, a tentativa de legitimação de determinadas concepções a respeito da educação.

Por esse motivo, considero que os relatórios anuais e outros impressos produzidos sob a responsabilidade da Diretoria Geral da Instrução Pública cumprem conjuntamente o propósito de divulgar e legitimar ideias e propostas pedagógicas, bem como de fornecer certa visibilidade a respeito das práticas consideradas ideais,

---

<sup>31</sup> A partir de 1927, a *Revista de Educação* passa a ser publicada em decorrência da fusão da *Revista da Sociedade de Educação* (1923-1924) com a *Revista Escolar* (1925-1927), periódicos publicados, respectivamente, sob a responsabilidade da Sociedade de Educação de São Paulo e da Diretoria Geral da Instrução Pública Paulista. Segundo Nery (2009, p. 58), a *Revista da Sociedade de Educação*, como fruto de iniciativa particular, cumpria o papel de ser "[...] veículo de divulgação da entidade. Servia como meio de marcar a posição da Sociedade de Educação no cenário educacional da época, pois divulgava suas ideias e feitos e ainda para fazer circular os saberes e práticas julgados necessários para a solução dos problemas educacionais do País.". O ciclo de vida desse periódico foi finalizado em 1924 juntamente com o término da primeira etapa de vida da Sociedade de Educação. Já a *Revista Escolar*, publicada sob a iniciativa do governo do estado de São Paulo – que já estava desde 1918, com o término da publicação da *Revista de ensino*, sem a publicação de um periódico de iniciativa oficial – tinha como principal finalidade orientar a prática pedagógica dos professores, contribuindo, tanto para o docente que iniciava a sua carreira no magistério, quanto para o docente que buscava orientações mais doutrinárias e não "lições" para aplicar em suas aulas. Ao analisar esses periódicos como frutos de disputas em torno de ideias e tomadas de posição, especialmente entre os membros da Sociedade de Educação e da Diretoria Geral da Instrução Pública Paulista, Nery (2009) ressalta dentre vários aspectos o caráter mais filosófico da *Revista da Sociedade de Educação* em relação ao caráter mais prático-didático da *Revista Escolar*. Maiores informações a respeito desses periódicos, consultar, especialmente Nery (2009).

concretizar debates sobre as dificuldades encontradas pelos professores no espaço escolar, tematizar aspectos relativos à educação sob o viés de determinados modelos pedagógicos e contribuir para a formação do professorado paulista.

Nesse sentido, as vozes dos delegados e diretores de ensino para a produção de uma representação da escola isolada e na produção de uma imagem sobre essas escolas ganha força e se "eterniza"<sup>32</sup> por meio desses diversos veículos de divulgação.

A análise desenvolvida por Silva (2004) a respeito da *Revista de Educação* é pertinente e contribui para o debate que proponho a respeito das escolas isoladas. Silva (2004) analisa a questão da educação rural na *Revista de Educação* e constata que as problematizações a respeito da escolarização no ambiente rural e das raízes do atraso dessas regiões foram perenes em diversos números do periódico, em consonância não apenas com o que as práticas pedagógicas paulistas forneciam para o debate, mas, também, com as discussões elaboradas em plano nacional.

Foi recorrente o debate acerca da necessidade de desenvolver um ensino adaptado às regiões rurais, o qual deveria desenvolver nos alunos o amor pela terra e o apreço pelas atividades cotidianas do espaço rural para, com isso, fixar esses indivíduos no campo. Em diversos artigos eram abordadas questões sobre a formação de professores para os espaços rurais, bem como eram destacadas as necessidades de serem constituídos programas pedagógicos específicos para as escolas rurais, com o que Silva (2004) constatou as diversas propostas diferentes visando ao enfrentamento do problema da escola rural. A autora destaca, nesse sentido, a forma a partir da qual as disputas em torno das políticas delineadas por projetos diferentes defendidos por diversos atores envolvidos no debate foram concretizadas no espaço do periódico e serviram para constituir um conjunto de saberes a respeito do tema.

Além dos artigos e diversos inquéritos<sup>33</sup>, foi publicado nesse periódico o conteúdo teórico de um modelo pedagógico para a formação de professores. Eram

---

<sup>32</sup> A esse respeito, se torna pertinente questionar as relações que se estabeleceram entre os *Relatórios das delegacias regionais de ensino* com o conjunto de documentos que alimentavam a prática de produção de outros documentos pela Diretoria Geral da Instrução Pública, como Boletins e os *Annuários do ensino*.

<sup>33</sup> Destaco a esse respeito, o Inquérito feito por João Toledo, inspetor geral de ensino em 1930, e publicado nos números 1 e 2 do volume XII da *Revista Educação* sob o título "Preparação e fixação do professor rural". O inquérito se refere ao seguinte questionamento geral: "Como preparar o professor rural e fixá-lo ao meio em que deve actuar?" (TOLEDO, 1930, p. 15) e às seguintes questões específicas:

"1) Tendo em vista a preparação do professor rural, as escolas normaes primárias devem, de preferéncia, ser localizadas nos grandes centros ou nos núcleos ruraes de densa população?  
2) Tendo ainda em vista o mesmo objectivo, qual a feição dominante do programma dessas escolas?  
3) Qual o critério a seguir no recrutamento de lentes das escolas nomeaes destinadas á preparação do professorado rural?"

divulgadas também circulares administrativas da Diretoria Geral da Instrução Pública, como decretos, exonerações, transferências e permutas de professores, nomeações de professores leigos para escolas.

O ponto que destaco, todavia, é a inter-relação estabelecida entre os diferentes tipos de dispositivos de divulgação de práticas de inspeção e de avaliação e a veiculação e legitimação de uma ideia a respeito das escolas isoladas, as quais estavam sintetizadas sob a denominação da escola rural. Essas questões em grande parte se constituíam como a recorrente denúncia da necessidade de modificar as práticas pedagógicas nas escolas rurais e a proposição de formas mais coerentes e "modernas" de se encarar esse problema crucial ao desenvolvimento da escolarização primária paulista<sup>34</sup>.

Penso, portanto, que as questões discutidas e abordadas nos relatórios e nos anuários ganhavam certa proporção e perspectiva no periódico da Diretoria Geral da Instrução Pública, o qual contribuiu para, de certo modo, eternizar uma imagem das escolas isoladas. A representação das escolas isoladas conforme divulgada nos documentos oficiais da Diretoria Geral da Instrução Pública decorreu de processos de inspeção, de avaliação e de classificação das práticas e das condições físicas e materiais das escolas isoladas e, por isso, preponderou o tom da precariedade dessas escolas. Como escolas nas quais as práticas se constituíam como o avesso daquilo que os inspetores e delegados de ensino consideravam ideal, o tom do relato e das "percepções" a respeito dessas práticas evidenciou a negatividade para com esse tipo de escola.

O processo classificatório concretizado nesses documentos elaborados oficialmente deu impulso à produção de um sentido às escolas isoladas, o qual estava associado ao "vir a ser", isso porque no processo de produção do sentido das escolas isoladas ficou evidente que as condições dessas escolas indicavam sua provisoriedade.

Pude constatar, a partir das representações dos delegados e diretores de ensino, que as escolas isoladas eram elementos provisórios que deveriam ser substituídos, assim que fosse possível, por grupos escolares, porque estes modelos carregavam aquilo que

---

4) Quaes os recursos materiais aconselháveis, a serem postos em prática, para combater a tendência ao urbanismo e promover o interesse pela vida no campo e conseqüente fixação ahi do professorado rural?

5) Quaes as vantagens que, sem onus graves para o erário publico, podem ser concedidas aos professores ruraes, com o fim de estabilizá-los em suas escolas?" (TOLEDO, 1930, p. 15).

<sup>34</sup> Mais do que apresentar as minúcias das discussões a respeito das escolas isoladas conforme foram polemizadas nesse periódico publicado pela Diretoria Geral da Instrução Pública, busco analisar o resultado das divulgações a respeito das escolas isoladas nesses diferentes impressos produzidos e divulgados pela voz autorizada dos inspetores, delegados e diretores de ensino sob o viés oficial da Diretoria Geral da Instrução Pública Paulista. A respeito da análise detalhada sobre as tematizações da escola rural nesse periódico, conferir Silva, D. (2004).

havia de melhor em termos de escolarização. As escolas isoladas concretizariam nessa representação os ranços de um passado imperial caracterizado pelas escolas de primeiras letras, isto é, "[...] o estágio precário, embrionário e vergonhoso da instrução pública", conforme afirma Souza (2009, p. 31); suas condições de existência eram, portanto, deficientes e incapazes de oferecer um ensino moderno e, por esse motivo, elas deveriam ser pouco a pouco substituídas.

Ao analisar o processo de tratamento das escolas isoladas, citando Francisco Azzi no Inquérito de 1914, para o qual as escolas isoladas eram "[...] um mal necessário porque a elas está cometida a tarefa de combater o analfabetismo nas localidades onde o grupo escolar não pode ainda existir.", Antunha (1976) afirma:

Tem-se, assim, a impressão de que a instituição dessas escolas não era considerada como definitiva, que bastaria instalá-las provisoriamente, até serem substituídas por grupos escolares, o que – com o progresso geral, social e econômico – fatalmente deveria ocorrer. Dessa forma, não eram tomadas medidas visando à sua melhoria efetiva nem se criavam condições para seu adequado funcionamento. Aqui parece refletir-se um dos traços do caráter nacional brasileiro, que nos leva a implantar o provisório, porque não se pode realizar o definitivo. De outra parte, embora o provisório se perpetue, não é melhorado, pois não compensa perder tempo e gastar energias com o provisório; é preferível aguardarem-se as condições para se realizar o definitivo. Assim, nesse círculo vicioso, acaba-se não se fazendo nem uma coisa nem outra. No caso das escolas isoladas [...], parece, na opinião de muitos educadores, que a solução definitiva para seus problemas seria a sua própria extinção, e a criação em seu lugar de um grupo escolar.

Reitero a afirmação de Antunha (1976) e complemento que, apesar de terem sido pensadas sempre como elementos provisórios, como um "vir a ser", as escolas isoladas foram permanentes na história da educação paulista e é justamente essa existência permanentemente provisória um elemento importante para a problematização.

As críticas que as escolas isoladas receberam na longa duração foram perenes nos seus aspectos gerais: localização, condições precárias, isolamento da escola e da professora, inconstância de professores, dificuldades em manter a frequência dos alunos. Mas, se a realidade das escolas isoladas era tão precária, quais foram os motivos para mantê-las? Por que as escolas isoladas existiram permanentemente na provisoriedade e, principalmente, por que as escolas isoladas foram provisórias permanentemente?

**CAPÍTULO 3**  
**A ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA PAULISTA**  
**ENTRE ZONAS DE TENSÃO**

Nas cidades, ao lado dos grupos ou dos grandes estabelecimentos particulares, a escola isolada se apouca, se humilha, se desfigura e se afeia, pela grandeza e luxo de tudo que a cerca; no campo ou ao lado das fabricas, ella encontra o seu dominio próprio, attrahe a gente em idade escolar e se constitue a cellula viva de um bom aparelho escolar.

É da sua primordial missão levar o primeiro facho de luz ás populações sertanejas; e o professor constitue o pioneiro das primeiras explorações em prol do alphabeto.

É a escola isolada que vae preparar o terreno para futuras colheitas.

Sobre este ponto de vista, ella se sobrepuja, em beneficios, o grupo escolar, pois é da zona rural que corre, como das pequenas fontes para os rios, os elementos da vida para as cidades e as reservas de gente sadia e forte para a sociedade.

Eis porque a alphabetização da zona rural do Estado deve merecer os mais desvelados cuidados dos poderes publicos. (THOMPSON, 1918, p. 24).

Nas políticas públicas do estado de São Paulo, tanto os grupos escolares quanto as escolas isoladas foram utilizados como meios de expansão da escolarização primária. É fato, portanto, que esses dois tipos de escola assumiram papel importante e estratégico na difusão do ensino primário na capital e no interior do estado.

O descompasso entre as políticas públicas de criação de escolas na capital e nas sedes dos municípios do interior e nas vilas, bairros afastados e zonas rurais é um aspecto que merece destaque na difusão da escolarização primária paulista nas primeiras décadas do século XX. Esse descompasso decorre de uma opção da política republicana em atender preferencialmente as zonas urbanas em detrimento das zonas rurais (SOUZA, 1998; 2009).

No estado de São Paulo, a disseminação da escolarização primária moderna concretizada na figura dos grupos escolares ocorreu a partir da expansão desses estabelecimentos, acompanhando o desenvolvimento urbano, os rastros do café, a construção das ferrovias e a exploração progressiva para o oeste deste estado (SOUZA, 2009). A figura das escolas isoladas associou-se ao espaço rural e, apesar de essas escolas existirem nos espaços urbanos, foram estigmatizadas com o estatuto de escolas tipicamente rurais (SOUZA, 2009; ÁVILA, 2013).

Ao analisar o processo de implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo, Souza (1998) afirma que no âmbito dos projetos de escolarização dos países que

lograram a constituição de sistemas nacionais de ensino, ainda no século XIX, estava implicado o atendimento tanto dos núcleos urbanos quanto dos núcleos rurais, para o que o uso de escolas isoladas se fazia necessário. A ressalva de Souza (1998) é contundente e, segundo essa autora, no caso do estado de São Paulo observa-se

[...] justamente a ausência de uma política de expansão e melhoria do ensino que beneficiasse tanto a população rural quanto a população urbana. De fato, a política educacional dedicou-se muito mais à criação de grupos escolares nos núcleos urbanos e à dotação dessas escolas de melhores recursos em detrimento de uma política em favorecimento das escolas isoladas. (SOUZA, 1998, p. 90).

A constatação de Souza (1998) indicando a supremacia das cidades e do espaço urbano em relação ao espaço rural nutre o debate que proponho com este capítulo da tese. Para além das questões relacionadas ao local onde as escolas isoladas estavam inseridas, o que as teria secundarizado no âmbito das políticas públicas, busco problematizar que as escolas isoladas congregavam um conjunto de elementos que lhes conferia um caráter secundário e um objetivo modesto no âmbito das políticas públicas para a expansão da educação primária em relação aos grupos escolares, os quais se referiam também à sua organização pedagógica, a qual mantinha vestígios do ensino mútuo, característicos do período imperial brasileiro, como afirmam Souza (2009) e Cardoso (2013).

Esses dois elementos – geográfico e pedagógico – em conjunto, constituíram a tensão diferenciadora entre as escolas isoladas e os grupos escolares no âmbito das políticas públicas para a expansão das escolas primárias no estado de São Paulo, e é esse espaço de tensão que busco trazer à tona com este capítulo.

Tomar como objeto de reflexão essa zona de tensão conduziu meu olhar para os debates em torno da escolarização da infância no período entre 1917 e 1947, resultados de disputas e tentativas de apaziguamento de ideias que muitas vezes eram divergentes. As opções tomadas no âmbito político e legislativo e as ideias que serviram como suporte para as formulações políticas auxiliam a entender os limites geográficos e pedagógicos (e simbólicos) no bojo dos projetos republicanos para a escolarização primária neste estado.

### 3.1 Tensões em torno de limites

Nos anos finais da primeira década do século XX, a expansão da escolarização primária para a população se evidenciava como problema crucial para a constituição da Nação proclamada pelos republicanos, tendo em vista que a escola seria um importante elemento para a civilização, para a contenção de ideias e para a disseminação de valores morais específicos.

Nesse contexto social, a escola primária passou a ser pensada como ferramenta de combate à ameaça representada pelos imigrantes que disseminavam ideias anarco-sindicalistas, reivindicando melhores condições de vida e de trabalho, exercendo pressões políticas a partir de greves<sup>1</sup> e preocupando as autoridades educacionais no que se referia à formação da identidade nacional brasileira. Nas zonas urbanas, a ameaça do imigrante se consolidava na imagem do operário grevista e, nas zonas rurais, a ameaça se consolidava na imagem da criação de escolas étnicas, com ensino em outra língua que não o português, e a disseminação de cultura e de valores que não necessariamente eram os desejados pelos republicanos. Além disso, é preciso considerar que os operários eram, em parte, recrutados na zona rural do estado e, por isso, a contenção de ideias e a moralização baseada em valores republicanos para a constituição da Nação se tornavam elementos indispensáveis tanto na zona urbana quanto na zona rural.

Se do ponto de vista dos republicanos havia demandas específicas por escolarização na capital e nos centros urbanos e nas zonas rurais no interior do estado, a elaboração de estratégias para a expansão da escolarização primária de modo a alcançar os grupos populacionais citadinos e rurais e contemplar os objetivos para a escolarização de cada um desses grupos se tornou elemento crucial.

Por serem escolas "tipicamente urbanas" (SOUZA, 1998), a localização dos grupos escolares não demandou inicialmente uma classificação a partir do local em que eles estavam inseridos. A construção dos prédios dessas instituições nas cidades do interior do estado de São Paulo demonstrava o cuidado dos administradores do Estado na delimitação de municípios para a instalação, na escolha da localização centralizada nos municípios e na seleção de terrenos de "[...] quadras inteiras, ou grandes lotes de

---

<sup>1</sup> Destaca-se principalmente o movimento de greve deflagrado em 1917, que teve início em São Paulo e se espalhou pelo Rio de Janeiro e pelo Rio Grande do Sul. De acordo com Linhares (1977), em julho de 1917, a greve geral paralisou a cidade de São Paulo durante vários dias, parando transportes, fechando comércios e ocupando a capital. A partir de negociações entre os patrões e os líderes do movimento grevista, foi concedido o aumento desejado pelos operários. As consequências do movimento de greve e das influências das ideias anarquistas e socialistas no estado de São Paulo se consolidaram com a criação do Partido Comunista do Brasil, em março de 1922.

esquina que proporcionassem uma visualização completa do edifício e permitisse múltiplos acessos" (BUFFA; PINTO, 2002, p. 43-44), com o que é possível compreender a lógica do "primado da visibilidade" (CARVALHO, 1989) a qual serviu de base para a construção de prédios de grupos escolares majestosos e bem situados nas áreas urbanas.

Pensando no caso dos grupos escolares de Curitiba, Bencostta (2001) problematiza aspectos dos projetos arquitetônicos durante a fase de implantação dessas escolas nesse estado. Apesar de o objeto de investigação desse autor se situar no estado do Paraná, há aspectos que transpassam as fronteiras geográficas entre os dois estados e que servem para problematizar as escolhas governamentais a respeito dos espaços para a construção dos grupos escolares. A esse respeito, Bencostta (2001) afirma:

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime.

Esse destaque conferido à localização dos grupos escolares nos espaços urbanos também contribuiu para a elaboração de percepções sociais e representações dos moradores das cidades a respeito da escolarização; nessas representações, o grupo escolar era reconhecido como uma inovação que evidenciava os sinais da instauração da ordem republicana na escolarização.

No que se refere às escolas isoladas, entretanto, a questão da localização emergiu como problema em decorrência da necessidade de conferir certa racionalidade administrativa durante a expansão das escolas, principalmente pelo interior do estado. A classificação e a adjetivação das escolas isoladas a partir do local em que elas estavam inseridas, gerando, com isso, a construção da diferença entre a escola do espaço urbano e a do espaço rural, se consolidou com a publicação da Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917, a qual definiu a diferenciação pedagógica entre as escolas isoladas urbanas, distritais e rurais, a partir da duração do curso primário em cada uma dessas escolas.

Essa diferença, contudo, não foi cunhada inicialmente a partir da adjetivação "rural", "distrital" e "urbano". De acordo com Souza (2014), Ávila; Souza (2013) e Ávila (2013) a constituição da diferença entre as escolas urbanas e rurais foi construída

a partir da diferenciação na classificação das escolas isoladas em duas categorias: de sede de bairro ou distrito de paz e de sede de município.

A constituição da diferença do ponto de vista normativo teve início com o Decreto nº 1.239, de 30 de setembro de 1904, o qual regulamentou a execução da Lei nº 930, de 13 de agosto de 1904, que havia modificado algumas disposições das leis a respeito da instrução pública. A partir do Decreto nº 1.239, o ensino público preliminar poderia ser oferecido em:

[...]

I. Escolas ambulantes;

II. Escolas isoladas situadas em bairros<sup>2</sup> ou sedes de districtos de paz;

III. Escolas isoladas situadas nas sedes de municípios;

IV. Grupos escolares;

V. Eschola modelo anexa á Eschola Normal da Capital ou Jardim da Infancia. (SÃO PAULO, 1904b, p. 1).

A respeito da diferença entre o que era considerado bairro, sede de distrito de paz e município, esse decreto apresenta apenas indicações sobre a questão do perímetro urbano e da cobrança do imposto predial. Nesse sentido, as escolas isoladas situadas em bairros e em sedes de distritos de paz poderiam ou não estar suscetíveis à cobrança de imposto predial, enquanto que as situadas nas sedes dos municípios estariam suscetíveis à cobrança de imposto predial, pois estariam dentro dos limites do perímetro urbano.

Um pouco mais esclarecedor em relação aos critérios de diferenciação, o Artigo 48 do Decreto nº 2.225, de 16 de abril de 1912, que manda observar a consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normais delimita, em consonância com o Decreto nº 1.239, de 30 de setembro de 1904, que:

**§ 1º.** São escolas de sede de município as escolas do município da Capital e as de sedes dos outros municípios do Estado, sendo como taes consideradas as escolas situadas no perimetro urbano, embora em logares denominados bairros, uma vez que estes sejam parte integrante da cidade, estejam sujeitos ao pagamento do imposto predial e sejam pelo Governo declarados parte da sede do município.

---

<sup>2</sup> Não consegui localizar, até o momento, quais eram as exatas definições do conceito de "bairro" no momento em que essas leis foram publicadas. Souza e Ávila (2013) já questionaram essa adjetivação, buscando inquirir a designação da escola de bairro. A partir de Barros (2004) e de Bezerra (2011), as autoras indicaram que o uso do termo "bairro" pode denotar uma porção de território localizada nas proximidades de um núcleo urbano e, nesse sentido, o bairro poderia se referir ao arrabalde ou arraial. A partir da análise da documentação legislativa, Souza e Ávila (2013) indicam que o termo escola de bairro possivelmente esteja designando a escola localizada em povoados nos arrabaldes da cidade ou aquelas situadas em zonas consideradas propriamente agrárias ou rurais. É com essa perspectiva de Souza e Ávila (2013) que também conduzo minha interpretação a respeito das escolas isoladas de bairro.

§ 2º. São escolas de bairro ou sede de districto de paz as situadas nos bairros e nas sedes de districto de paz, fora do perimetro urbano da sede do municipio, estejam ou não sujeitos ao pagamento do imposto predial. (SÃO PAULO, 1912, p. 11).

Nos dois decretos – Decreto nº 1.239, de 30 de setembro de 1904 e Decreto nº 2.225, de 16 de abril de 1912 – destaca-se a indicação de que para a localização das escolas era preciso atender tanto à necessidade de disseminar o ensino primário, quanto à importância do núcleo da população em idade escolar que seria atendido. Isso significa que, mais do que a classificação da escola de sede bairro ou de sede de distrito de paz como inferior em relação à de sede de município, a legislação demarcou a diferença entre a escola isolada a partir de seu critério de localização com o objetivo de disseminar a escolarização primária e expandir o alcance das escolas.

A incursão dos termos "bairro", "distrito de paz" e "município", conforme indicados nesses dois documentos legislativos, figura como matriz a partir da qual se iniciou o processo de construção da diferença entre as escolas isoladas, que se estabeleceu primeiramente em nível geográfico para ser, na sequência, encaminhada em termos de diferenciação pedagógica.

O Decreto nº 2.368, de 14 de abril de 1913, atuou nesse sentido ao aprovar o regulamento das escolas de bairro (localizadas em centros agrícolas, povoados e distritos de paz), classificando-as em duas categorias: na primeira, estariam incluídas as escolas distantes 20 quilômetros de uma estrada de ferro e na segunda, estariam incluídas as demais escolas. Independentemente da categoria, a duração do ensino oferecido nas escolas de bairro era de dois anos. Com essa norma foram dados os primeiros passos no sentido da diferenciação pedagógica operando nas escolas adjetivadas como "de bairro".

Com a Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917, os termos rural e urbano foram utilizados para a classificação das escolas isoladas do estado de São Paulo; dessa diferenciação se delineou a duração do curso primário oferecido em cada uma das modalidades de escola, conforme é possível observar:

**Artigo 1º.** As escolas isoladas do estado ficam classificadas em – ruraes, districtaes e urbanas.

**Artigo 2º.** São escolas rurais as localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos coloniais e nos centros fabris distantes de sede de município.

**§ 1º.** O curso destas escolas será de dois anos, devendo o programma de ensino ser adaptado ás necessidades da zona em que funcționarem.

§ 2º. Dentro do districto de paz em que forem creadas, as escolas serão de preferencia localisadas nos núcleos coloniaes e nas propriedades agricolas e fabris cujos donos ou administradores oferecerem casa para residencia do professor e sala de aula.

§ 3º. Os vencimentos dos professores dessas escolas serão eguaes as das escolas districtaes (ou de bairro).

**Artigo 3º.** As escolas districtaes são as situadas em bairros ou séde de districto de paz.

§ **unico.** O curso destas escolas será de três anos, e o respectivo programma, consequentemente mais desenvolvido que os das escolas ruraes.

**Artigo 4º.** As escolas urbanas (ou de séde) são as creadas em séde do municipio.

§ **unico.** O curso destas escolas será de quatro anos, e o seu programma abrangerá todo o ensino preliminar. (SÃO PAULO, 1917, p. 1).

A respeito da publicação dessa lei, vale destacar o conteúdo da *Mensagem* apresentada por Altino Arantes, então Presidente do estado de São Paulo, ao Congresso Legislativo, em 14 de julho de 1918. Nessa mensagem, Altino Arantes destaca a publicação da lei como uma ação estadual capaz de sanar as dificuldades do aparelho educacional paulista e indica:

As escolas isoladas, de acordo com a citada lei, estão sendo classificadas em diversas categorias. Para o seu provimento, o Governo tem dado preferencia aos municipios novos ou longiquos, e aos que são grande núcleo de população estrangeira ou se encontram menos providos de instrução.

Dentro em pouco serão installadas as escolas ruraes, que deverão funcionar nos centros agricolas, onde a população escolar é em grande parte, sinão em sua totalidade, descendente de estrangeiros. A acção do Estado, que até agora se fazia sentir melhor nos centros urbanos, passará a ser exercida, com igual intensidade na zona rural, até agora menos favorecida.

Sem despreoccupar-se das cidades, onde as escolas já satisfazem ás necessidades da população, vae o Estado convergir todos os seus esforços, em prol da disseminação do ensino, em pontos remotos, em que ele se torna mais necessário, quer para os descendentes de estrangeiros, procurando dest'arte integral-os na vida politica do paiz, quer para os núcleos da população nacional, proporcionando a seus habitantes os elementos de que carecem, para se tornarem também factores do nosso progresso economico. (ARANTES, 1918, p. 8).

É, portanto, no movimento de expansão das escolas primárias principalmente pelos espaços rurais e afastados do interior de São Paulo que a classificação das escolas isoladas a partir da localização se tornou uma pertinente estratégia estadual para a expansão racional dessas escolas. Nesse sentido, os limites geográficos conferiram certas configurações específicas que começaram a ser construídas em termos

classificatórios os quais se tornaram definidores a partir da Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917.

Apesar dessas classificações e do direcionamento pedagógico que começou a se efetuar com a publicação dessa lei, a mobilidade da escola isolada, como aspecto geográfico e pedagógico, também merece destaque. Apesar das denúncias do insucesso da expansão da escolarização primária paulista, Oscar Thompson, na condição de Diretor Geral da Instrução Pública Paulista, conferiu papel significativo às escolas isoladas como meio de alcance das crianças que moravam em bairros, em distritos, em vilas e nas zonas rurais, em relatório que apresentou a Rodrigues Alves, então Secretário do Interior, o qual foi publicado no *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1918).

Em abordagem convergente com a apresentada pelo Presidente de Estado Altino Arantes, conforme citei anteriormente, Oscar Thompson enfatiza que era nas zonas rurais e nos bairros e vilas longínquas que a escola isolada assumia a função de ser o principal instrumento de expansão da escolarização, o que lhes conferia o caráter de "célula viva", de "unidade escolar de maior importância no aparelho pedagógico paulista" e de "mola principal" no movimento expansivo em prol da alfabetização das crianças.

Todavia, apesar do destaque conferido às escolas isoladas no alcance às populações que habitavam zonas longínquas, ao final da primeira metade da década de 1920, a quantidade de escolas isoladas e de grupos escolares era ainda insuficiente para atender à demanda por escolas. No valor das cifras, a expansão da escolarização para todas as crianças compreendendo um ensino gradual e completo, conforme havia sido proposto por Caetano de Campos<sup>3</sup> na figura do grupo escolar<sup>4</sup>, começava a se evidenciar como improvável.

A concretização das avaliações a respeito dessas falhas na educação neste estado era emblemática e a questão que Oscar Thompson levantou se constituía como um dos grandes dilemas políticos que precisava ser encarado: o que fazer para educar as

---

<sup>3</sup> Antônio Caetano de Campos (1844-1891) formou-se médico, mas por conta de problemas de saúde durante seu alistamento como cirurgião junto à Marinha Brasileira, acabou mudando-se para a capital paulista, dedicando-se à educação. Foi indicado por Rangel Pestana e convidado por Prudente de Moraes para assumir a direção da Escola Normal da Capital, tendo como missão desenvolver uma escola de acordo com as ideias republicanas e reformar o ensino público paulista, o grupo escolar, instituição que se consolidaria como símbolo do progresso almejado pelos republicanos.

<sup>4</sup> A escola graduada foi implementada a partir da publicação da Lei nº 169, de 7 de agosto de 1893 e regulamentada por meio do Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894, que estabelecia a reunião de diversas escolas em um raio fixado para a obrigatoriedade escolar em apenas um prédio.

232.543 crianças em idade escolar que estavam sem escolas crescendo analfabetas e constituindo elementos negativos ao progresso do estado? (THOMPSON, 1918).

A carta aberta escrita por Sampaio Dória buscou propor uma solução a esse dilema. Para Sampaio Dória, a glória do Brasil dependida da alfabetização de seu povo; tratava-se da questão nacional por excelência, já que por meio dela seria possível "desenvolver a cultura de seus filhos", povo "acabrunhado e murcho, numa indiferença que apavora" e "assimilar o estrangeiro que aqui se instala em busca da fortuna esquiva" (DÓRIA, 1918, p. 58-59).

A solução proposta por Sampaio Dória foi a de duplicar as escolas primárias, pois se as escolas que já existiam satisfaziam metade das necessidades, a duplicação satisfaria a outra metade. Para Sampaio Dória (1918, p. 62), "[...] entre alfabetizar 50%, com a dadaiva de mais algumas noções, e alfabetizar o total sem esta dadaiva, o bem do povo se inicia por esta ultima alternativa.". 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.

O plano de metas elaborado por Sampaio Dória para a consecução da escola que propunha se baseava nas seguintes medidas:

- 1.º - Separar, onde for oportuno, em dous períodos de duas horas e meia cada um, os dous anos da escola isolada actual;
- 2.º - Admittir somente o primeiro periodo para as escolas ruraes com duas sédes por anno;
- 3.º - Simplificar o programma da escola primaria, de modo que, no primeiro período, domine o ensinar a ler, escrever e contar, e seja o segundo um aperfeiçoamento do primeiro;
- 4.º - Promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tiverem tido o beneficio de um anno escolar, só podendo os atrasados repetir de anno, se não houver candidatos aos lugares que ficariam occupados. (DÓRIA, 1918, p. 64-65).

A proposta de Sampaio Dória dava uma resolução ao grande problema da urgência de se difundir o ensino primário para a população e, como afirmam Antunha (1976) e Carvalho, M. (2003; 2011b), se fundamentava na opção política desse militante e ideólogo da Liga Nacionalista de São Paulo<sup>5</sup>. Munido dessas propostas e na condição

---

<sup>5</sup> A Liga Nacionalista de São Paulo foi fundada em São Paulo em 27 de julho de 1917 a partir da campanha cívica em favor do nacionalismo, do culto à pátria, do voto secreto e do serviço militar obrigatório. A escola era considerada o grande centro da regeneração social e, portanto, o seu papel na iniciativa de desenvolvimento da educação cívica era de grande destaque. A influência da Liga Nacionalista no magistério paulista na década de 1920 pode ser compreendida como um movimento que

de Diretor da Instrução Pública de São Paulo, em 1920, Sampaio Dória reformou a instrução pública paulista, a partir da publicação da Lei nº 1.750, de 8 de dezembro e do Decreto nº 3.356, de 31 de março de 1921, que a regulamentou.

Estava lançada a ideia da escola alfabetizante, a qual, segundo Antunha<sup>6</sup> (1976, p. 183), era

[...] uma escola de emergência, destinada a disseminar rapidamente a leitura e a escrita ao maior número e nos lugares onde não fosse possível fornecer-se mais educação. Para o governo as ideias de Dória apareciam simplesmente como a solução para o problema do barateamento do custo do ensino e como tal deveriam ser levadas às suas últimas consequências.

Carvalho, M. (2003) complementa as afirmações de Antunha (1976) e analisa que

[...] a prioridade da difusão do ensino sobre questões atinentes à sua qualidade é legível na urgência das metas e no roteiro das cifras que determinam a lógica da Reforma. O sistema escolar era racionalizado de modo a conciliar a alegada exiguidade de recursos financeiros governamentais às metas democráticas de generalização dos benefícios escolares. No confronto dos números, era construído o dilema: dar uma escola de 4 anos a alguns, excluindo os outros ou generalizar o ensino elementar de 2 anos a todos. A Reforma opta pela segunda via. (CARVALHO, M. 2003, p. 37).

---

unia o ideal de revalorização da educação e da figura do professor à insatisfação do magistério em relação ao funcionamento das escolas. Na condição de Diretor Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson aderiu à Liga, solicitou aos professores que se filiassem, bem como expediu recomendações para inspetores de ensino e diretores, nas quais solicitava a concretização de fundamentos do ensino cívico e da moral, estabelecia a necessidade de intensificar o estudo de história, de geografia e de música (ANTUNHA, 1976). Com isso, é possível dimensionar a influência da Liga Nacionalista nos meandros de reflexão sobre a escolarização e na elaboração de políticas públicas para o ensino neste estado.

<sup>6</sup> As medidas introduzidas pela Reforma de 1920 foram sintetizadas por Antunha (1976) em nove pontos:

- (a) "A radical modificação efetuada nos níveis inferiores do ensino público (art.1.º) com a redução do ensino primário a dois anos e a consequente criação do ensino médio de dois anos de duração, correspondente aos 3º. e 4º. ano primários, então extintos;
- (b) A redução da obrigatoriedade e gratuidade da frequência escolar primária. As crianças legalmente obrigadas a frequentar o curso primário de dois anos passaram a ser as de 9 e 10 anos de idade.
- (c) A taxação do curso médio;
- (d) A unificação das escolas isoladas ao tipo único de dois anos;
- (e) A redistribuição de professores de 3º e 4º ano, que ficaram em disponibilidade, para as novas classes alfabetizadoras de 1º. e 2º. ano a serem formadas;
- (f) O desdobramento das escolas isoladas e também do trabalho do professor das escolas em que fosse excessiva a matrícula e no caso de não haver condições para a existência de dois professores;
- (g) Isenção aos pobres das taxas em todos os graus do ensino;
- (h) A "proscrição" escolar às crianças de 7 e 8 anos. As crianças dessa idade deixavam de ser obrigadas à frequência escolar e, mais que isso, não lhes seria permitido o ingresso nas escolas públicas antes de completarem 9 anos de idade;
- (i) A criação de duas mil escolas isoladas". (ANTUNHA, 1976, p. 162-163).

Além dessas medidas, outras acompanharam a Reforma de 1920, como a disseminação de ideias nacionalistas, a importância concedida aos conteúdos de geografia e história do Brasil, da moral e do civismo e do ensino em língua vernácula, bem como o desenvolvimento de práticas de escotismo e exercícios físicos.

A Reforma de 1920 pode ser entendida, portanto, como uma tentativa de reorganizar o sistema de ensino público paulista de modo a incluir a população marginalizada, e para atingir esse objetivo foi destacado o papel conferido às escolas isoladas como meio de alcance a essas populações geograficamente (e culturalmente) situadas à margem.

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.

Nesse sentido, na capital houve diminuição na quantidade geral de escolas isoladas, o que foi ocasionado pelo agrupamento de escolas isoladas em escolas reunidas. No interior, a quantidade de escolas isoladas também se manteve praticamente a mesma, com uma leve diminuição: em 1920 havia 1453 escolas isoladas e, em 1925, havia 1251. As matrículas, porém, cresceram no interior do estado, o que, de acordo com a análise de Antunha (1976, p. 198), indica tanto um "[...] bom trabalho de aliciamento da população escolarizável [...]" quanto o resultado do desdobramento dos turnos nas escolas isoladas.

Todavia, cabe destacar que para Sampaio Dória não havia diferenciação entre a escola urbana e a escola rural, esse aspecto era apenas formalidade, já que sua aposta era em uma escola instrutiva, alfabetizante e capaz de inserir os indivíduos no meio em que ele estava situado.

O movimento e os debates gerados a partir da Reforma Sampaio Dória expuseram algumas questões que já vinham dando sinais de problemáticas no âmbito da expansão da escolarização paulista e que se referia justamente ao tipo de escola para cada espaço geográfico com o objetivo de alcançar alguns grupos sociais. E nesse sentido, apesar do malogro da aposta de Sampaio Dória em dois anos de escolarização – o qual resultou na sua exoneração do cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1921, e na derrogação da Reforma, em 1925 – sobressaíram questões que se referiam justamente à tentativa de expansão de uma escola modelar, do

ponto de vista do reformador, para as populações marginalizadas, e à equiparação de dois tipos de escolas diferentes, com dois públicos diferentes e localizadas em dois espaços diferentes.

Em face dos perigos da "escola alfabetizante", veio à tona a ideia de que em matéria de educação não se tratava de oferecer a escolarização primária para todas as crianças indiscriminadamente, unificando a escolarização primária em torno de um modelo que se aproximava do das escolas isoladas rurais; tratava-se, portanto, de manter escolas primárias para suprir qualitativamente as demandas específicas por escolarização. Nesse sentido, ganhou vez a luta por uma escola que oferecesse uma educação integral para formar a elite esclarecida (CARVALHO, M., 2003); em contrapartida, a escola para o povo passou a ser pensada como ferramenta de controle, de higiene e de fixação.

Ganhou força o discurso cívico que apregoava a necessidade de atuar junto às elites, promovendo uma "[...] reforma das mentalidades, [...] convencendo-as da necessidade de regenerar pela educação as populações brasileiras, moldando-as como povo saudável e produtivo [...]". (CARVALHO, M., 2003, p. 47).

Na produção desse discurso, destacaram-se as vozes entoadas por membros de sociedades e associações educacionais que atuaram para dar um direcionamento às campanhas educacionais nas décadas de 1920 e 1930 em São Paulo e no Brasil e que contribuíram para a constituição de um "campo de disputas educacionais" (NERY, 2009), o qual foi delineado tendo como perspectiva um projeto de reforma moral e intelectual do Brasil a partir da educação (CARVALHO, M., 2003) e, principalmente, em decorrência desse projeto, a estratégia de expansão de uma educação moralizadora e capaz de conter os fluxos populacionais em direção às cidades<sup>7</sup>.

Nessas diferentes polarizações em torno das novas funções atribuídas à escola, era consenso que

[...] a escola deveria deixar de ser um "aparelho formal de alfabetização" para tornar-se um organismo vivo, capaz de refletir o meio"; devia "afeiçoar a inteligência infantil aos problemas do seu ambiente próprio, radicando o aluno ao seu pequeno torrão". Mas devia tornar-se, na formulação de Lourenço Filho, "um órgão que

---

<sup>7</sup> Para além do significado político e das posições assumidas nas discussões, especialmente no âmbito da Sociedade de Educação de São Paulo e na Associação Brasileira de Educação, as quais foram objeto de análise de Nery (2009) e Carvalho, M. (1998), respectivamente, interessam para os fins desta tese os resultados dos debates gerados por essas associações que congregaram professores, médicos e engenheiros, no que diz respeito à atribuição do sentido que foi dado à escolarização e, especificamente o que desse sentido pode ser atribuído às escolas isoladas.

coordene, no sentido de implantar os ideais de renovação.". (CARVALHO, M., 2000, p. 241, grifos da autora).

De acordo com Carvalho, M. (2000), as propostas em torno da regeneração nacional esbarravam na reformulação da escola e de seus propósitos. Essa representação negativa em torno da "escola alfabetizante" serviu de justificativa para a elaboração de argumentos em prol de novos fins para uma nova escola primária que precisava ser remodelada.

Como se observa, a "dívida republicana" (CARVALHO, M., 2003) e a inaptidão de solucionar de fato os problemas em torno da escolarização da infância que alimentaram o debate do movimento ao final da década de 1910 tiveram um deslocamento a partir dos anos finais de 1920. Com isso, tornou-se nítida a derrocada do modelo escolar paulista a partir da segunda metade da década de 1920 e se evidenciaram os sinais do esgotamento da lógica que presidia a normatização das práticas pedagógicas<sup>8</sup>. Com isso, se avultam novos sentidos a respeito da função que a escola primária assume no cenário político e econômico na sociedade.

Carvalho, M. (2011) indica que a emergência e a circulação de novas ideias a respeito da pedagogia da educação nova e a gradativa substituição da pedagogia moderna, a qual subsidiava as aspirações dos republicanos em matéria de educação foram aspectos cruciais para o processo de esgotamento do modelo escolar paulista. Para Carvalho, M. (2011, p. 195 grifos da autora),

[...] as normas pedagógicas que vinham até então balizando as iniciativas de institucionalização da escola paulista são postas em questão, e duas posições se firmam, reivindicando para si, cada uma delas, o estatuto de pedagogia *moderna* ou *nova*, porque *ativa*. [...] É dessa disputa que a chamada *pedagogia da escola nova* vencedora, reivindicando para si o monopólio do novo e do moderno e produzindo, pejorativamente, os saberes pedagógicos concorrentes como "pedagogia tradicional".

Nesse sentido, também as disputas em torno da revisão das finalidades da escola primária, bem como sobre a elaboração de estratégias para a extensão da escola

---

<sup>8</sup> É possível considerar a equiparação das escolas normais livres como um dos sinais do esgotamento do modelo escolar paulista. Se na lógica que encaminhava o modelo escolar paulista a formação de professores assumia o estatuto de elemento-chave para a irradiação de práticas modelares e, nesse sentido, a Escola Normal se tornava o espaço de grande importância para ensinar a ensinar, com a equiparação dessas instituições de ensino às escolas confessionais e particulares, é possível entender que a expansão da escolarização às populações marginalizadas ganhou mais ênfase do que a propagação de um modelo pedagógico específico.

até as populações marginalizadas podem ser entendidas como sinais do esgotamento do modelo escolar paulista.

A valorização das novas ideias a respeito da educação e as lutas de oposição criadas entre *velho x novo* e *tradicionalismo x renovação*, como bem analisou Carvalho, M. (2003; 2011), passaram, portanto, a ser delineadoras do movimento educacional que buscou reestruturar a escolarização primária durante as décadas de 1920 e 1930<sup>9</sup>. Nesse movimento, as disputas ideológicas em torno do projeto de nação brasileira que era almejada se avultaram, trazendo consigo discussões em torno das diferenças entre as escolas localizadas no espaço rural e as localizadas no espaço urbano, as quais poderiam ser resumidas no binômio: diferenciar ou uniformizar.

Em decorrência da publicação do Decreto nº 3.858, de 11 de junho de 1925, a instrução pública paulista foi reformada sob a batuta de Pedro Voss, que havia assumido a Diretoria Geral da Instrução Pública, em outubro de 1924. Dentre as diversas disposições da Reforma, a duração do curso primário voltou a ser de quatro anos nos grupos escolares e passou para três anos tanto nas escolas isoladas – urbanas e rurais – quanto nas escolas reunidas. Com essa reforma, de acordo com Souza (2006), houve um nítido recuo na política de expansão das escolas reunidas e inúmeras dessas escolas foram convertidas em grupos escolares ou desmembradas em escolas isoladas.

Quando assumiu o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, um dos grandes objetos de preocupação de Pedro Voss se referia à necessidade de reorganização dos quadros de professores – de modo que esses assumissem suas funções – e à localização de escolas para que mais alunos pudessem ser atendidos (NERY, 2009). A preocupação desse diretor em resolver os problemas dos professores, de acordo com a suposição de Nery (2009), pode ter imprimido à reforma um caráter mais técnico do que pedagógico, o que teria contribuído para as críticas que foram tecidas a esse reformador, instauradas em adjetivações tais como "conservador" e "reacionário" por aqueles que se intitulavam "renovadores".

---

<sup>9</sup> Segundo Carvalho, M. (2003, p. 47-48), nesse embate entre o velho x o novo e o papel que a escola desempenhava para o futuro do país, as iniciativas da ABE precisam ser dimensionadas: "O presente é reiteradamente condenado e lastimado, sendo caracterizado de modo a fundamentar temores de catástrofes iminentes, que atingirão o país se a campanha educacional não obtiver resultados desejados. Ao futuro insistentemente se alude como dependente de uma política educacional: futuro de glórias ou pesadelos, na dependência da ação diretora de uma elite que direcione, pela educação, o processo de transformação do país. Na oposição construída por imagens de um país presente condenado e lastimado e de um país futuro desejado é que se constitui a importância da educação como espécie de chave mágica que viabilizará a passagem do pesadelo para o sonho."

No empreendimento da análise acerca das críticas à Reforma de 1925, Nery (2009) conduz sua interpretação indicando a estruturação do Inquérito<sup>10</sup> dirigido por Fernando de Azevedo para o jornal *O Estado de S. Paulo* em 1926 a partir da finalidade de endossar as opiniões de educadores que se vinculavam a grupos opostos ao da Diretoria Geral da Instrução Pública e que eram contrários à reformulação operada no sistema de ensino em São Paulo por meio do Decreto de 1925.

Nery (2009) demonstra como a escolha dos participantes do Inquérito<sup>11</sup>, a grande maioria deles vinculados à Sociedade de Educação e nenhum vinculado à Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, se constituiu numa escolha deliberada de Fernando de Azevedo a respeito das vozes que ele queria que fossem entoadas a respeito do ensino naquele momento. Além disso, o direcionamento efetuado por Fernando de Azevedo no sentido de conferir uma tônica específica à argumentação, a qual encaminharia para as diretrizes do diagnóstico de que era urgente a instauração do "novo" na instrução pública paulista em oposição ao "velho" sinalizava a "tessitura de uma rede" (VIDAL, 2011) de intelectuais que se propunha pensar sobre a escolarização paulista a partir de novas vertentes.

---

<sup>10</sup> O Inquérito foi publicado em livro em 1937, lançado pela Companhia Editora Nacional sob o título *A educação pública em São Paulo: problemas e discussões*. Vidal (2011) analisa que a publicação do Inquérito de 1926 sob a forma de livro em 1937 funcionou como o lançamento de uma plataforma política. Redigida após a experiência de Azevedo na Diretoria Geral do Distrito Federal (1927-1930) e no Departamento de Educação de São Paulo (1933), depois da publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e no momento em que ele assumiria a direção do Instituto de Educação de São Paulo (1933), a republicação do Inquérito também reafirmava o compromisso de Fernando de Azevedo com a educação, com os diagnósticos e reflexões efetuados ao longo dos anos e creditava confiança e seriedade ao livro. Além disso, a escolha da editora Cia Editora Nacional também não era acaso, segundo Vidal (2011, p. 115-116): "Evitando as gráficas do jornal e optando pela Coleção Brasileira, da Biblioteca Pedagógica Brasileira, Azevedo, ao mesmo tempo, controlava a produção do volume – é preciso lembrar que desde 1931 era diretor da coleção – e conferia ao empreendimento o caráter de publicação científica.". Nova reedição do inquérito foi publicada em 1957 pela Companhia Melhoramentos sob o título *A educação na encruzilhada*. Nessa época, Fernando de Azevedo ocupava o cargo de diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais e de professor e chefe do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, ambos da Universidade de São Paulo. Desse ponto de vista e desse local do discurso, Azevedo ressituiu o Inquérito (VIDAL, 2011) e novamente o trouxe ao debate. Os significados que as reedições do Inquérito tiveram para a educação nos diferentes momentos em que vieram a lume os configuram como "[...] peça da retórica de Azevedo na reconstrução constante que produziu das disputas na arena educativa e da memória do campo educacional." (VIDAL, 2011, p. 117). A propósito da narrativa de Fernando de Azevedo ter configurado uma forma de se pensar a educação da década de 1920, ver especialmente Carvalho, M. (1998).

<sup>11</sup> As seções do Inquérito são: Ensino Primário e Normal; Ensino Técnico e Profissional e Ensino Secundário e Superior. Sobre o ensino primário e normal, foram ouvidos: Francisco Azzi, Antonio de Almeida Júnior, Renato Jardim, José Escobar, Sud Mennucci e Manoel B. Lourenço Filho. Sobre o ensino técnico e profissional, foram ouvidos: Paulo Pestana, Navarro de Andrade, J. Mello Moraes, Roberto Mange, Theodoro Braga e Paim Vieria. Sobre o ensino secundário e superior, foram ouvidos: Ruy de Paula Souza, Mario de Souza Lima, Amadeu Amaral, Ovídio Pires de Campos, Raul Biquet, Theodoro Ramos, Reynaldo Porchat e Arthur Neiva.

É no âmbito dessas formulações político-pedagógicas e desse campo de disputas que as questões relativas ao acesso e à permanência das crianças nas escolas primárias foram balizadas a partir das prerrogativas de defesa de uma escola única ou de uma escola diferenciada.

As divergências de opiniões no Inquérito a respeito da universalização do acesso em detrimento da qualidade do ensino são bastante representativas das discussões que se constituíam naquele momento. Vidal (2011) analisa que para Renato Jardim, Francisco Azzi e Almeida Júnior, a universalização do acesso incorrendo na redução da duração do ensino primário, ainda que não fosse o ideal, poderia ser evocada em razão do objetivo de atender toda a população. Para Lourenço Filho, o princípio democrático se fazia sentir na defesa de dois tipos de escola: a integral urbana e a reduzida rural. Para Sud Mennucci, a solução do problema perpassava pelo "[...] fim da gratuidade escolar como forma de generalizar a educação integral." (VIDAL, 2011, p. 111), já que, segundo Mennucci (1937, p. 112), "Por questões econômicas, quisemos fazer as nossas escolas primárias de um typo único e uniforme [...]".

A questão da diferenciação ou da variedade do ensino, apesar de não ser consensual, de acordo com Nery (2009), convergia mais em torno da vertente que apontava para a necessidade de conferir certa maleabilidade ao ensino, em decorrência de razões pedagógicas, sociais e econômicas, as quais sustentavam a ideia de que o ensino deveria estar adaptado às necessidades industriais, pastoris e agrícolas de cada região. A esse respeito Vidal (2011, p 111) considera:

O grupo de educadores sustentava que a rápida difusão do ensino a toda população em idade escolar era a maneira mais eficaz de responder aos novos apelos da modernidade: reter o homem no campo, adaptar o indivíduo ao trabalho produtivo, nacionalizar o imigrante, conter os movimentos contestatórios, considerados, na década de 1910 e principalmente a partir das greves de 1917 e 1918, como ameaça ao desenvolvimento econômico.

Os debates e as polarizações nas defesas em favor da diferenciação e/ou da uniformização das escolas localizadas nos espaços urbanos e nos espaços rurais também estiveram presentes em outros espaços como os das Conferências Nacionais da Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação, conforme analisadas por Ávila (2013). Nessas Conferências, segundo Ávila (2013), a tendência foi de defesa da escola adaptada ao espaço em que estava inserida, e nesses debates a voz de Lourenço Filho, por exemplo, ganhou eco em favor de uma escola que no espaço rural não fosse

apenas um "[...] órgão de alfabetização, mas, sobretudo, uma escola de aprendizado agrícola." (ÁVILA, 2013, p. 46).

As polêmicas em torno da diferenciação e da simplificação do ensino das escolas isoladas rurais permaneceram e, se com a Reforma de 1925, tanto escola isolada urbana quanto rural ofereciam o ensino primário em três anos, com a Reforma da Instrução Pública de 1927, publicada por meio da Lei nº 2.269, de 31 de dezembro, a duração do curso foi alterada para três anos na escola isolada urbana e dois na escola isolada rural, o que foi mantido no Decreto nº 4.600, de 30 de maio de 1929, o qual regulamentou a Lei nº 2.269, de 31 de Dezembro de 1927, e a Lei nº 2.315, de 31 de Dezembro de 1928, que reformaram a instrução pública do estado de São Paulo.

Além da duração do ensino primário, é importante destacar a proposta da Reforma de 1927, elaborada por Amadeu Mendes, quando este professor esteve à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública, entre 1927 e 1930. O conjunto de medidas adotadas por essa reforma pode ser entendido a partir da tentativa de expandir a escolarização para o interior do estado de São Paulo.

A esse respeito, como já problematizei no Capítulo 2 desta tese, a equiparação das Escolas Normais Livres com as Escolas Normais Oficiais, bem como a autorização do provimento de professores leigos para as escolas isoladas, urbanas e rurais, e para as escolas reunidas, caso elas estivessem vagas por mais de 30 dias, são exemplos significativos desse caráter assumido pela reforma.

Além disso, há que se considerar a tentativa de promover a escolarização no espaço rural por meio do subvencionamento de escolas rurais particulares<sup>12</sup>, no valor de seis mil réis mensais por aluno que frequentasse a escola.

É possível observar, portanto, que a Reforma da Instrução Pública desenvolvida por Amadeu Mendes se caracteriza como uma continuidade em relação a esse movimento de expansão da escolarização para o interior de São Paulo, que caracteriza a década de 1920. O caráter emergencial das medidas adotadas pela reforma para a criação de condições de atendimento da população marginalizada, por meio da formação de professores, do provimento das escolas que permaneciam vagas e do subvencionamento das escolas rurais particulares indica a tentativa do reformador de

---

<sup>12</sup> As condições para que o governo subvencionasse as escolas particulares eram: "[...] a) ser o ensino ministrado em portuguez; b) observarem os programmas das escolas ruraes do Estado; c) funcionar diariamente durante tres horas pelo menos; d) terem a matricula minima de 15 (quinze) alumnos e a frequencia média mensal de 10 (dez); e) sujeitarem-se á fiscalização e orientação da Directoria Geral da Instrucção Publica; f) enviarem mensalmente ao inspector districtal os mappas de movimento escolar." (SÃO PAULO, 1927, p. 2).

adentrar os espaços mais afastados e de alfabetizar e civilizar aqueles que estavam à margem da escolarização.

Isso não significa, porém, que a diferenciação entre a escola isolada e o grupo escolar não se evidenciasse. A cisão a partir dos limites geográficos entre essas duas instituições estava bem posta e se evidenciava na organização pedagógica simplificada contida nos dois anos de escolarização primária oferecidos nas escolas isoladas rurais. Além disso, os programas de ensino aprovados em 1929<sup>13</sup> indicavam os limites entre as instituições urbanas e rurais, com a aprovação de um programa de ensino para os grupos escolares, um programa de ensino para as escolas isoladas urbanas e escolas reunidas urbanas e um programa de ensino para as escolas isoladas rurais e escolas reunidas rurais. É possível constatar esse aspecto perene acerca da diferenciação geográfica fazendo-se sentir na diferenciação da organização pedagógica dessas instituições.

Às discussões em torno da uniformização do currículo da escola primária e da adaptação dos programas de ensino da escola rural, bem como às discussões sobre as finalidades da escola primária urbana e rural no final da década de 1920 e nos anos iniciais de 1930, é preciso acrescentar as questões que passaram a se fazer presentes a partir de 1930, as quais decorreram da instabilidade política, a partir do processo de centralização de poder no nível federal, iniciado quando Getúlio Vargas assumiu o poder<sup>14</sup>.

Esse processo trouxe consequências significativas especialmente para o estado de São Paulo que, devido à sua estabilidade econômica, gozava de muitos benefícios em decorrência da autonomia de que dispunha no momento da estruturação administrativa descentralizada que teve vigência durante a Primeira República. Essas condições de autonomia conferiam a este estado o estatuto de liderança (CAPELATO, 1981) política no país, o que passou a ser minado com as organizações administrativas e políticas efetuadas por Getúlio Vargas.

---

<sup>13</sup> O Decreto nº 4.600, de 30 de maio de 1929, regulamentou a Lei nº 2.269, de 31 de dezembro de 1927, e a Lei nº 2.315, de 21 de dezembro de 1928. Problematizarei a questão dos programas de ensino no próximo item deste capítulo.

<sup>14</sup> Principalmente em decorrência da perda de autonomia dos estados ocasionada pela direção tomada pelo governo de Getúlio Vargas no sentido de unificação do poder na esfera federal, as lideranças políticas paulistas se perceberam destituídas de seu poder. Em abril de 1931, houve uma tentativa de golpe, comandada pelo general Isidoro Dias Lopes, e em julho de 1932, teve início a Revolução Constitucionalista. É pertinente deixar registrado que durante os quinze anos de duração do governo de Getúlio Vargas os conflitos entre as lideranças políticas paulistas e o governo federal foram perenes (CAPELATO, 1981).

Nesses momentos de instabilidade política, as repercussões se fizeram sentir na Diretoria Geral da Instrução Pública. Com as inúmeras substituições na interventoria do estado, entre os anos de 1930 e 1936, sete profissionais<sup>15</sup> passaram pelo cargo de Diretor Geral da Instrução Pública<sup>16</sup>.

Essas substituições e as vertentes pedagógicas que balizavam as ações de cada um dos diretores, bem como as que subsidiaram a elaboração das reformas educacionais publicadas nesse período demonstram o clima de mudanças e de intensidades que caracterizou esse momento da história da educação paulista, em sintonia com a história da educação nacional, o que demarca os sentidos que vão sendo atribuídos à escola primária nesse momento específico, os quais foram redimensionados em relação ao momento histórico que lhe antecede.

A esse respeito, os períodos em que Lourenço Filho, Sud Mennucci e Fernando de Azevedo ocuparam o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública constituem momentos importantes na reorganização da educação primária paulista.

Entre outubro de 1930 e novembro de 1931, Lourenço Filho esteve à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública. As mudanças que este professor implantou à frente da Diretoria indicam sua preocupação em conferir organicidade e racionalidade à administração da educação, com vistas ao estudo e à reformulação do próprio sistema de ensino paulista (MATE, 2002; 2011; SOUZA, 2009).

Mate (2002) analisa que as experiências acumuladas a partir dos diversos cargos que Lourenço Filho ocupou e as medidas que implantou em algumas esferas da educação se constituíram em aspectos importantes para a atuação desse professor como Diretor Geral da Instrução Pública no estado de São Paulo. Essa autora argumenta, também, que as questões que balizavam a elaboração das estratégias de Lourenço Filho à frente da Diretoria situavam a relação entre educação e trabalho em um vínculo estreito e a base na qual se assentava essa relação era a de que era preciso treinar os

---

<sup>15</sup> O cargo de Diretor Geral da Instrução Pública ficou ocupado da seguinte forma nesse período: Lourenço Filho, entre outubro de 1930 e novembro de 1931; Sud Mennucci, entre novembro de 1931 e maio de 1932; João Toledo, entre maio e outubro de 1932; Fernando de Azevedo, entre janeiro e julho de 1933; Sud Mennucci, entre 5 e 24 de agosto de 1933; Francisco Azzi, entre agosto de 1933 e agosto de 1934; Luis Motta Mercier, entre setembro de 1934 e setembro de 1935; e Almeida Júnior, entre setembro de 1935 e abril de 1938.

<sup>16</sup> Nesse período a publicação dos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo* ficou interrompida e no volume relativo aos anos de 1935-1936, em um anexo estavam contidos os resumos das atividades realizadas por aqueles que ocuparam o cargo nesse período (NERY, 2009; VICENTINI; GALLEGOS, 2011).

sujeitos para um novo ritmo de vida social, associado à eficiência, à produtividade e, principalmente, à reforma moral e dos costumes.

Para efetivar suas propostas, Lourenço Filho exonerou todos os mais de 1000 professores leigos interinos do estado, por meio do Decreto nº 4.780, de 28 de novembro de 1930. Além disso, estabeleceu novas condições para a equiparação das escolas normais livres às oficiais, por meio do Decreto nº 4.794, de 17 de dezembro de 1930. Segundo Mate (2011), a exoneração dos professores leigos e o controle maior sobre a equiparação das escolas normais livres podem ser entendidos em razão da necessidade evocada pelos renovadores de reformar o professor que baseava sua prática no "empirismo" e no "espontaneísmo", termos que, segundo Mate (2011), eram constantemente utilizados pelos renovadores para criticar a situação da educação naquele momento. Nesse sentido, essa Reforma minimizava os principais pontos da Reforma de 1927, que foram projetados para expandir o ensino primário pelo interior do estado<sup>17</sup>.

Outro aspecto importante de ser destacado a respeito da atuação de Lourenço Filho como Diretor Geral da Instrução Pública se refere à propaganda que esse professor fez em prol da Escola Nova. As análises de Nery (2009) e de Mate (2002; 2011) evidenciam o uso estratégico da revista *Escola Nova* para a difusão das propostas e estratégias pedagógicas e administrativas que Lourenço Filho utilizou para mudar a escola. Essa revista, que se intitulava *Revista de Educação* e era publicada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, passou a ser intitulada *Escola Nova* e com esse título foram publicados seis números.

Com exceção do primeiro número da revista, que não abordou tema específico, mas que se deteve em apresentar a nova gestão da Diretoria Geral da Instrução Pública, os cinco outros números da *Escola Nova* abordaram temas pontuais: os programas escolares (novembro e dezembro de 1930); iniciação ao estudo dos testes (março e abril de 1931); orientação profissional (maio e junho de 1931); e cinema na escola (julho de 1931) (MATE, 2011).

As questões a respeito da elaboração dos programas de ensino e da autonomia didática tinham por base a ideia de que cada professor deveria moldar seu programa de

---

<sup>17</sup> Vale destacar que Lourenço Filho se mostrou controlador no exercício do cargo de Diretor Geral da Instrução Pública Paulista, tendo expedido uma circular, em 1º de novembro de 1930, contendo uma série de questões aos professores sobre a atuação deles durante o movimento revolucionário. Como o questionário não foi bem visto pelos professores, Lourenço Filho se explicou afirmando que buscava reunir maiores informações a respeito da realidade escolar do estado de São Paulo. A respeito dessa circular e da recepção ao questionário, conferir Nery (2009).

ensino, ajustando-o ao grupo de alunos e ao meio em que estivesse inserido. Com essa ideia estava concretizada a noção de Lourenço Filho de que os princípios da psicologia infantil e os princípios da organização e da racionalidade pedagógica deveriam servir de pano de fundo para a elaboração do programa de ensino pelo professor (SOUZA, 2009). No sentido de auxiliar os professores, a administração do ensino deveria fornecer um roteiro e cabia ao professor a construção dos programas de ensino. Souza (2009) indica que esse raciocínio direcionava a defesa desse professor pelo programa de ensino mínimo.

Lourenço Filho deixou o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública no final de 1931, com a saída do interventor federal João Alberto e a nomeação de Laudo Ferreira de Camargo (SOUZA, 2009). Pouco tempo depois, foi convidado para chefiar o gabinete de Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública, bem como para auxiliar na criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Distrito Federal, cujo projeto não vingou (MONARCHA, 2010).

Após a saída de Lourenço Filho, Sud Mennucci ocupou o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, no período entre novembro de 1931 e maio de 1932. As críticas desse educador à cópia de modelos estrangeiros como alternativas para sanar os problemas da educação brasileira se assentavam em suas ideias a respeito das especificidades de nossas escolas. Suas posições acerca da educação contrariavam<sup>18</sup> o movimento escolanovista que buscava nos princípios filosóficos da Escola Nova as estratégias pedagógicas para inaugurar no Brasil um sistema de ensino renovado.

Como uma grande bandeira defendida por Sud Mennucci, a ruralização do ensino<sup>19</sup>, que funcionava como uma "[...] alternativa pedagógica e contraponto político à

---

<sup>18</sup> Em decorrência de sua oposição ao movimento escolanovista, Mennucci envolveu-se em inúmeras polêmicas a respeito do ensino. Em uma delas, que ficou conhecida como "A escola paulista", Mennucci travou um debate com Renato Jardim, então diretor da Sociedade de Educação, da qual participavam, também, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, nas páginas do jornal *O Estado de S. Paulo*, a respeito da avaliação de Mennucci sobre aquilo que esse professor tomaria como nacionalização da escola ativa. As análises de Nery (2009) a respeito desse debate indicam que o ponto inicial do debate foi a publicação de um artigo de Mennucci no jornal *O Estado de S. Paulo* no qual defendia que, em São Paulo, o sistema de ensino era misto, ou seja, reunia os elementos da escola ativa e da escola tradicional. Ponderando a respeito dessa defesa de Mennucci, Renato Jardim iniciou o debate com esse professor em defesa do esclarecimento das ideias da escola ativa, as quais perpassavam, também, pelas questões da origem do método analítico. Esse debate com Renato Jardim é bastante esclarecedor a respeito da posição de Sud Mennucci em relação ao movimento escolanovista. A respeito do debate "A escola paulista", ver Nery (2009).

<sup>19</sup> Na produção de Sud Mennucci a respeito da ruralização do ensino, merecem destaque *A Crise brasileira de educação*, publicado em 1930, *Aspetos piracicabanos da educação rural*, publicado em 1934, e *A ruralização*, publicado em 1944. A atuação de Sud Mennucci em prol da defesa da escola rural brasileira, a elaboração teórica e a produção de estratégias político-pedagógicas para a difusão da escola rural demonstram o envolvimento desse professor com as questões rurais na educação.

proposta dos escolanovistas" (DEMARTINI, 1988, p. 320), foi a tônica da reforma empreendida na instrução pública a partir do Decreto nº 5.335, de 7 de janeiro de 1932.

Dentre as diversas mudanças que promoveu, merecem destaque a reorganização do ensino rural e o reajuste dos quadros do magistério primário. Estavam previstas, também: a instalação de cinco escolas normais rurais, a criação de grupos escolares rurais e escolas isoladas vocacionais rurais, e a instalação de uma Inspetoria Técnica do Ensino Rural (SÃO PAULO, 1932).

Para Vicentini e Gallego (2011, p. 333),

A reforma empreendida em 1932 colocou em evidência os conflitos existentes no campo educacional brasileiro quanto às orientações que deveriam nortear as mudanças em nossos sistemas de ensino. Num momento em que a maioria das reformas buscava implementar a Escola Nova no Brasil, Sud Mennucci procurou reorganizar o ensino paulista privilegiando questões de ordem administrativa com vistas a atender o aumento da demanda por vagas nos locais onde havia maior procura. Além disso, a Reforma de 1932 tinha por objetivo favorecer o desenvolvimento do ruralismo pedagógico em São Paulo de maneira que permitisse ao Brasil ter condições de cumprir sua condição agrícola, contrapondo-se, assim à importação de modelos de outros países, duramente criticada por Mennucci em diversas de suas obras.

Em decorrência dessas constantes mudanças filosóficas, administrativas e pedagógicas, as quais caracterizaram as reformas efetuadas no âmbito da educação paulista durante a década de 1930 por conta da passagem desses três educadores pelo cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, crescia uma ânsia em prol da unificação e da continuidade de projetos e, em paralelo, fermentavam as ideias em favor de uma escola renovada, ativa, redefinida a partir de princípios científicos e ancorada em práticas renovadas. Essa tentativa de unificação do aparelho escolar paulista guiada pela vertente do escolanovismo viria a configurar as bases do Código de 1933, instituído a partir do Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933, elaborado sob a responsabilidade de Fernando de Azevedo<sup>20</sup>, que ocupou o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública entre janeiro e julho de 1933.

Com o Código de Educação, as escolas públicas primárias do estado de São Paulo foram categorizadas em: escolas isoladas, grupos escolares, cursos populares noturnos e escolas experimentais. Nessa reforma a adjetivação "urbana" e "rural" das

---

<sup>20</sup> De acordo com Souza (2011), no período em que foi Diretor Geral da Instrução Pública Paulista outra iniciativa que marcou a atuação desse professor no cargo, além da elaboração do Código de Educação, foi a criação de 1.024 escolas visando à expansão do atendimento do ensino primário na zona rural (SOUZA, 2011).

escolas isoladas desapareceu e essas escolas passaram a ser de um tipo único, independente de sua localização, com três anos de duração. Nos grupos escolares, a duração do ensino primário manteve-se de quatro anos, com um quinto ano de caráter pré-vocacional, o que demonstraria, segundo Souza (2011), a preocupação de Azevedo com a formação voltada para o trabalho para as camadas populares.

A prescrição importante que consta no Código de Educação se refere à instalação das granjas escolares, as quais se referiam a "[...] uma área cultivável de pelo menos três hectares, tendo edifício com salas de aula, e os aposentos necessários à residência do professor." (SÃO PAULO, 1933, p. 28). Com o objetivo de promover o auxílio das granjas escolares, estavam previstas na legislação as Missões Técnicas e Culturais, as quais, de acordo com Souza e Ávila (2013) foram inspiradas nas missões mexicanas, iniciadas em 1922. Essas autoras analisam que as Missões Técnicas e Culturais conforme propostas no Código de Educação tinham por finalidade "[...] prestar assistência técnica aos professores, subsidiá-los com materiais de estudo e de trabalho, o que incluía desde biblioteca, aparelhos de projeção e de radiotelegrafia, até instrumentos agrícolas, mudas e sementes." (SOUZA; ÁVILA, 2013, p. 12).

De todo modo, a opção de reconstrução social a partir da reconstrução educacional se fez presente no Código de Educação, como atesta Souza (2011, p. 351):

[...] o Código de Educação do Estado de São Paulo tornou-se um documento emblemático da política de reconstrução educacional defendida pelos renovadores. Gozando de "plenos poderes" na Diretoria de Ensino, Fernando de Azevedo, juntamente com um grupo de educadores, pode conceber e detalhar em forma de lei como deveria funcionar o sistema de ensino com base nos princípios da moderna pedagogia. A inovação maior do Código não residiu, portanto, no teor das concepções norteadoras, essas já amplamente difundidas, mas no modo como essas ideias foram articuladas num plano global de reestruturação da educação pública.

Por esse motivo, para Souza (2011), a importância da publicação do Código de Educação se situaria justamente nesse movimento de ações reformistas que no início da década de 1930 buscaram alicerçar as bases do movimento de renovação educacional visando à renovação da sociedade<sup>21</sup>.

As questões em torno da modernização do país, da industrialização e da necessidade de usar a escola localizada no espaço rural como meio de fixar e moralizar

---

<sup>21</sup> Souza (2011) indica que os princípios da Escola Nova foram introduzidos sistematicamente na instrução paulista a partir de 1930, mas permaneceram como orientação oficial do ensino até meados do século XX. A longevidade do predomínio dessa orientação, como analisa Souza (2011), se deveu em parte à circulação e à apropriação dessas ideias, que se enraizaram na cultura escolar brasileira.

os indivíduos a partir de valores considerados necessários para a formação da nova sociedade, como se observa, constituíram o pano de fundo das discussões em torno das finalidades e da necessidade de diferenciação da escola como uma ferramenta de controle sobre uma população específica, sobre seus hábitos e seus costumes (CARVALHO, 2003) a partir da década de 1930.

Ávila (2013) indica que as políticas formuladas em esfera estadual acerca da escolarização primária paulista estavam em sintonia com as propostas que se divulgavam em esfera nacional acerca dos objetivos que a educação deveria assumir no que se refere à formação do homem, bem como evidencia que o projeto político de Getúlio Vargas destinou atenção às escolas rurais por considerá-las estratégicas para a modernização da sociedade brasileira. De acordo com esse projeto político, por meio da intervenção estratégica no campo, buscava-se sanar a inaptidão do "homem rural", sem preparo profissional, para integrá-lo à nova realidade do país, a qual passava pela perspectiva modernizadora que seria levada a cabo com a industrialização e a urbanização.

Nesse momento, a educação primária passou a ser considerada a partir do papel que poderia ter como fator de produção e de integração nacional, e, sob esse enfoque, a escola rural passou a ser vista "[...] não somente como um local em que deveria ensinar a ler e a escrever e inserir os sujeitos numa nova forma de organização social, mas como um meio de contenção do fluxo migratório, de saneamento do interior e de formação técnica." (ÁVILA, 2013, p. 101).

Por essa linha política de expansão da escolarização primária para a fixação do homem no campo que tornava "[...] a escola o *locus* de difusão dos conhecimentos relativos às novas técnicas agrícolas e de educação sanitária – noções de higiene e combate de doenças – com o intuito de levar a modernização à zona rural." (ÁVILA, 2013 p. 109), as políticas de expansão da educação rural, segundo Ávila (2013), adquiriram um caráter que se sobrepôs ao combate ao analfabetismo operado durante a década de 1920.

Essa autora analisa as intensas estratégias tomadas pelo interventor estadual Adhemar de Barros no sentido de expandir o ensino, especialmente considerando o aumento demográfico desenfreado pelo qual passava o estado de São Paulo naquele momento e o papel que essa expansão teve em face da ocupação populacional de novas áreas do estado e da abertura de novas cidades pelo interior do estado.

Com a saída de Adhemar de Barros, em 1941, assumiu como interventor no estado de São Paulo, Fernando de Souza Costa, que permaneceu no cargo até 1945. A continuidade na política de expansão das escolas efetuadas por Adhemar de Barros em sintonia com os propósitos do Estado Novo se evidenciaram com a terceira indicação de Sud Mennucci para o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, no final de 1943, o qual esse professor ocupou até 1945, quando se demitiu em razão do fim do governo de Getúlio.

Ávila (2013) indica que uma das primeiras medidas efetuadas por Mennucci foi a criação da Assistência Técnica do Ensino Rural, por meio do Decreto-Lei nº 13.635, de 21 de outubro de 1943, que buscou orientar e auxiliar as atividades ruralistas no ensino primário. Todavia, segundo essa autora, a passagem de Sud Mennucci pela Diretoria Geral de Ensino não alterou significativamente a expansão da escolarização rural. Embora tenha havido gradativo crescimento da rede de ensino primário rural paulista, o ritmo foi menos intenso do que o observado no período anterior (ÁVILA, 2013).

Com a publicação da Consolidação das Leis de ensino do Estado de São Paulo, por meio do Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947, ainda eram notadas algumas das prescrições que estavam vigentes no Código de Educação de 1933, especialmente as que se referiam à classificação das escolas isoladas em rurais, distritais e urbanas. Destaca-se nesse decreto, porém, a diferenciação que se estabeleceu entre as modalidades de ensino. A partir de então, educação primária e educação rural não seriam mais as mesmas.

A educação primária seria aquela ministrada nas escolas isoladas, nos grupos escolares e nos cursos primários anexos às escolas normais, no curso primário, de cinco anos, subdividido em primário comum de quatro anos e complementar de um ano, do Instituto de Educação "Caetano de Campos" nos cursos populares noturnos.

A educação rural seria ministrada nas escolas típicas rurais, nos grupos escolares rurais, nos cursos de agricultura das escolas normais e nos cursos especiais intensivos destinados aos professores.

Nesse sentido, como destacam Souza e Ávila (2013), na Consolidação das Leis e Ensino do estado de São Paulo é possível observar a ideia de um modelo de escola rural que se voltava para a vocação agrícola o qual se remetia à institucionalização de grupos escolares rurais, durante a década de 1930. Isso evidencia que, de fato, "[...] o estado de São Paulo se valeria de dois modelos de educação primária na zona rural

durante os anos 1930 e 1940 – escolas rurais de ensino comum e escolas típicas rurais baseadas nas concepções ruralistas de educação." (SOUZA; ÁVILA, 2013, p. 12).

Além disso, é preciso destacar, também, que se no Código de Educação de 1933 prevaleceu a tendência escolanovista de um ensino comum, na Consolidação das leis de ensino do estado de São Paulo ficou evidente o prevalecimento da tendência ruralista (SOUZA, 2014), com o que foi ratificada a diferenciação da escolarização primária. Nessa perspectiva da diferenciação, a escola isolada, apesar de se localizar no espaço rural, era considerada escola primária comum, enquanto que para a escola típica rural, deveria haver finalidade e programa escolar específico, os quais fixassem as crianças no espaço rural.

Com os aspectos que explorei anteriormente, é possível constatar que as tensões em torno dos limites geográficos estiveram no cerne das discussões acerca dos fins da educação primária paulista no período que abordo nesta tese. No âmbito desses debates as questões em torno do urbano x rural resultaram no beneficiamento do espaço urbano sobre o rural.

Os privilégios concedidos ao espaço urbano e ao grupo social urbano foram perenes nas disputas em torno da expansão da escolarização primária paulista. Nessa zona de tensões, o privilégio foi concedido ao grupo escolar e ao espaço urbano. A duração do ensino primário atrelada aos espaços em que as escolas isoladas estavam inseridas, bem como a secundarização que essas escolas tiveram no âmbito das políticas republicanas ensejam o entendimento de que para a população de baixa renda que habitava a zona rural ou afastada dos centros urbanos se fazia necessária uma escola específica: reduzida, simplificada e capaz de ensinar a ler, escrever, contar, moralizar, higienizar, nacionalizar e fixar os indivíduos em seus respectivos espaços.

### **3.2 Limites em torno de tensões**

Nas tensões em torno dos limites que diferenciavam as escolas isoladas e os grupos escolares entrecruzam questões pedagógicas que foram estabelecidas legalmente como diferenciadores dessas duas instituições.

Como apresentei anteriormente, a distinção geográfica e pedagógica das escolas isoladas e a classificação dessas instituições como "urbanas" ou "rurais" a partir

da Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917 sistematizaram de fato as diferenciações que já começavam a ser instauradas desde 1904, com a publicação do Decreto nº 1.239.

Nesse sentido, os adjetivos que as escolas isoladas receberam como definidores do espaço geográfico nos quais estavam situadas se constituíram como os critérios elementares para a definição da duração do curso e, por consequência, para a organização dos saberes escolares que deveriam ser disseminados nessas instituições.

As constantes oscilações na duração do curso primário oferecido nas escolas isoladas e a inclusão e/ou exclusão de determinadas matérias e conteúdos curriculares indicam que, no processo de organização do ensino primário paulista, não houve muito consenso. As disputas em torno daquilo que era considerado necessário para a formação do cidadão republicano, bem como sobre quem era esse cidadão republicano almejado passaram não apenas pelas finalidades das escolas primárias, mas, também, pelo conjunto de conhecimentos que cada uma das instituições divulgava.

Ao analisar os diferentes programas de ensino das escolas primárias paulistas, Shieh (2010) identifica os saberes escolares que deveriam ser ensinados nos grupos escolares, nas escolas-modelo, nas escolas isoladas, nas escolas-modelo isoladas e nas escolas reunidas, entre os anos de 1887 e 1929. As conclusões de Shieh (2010) indicam a prioridade dos grupos escolares e das escolas-modelo nas políticas republicanas no que se refere à organização dos programas de ensino, o que evidencia "[...] o peso desigual atribuído aos diferentes tipos de escolas primárias pelo poder público [...]" (SHIEH, 2010, p. 171).

Além desse aspecto, a autora enfatiza a vinculação dos conteúdos e das matérias ensinadas nos grupos escolares e nas escolas-modelo com o desenvolvimento da nacionalidade e da moralização das crianças, isso porque essas duas instituições se inseriam nos centros urbanos e podiam conter as possíveis dissidências dos filhos de imigrantes que se matriculavam nas escolas graduadas – especialmente no momento em que as greves operárias passaram a eclodir na capital – e intensificar a propaganda em favor de bons hábitos, bons costumes e da higiene. No que se refere aos programas de ensino das escolas isoladas, Shieh (2010) analisa que, embora os conteúdos não se limitassem ao ler, ao escrever e ao contar, eles não avançavam muito além disso, e ofereciam matérias básicas e rudimentares, as quais tinham por finalidade despertar o gosto pela vida rural (SHIEH, 2010).

Shieh (2010) também estabelece 1904 como marco da distinção pedagógica das instituições escolares e indica que, enquanto os grupos escolares e as escolas-

modelo tiveram um programa de ensino aprovado em 1905, com a publicação do Decreto nº 1.281, de 24 de abril, as escolas isoladas teriam tido apenas em 1911, por meio do Decreto nº 2005, de 13 de fevereiro, um programa de ensino estipulando os conteúdos curriculares que deveriam ser ensinados nas escolas isoladas do estado. A esse respeito, Souza (2009, p. 85) analisa que a revisão dos programas de ensino e da organização curricular da escola primária efetuada a partir de 1905 foi uma tentativa de "[...] adequação da seleção cultural aos diferentes tipos de escolas existentes no estado."

Diferentemente dos grupos escolares que com o decreto de 1905 haviam sido organizados em quatro séries que correspondiam a um ano letivo cada, o programa de ensino das escolas isoladas regulamentado a partir do decreto de 1911 organizou a duração do ensino nessas instituições em três seções e não anos, graus ou séries, possivelmente prevendo a presença de alunos em diferentes níveis de adiantamento e a possibilidade de disposição e agrupamento dos alunos por seções.

Sobre a questão da organização das atividades didáticas, é notório que com a implantação dos grupos escolares de certo modo foram oferecidos alguns modelos de divisão do tempo da escola. Souza (1998, p. 214) distingue que

Se a escola de primeiras letras, reinado do ensino individual vicejava sobre um tempo aleatório, marcado pelo ritmo da aprendizagem do aluno, o término do compêndio ou a livre decisão do professor, a escola primária republicana pôs em marcha a organização racional do ensino na qual o emprego do tempo ganha relevância e significado.

Gallego (2008) também apresenta discussões pertinentes a respeito do processo de construção do tempo nas escolas primárias no período de 1846 a 1890, que antecede a implantação dos grupos escolares em São Paulo. Essa autora problematiza a transição do tempo da infância para o tempo da escola e, com isso, analisa o conjunto de medidas administrativo-burocráticas que foram arquitetadas a partir do final do século XIX de modo a construir "[...] a temporalidade identitária da instituição escolar." (GALLEGO, 2008, p. 294).

Problematizando questões referentes aos calendários, aos limites de idade, ao horário de permanência das crianças na escola e principalmente à estruturação de um "tempo didático", o que condensa a duração do ensino primário, à ordenação dos conteúdos que deveriam ser ensinados às crianças, aos modos de ensinar, de aprender e

ao emprego do tempo, Gallego (2008, p. 293, grifo da autora) destaca que nos anos que antecederam a implantação da moderna escola burguesa no estado de São Paulo

[...] notam-se os esforços de construção da organização pedagógica que é tomada como *a* forma de ensinar e aprender: delimita-se um percurso; há uma transição entre os modos individuais de ensino para aquele dado no coletivo, pelo qual a economia de tempo e os ritmos de ensino passam a ser coletivos; o tempo devia ser cada vez mais repartido entre as atividades, sendo expressiva a inclusão de pautas no cotidiano – oração, chamada, recreio, sendo recomendável a distribuição das matérias nas horas de estudo, sem que houvesse desperdício de tempo. No interior de uma ciência escolar, o emprego do tempo, ou melhor a programação de diferentes momentos, é correlativo de uma moderna concepção de escola.

Nesse sentido, os momentos que antecederam a implantação dos grupos escolares desencadearam a inclusão de normas e regras fixas que versavam sobre a organização do tempo escolar, a qual institucionalizou os limites de funcionamento da escola, fixando o início e o fim do ano letivo, do período escolar, das matrículas, das férias, dos exames. É pertinente observar também nas escolas isoladas alguns vestígios do controle da organização do tempo, os quais, de certo modo, ressignificaram a utilização do tempo nessas instituições após implantação dos grupos escolares.

A esse respeito, o horário-modelo das escolas isoladas, publicado em 1911, no Decreto nº 2.004, de 13 de fevereiro e organizado a partir de ditames de uma cadência de trabalho, é um exemplo significativo dessa organização do tempo escolar.

IMAGEM 10 – Horário-modelo das escolas-modelo isoladas<sup>22</sup>

HORARIO MODELO						
HORAS	MINUTOS	DIAS DA SEMANA	1.ª SECÇÃO	2.ª SECÇÃO	3.ª SECÇÃO	
11	— 11,10	Diariamente	CHAMADA E CASTO			
11,10	— 11,20		Numeros (A e B)	Numeros (A e B)	Cópia de Parker	Cópia de Parker
11,20	— 11,30		Tórnos	Tórnos	Numero	Problemas
11,30	— 11,40		Descanço	Descanço	Descanço	Descanço
11,40	— 11,55		Cópia de Parker	Cópia de Parker	Tórnos	Numero
11,55	— 12,15		Gymnastica	marcha	ou canto	
12,15	— 12,25		Leitura e ling. oral	Varetas	Ling. escr. na lousa	Ling. escr. na lousa
12,25	— 12,40		Varetas	Leitura e ling. oral	Leitura silenciosa	Ling. escr. na lousa
12,40	— 12,55		Descanço	Descanço	Descanço	Descanço
12,55	— 1		Ling. escr. na lousa	Ling. escr. na lousa	Leitura e ling. oral	Leitura silenciosa
1	— 1,20				Cópia	Leitura e ling. oral
1,20	— 1,40				PREPARO PARA O RECREIO	
1,40	— 1,45				CHAMADA	
1,45	— 2,15					
2,15	— 2,20					
2,20	— 2,35	{ Segundas, quartas e sextas terças, quintas e sabbados	Historia (A e B) Geographia (A e B)	Historia (A e B) Geographia (A e B)	Cartographia	Cartographia
2,35	— 2,55	{ Segundas, quartas, sextas, terças, quintas e sabbados	Desenho com tór- nos ou cópia	Desenho com tór- nos ou cópia	Historia (2.ª e 3.ª) Geographia (2.ª e 3.ª)	Historia (2.ª e 3.ª) Geographia (2.ª e 3.ª)
2,55	— 3,15	{ Segundas, quartas, sextas, terças, quintas e sabbados	Linguagem escr. Trabalho manual	Linguagem escr. Trabalho manual	Linguagem escr. Trabalho manual	Linguagem escr. Trabalho manual
3,15	— 3,30	{ Segundas e quintas terças e sextas quartas e sabbados	Plantas Animaes Lições Geraes	Plantas Animaes Lições Geraes	Plantas Animaes Lições Geraes	Plantas Animaes Lições Geraes
3,30	— 3,50	{ Segundas, quartas, sextas, terças, quintas e sabbados	Calligraphia Desenho	Calligraphia Desenho	Calligraphia Desenho	Calligraphia Desenho
3,50	— 3,55			PREPARO PARA A SAHIDA		
3,55	— 4					
	300					

FONTE: Decreto nº 2.004, de 13 de fevereiro de 1911 (SÃO PAULO, 1911).

É pertinente destacar que certa divisão no tempo das escolas isoladas e a subdivisão das salas em níveis de adiantamento também já eram práticas utilizadas pelos professores das escolas de primeiras letras no período que antecedeu a implantação dos grupos escolares em São Paulo, em decorrência da utilização do método de ensino mútuo<sup>23</sup>. Quando Cardoso (2013) analisa a organização do trabalho

<sup>22</sup> Apesar de o horário-modelo ser para as escolas-modelo isoladas, as práticas nas escolas-modelo deveriam ser adotadas nas escolas isoladas. As indicações no decreto são de que, quando o horário não pudesse ser fielmente seguido, poderia ser adaptado às condições especiais de cada escola. A respeito do horário-modelo, é interessante destacar, também, que apesar de a divisão do horário contar com três seções, a organização das matérias divide a escola em quatro grupos, como é possível observar com as quatro colunas. É possível questionar se a organização pedagógica das escolas isoladas, conforme proposta nesse horário-modelo, não era uma aproximação da organização pedagógica dos grupos escolares, em quatro séries.

<sup>23</sup> Nos anos iniciais do século XIX, o método de ensino individual era utilizado para a instrução pública paulista. A partir de 1824, de acordo com Cardoso (2013), com a defesa de Rafael Tobias Aguiar, o método de ensino lancasteriano ou mútuo foi sugerido como uma aposta na universalização do ensino, o qual se restringiria à leitura, à escrita e às operações elementares de aritmética. Em 1825, com a publicação da Decisão nº 182, o governo imperial oficializou a adoção do método de ensino lancasteriano ou mútuo nas províncias brasileiras e, por meio da Decisão nº 232, foram criadas escolas de ensino mútuo na capital do Império, e duas na província de São Paulo, uma na capital e outra em Santos (CARDOSO, 2013). As discussões em torno do método de ensino como organização da classe e como forma de ensinar passaram a ganhar destaque entre as décadas de 1840 e 1870, dando lugar à adoção de métodos mistos, os quais buscavam aliar as vantagens do método individual com as vantagens do método lancasteriano ou mútuo. Essa vertente de discussões sobre os métodos, as quais, de acordo com Faria Filho (2000) incidem

didático nas escolas isoladas paulistas, o recorte dessa autora perpassa os momentos que antecedem a implantação das escolas graduadas e os momentos em que escola isolada e escola graduada coexistem.

As constatações dessa autora se referem ao controle e classificação dos alunos das turmas e também à organização do tempo escolar. Em uma escola de Itu, por exemplo, o relato do professor Felix do Amaral indica que no ano de 1828, dos 77 matriculados, 65 eram frequentes, e esses eram classificados em sete classes, as quais contavam com sete monitores (CARDOSO, 2013). Sobre a organização do tempo escolar, Cardoso (2013) apresenta a rotina do professor Bernardino de Carvalho, na cidade de Silveiras, que data de julho de 1868. As atividades eram bastante cronometradas e os exercícios de caligrafia, aritmética, leitura de impressos, lições de doutrina, de gramática, de manuscritos, de tabuada e de sistema métrico eram divididas em intervalos de quarenta e cinco minutos a uma hora de duração, entre as 8h e as 16h.

As afirmações de Cardoso (2013) permitem compreender alguns vestígios das práticas de organização do tempo nas escolas isoladas no período que antecedeu a implantação dos grupos escolares; é certo que a divisão do tempo operada nas escolas de primeiras letras se vincula a outro modelo pedagógico que sustenta as práticas, baseado nos princípios do método lancasteriano ou mútuo, o que foi alterado com a implantação das escolas graduadas, em que o controle do tempo era regulado por princípios científicos, ancorados em discussões médicas sobre a fadiga e o rendimento em torno da aprendizagem e, também, em questões que perpassavam o sentido que o tempo passou a ter, não sendo vinculado mais ao tempo da natureza, mas sim ao tempo do relógio e do trabalho, seguindo a lógica do capital (SOUZA, 1998).

A esse respeito, as problematizações de Gallego (2008) permitem compreender outros indícios sobre o controle do tempo das escolas no período que antecede a implantação dos grupos escolares e o questionamento dessa autora se refere justamente à imprecisão em alguns relatórios de professores quanto aos horários de início e de encerramento das aulas. Segundo Gallego (2008), o preenchimento obrigatório do horário de início das aulas e a presença de respostas como "lá pelas 8 horas" nos

---

sobre a forma de organizar as classes, sofreu uma importante inflexão a partir de 1870, principalmente em decorrência das ideias e das experiências do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi, as quais geraram certo deslocamento das discussões sobre os métodos para as discussões sobre as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem. Esse deslocamento norteou os caminhos para a adoção do método intuitivo, o qual balizou as iniciativas republicanas na/por ocasião da implantação da escola graduada.

relatórios dos professores evidenciam pontos representativos das vivências temporais naquele momento.

Os investimentos do governo no sentido de fornecer relógios às escolas de modo a driblar os atrasos dos professores e dos alunos, bem como as tentativas de controle da frequência, de pontualidade e de organização escolar constituíram, segundo Gallego (2008), algumas das iniciativas administrativo-burocráticas que visavam a conferir racionalidade, controle e organização das atividades escolares objetivando atingir a organização da vida pessoal dos indivíduos a partir da escola e, nesse sentido, a vinculação entre o tempo da infância e o tempo da escola passaram a se constituir elementos cruciais. Essas tentativas resultavam da necessidade de conferir à escola o estatuto de modelo sobre como pensar, agir, sentir e ser, o que talvez tenha se evidenciado com uma racionalidade administrativa e com ferramentas de controle ainda maior quando foram implantados os grupos escolares<sup>24</sup>.

A organização cronometrada do tempo escolar cadenciava o ritmo do ensino e o tempo da aprendizagem. Os tempos da escola, como afirma Souza (1998, p. 222), configuraram-se como "[...] um dos primeiros tempos úteis, cronometrados, controlados

---

<sup>24</sup> Apesar de esse não ser o objetivo da pesquisa que resultou nesta tese, é pertinente problematizar algumas mudanças organizacionais das antigas escolas de primeiras letras, as quais constituíram as escolas isoladas do período republicano. A partir da renovação pedagógica, da ampliação dos programas, da fixação de horários determinados, do estabelecimento de mecanismos de controle e de racionalização das atividades, as escolas isoladas também foram repensadas e reorganizadas em função da política republicana de irradiação do modelo do grupo escolar. Nesse sentido, considero que alguns vestígios das escolas de primeiras letras se mantiveram amalgamados na organização das escolas isoladas e, a esse respeito, a análise de Cardoso (2013) oferece alguns elementos pertinentes; todavia, é possível questionar as reinvenções da escola isolada no período em que essas instituições coexistiram com os grupos escolares. Alguns vestígios indicam que as escolas isoladas eram organizadas em fileiras, cada uma correspondendo a uma série do grupo escolar, mas algumas práticas do método de ensino mútuo podem ter permanecido nessas instituições, apesar das constantes avaliações pelas quais elas passavam. Faria Filho (2000) indica que as instituições não nascem "no nada" nem surgem "no vazio deixado por outras instituições"; por esse motivo, é interessante problematizar até que ponto as mudanças efetuadas em níveis prescritivos de fato modificaram as práticas efetivas nas escolas isoladas, bem como questionar o ritmo de absorção das mudanças com a implantação dos grupos escolares nas atividades diárias das escolas isoladas. Teriam sido produzidas novas reorganizações nas escolas isoladas, as quais condensariam certa mistura entre o método mútuo e o método intuitivo? As tentativas de conferir racionalidade ao ensino nas escolas isoladas teriam sido de fato incorporadas nos fazeres cotidianos das escolas? Como essas escolas foram sendo reorganizadas pedagogicamente? Como eram esses fazeres pedagógicos nas escolas isoladas, considerando o sistema de ensino numa lógica capilar, que buscava irradiar às instituições mais distantes, os modelos formativos concentrados nas instituições de formação de professores? Essas questões, como se observa, são pertinentes para entender os sentidos que foram sendo atribuídos às escolas isoladas ao longo dos anos, bem como conduzem à problematização da formação e da atuação dos professores no sentido de produzir e reproduzir modelos de formação e as "táticas" (CERTEAU, 2007) que eles utilizaram para a adaptação dos programas e matérias de ensino.

e exigidos, percebidos pelas crianças. Nesse sentido, ele educa, modela e conforma, prestando-se aos designios da civilização."

É possível constatar, portanto, que com a implantação dos grupos escolares a organização do tempo escolar das escolas isoladas também foi sendo vinculada às novas formas de se compreender o tempo. Nesse sentido, a proposição de calendários, de período de matrículas, de férias e as tentativas de ordenação do tempo dessas escolas eram aspectos constantes também nas escolas isoladas. Apesar das discussões em torno da diferenciação das escolas isoladas em relação aos grupos, com períodos de férias e de exames finais diferenciados para o atendimento das demandas específicas dessas escolas, bem como com os problemas de frequência nas escolas isoladas, que gerava certa oscilação na quantidade de alunos, é possível constatar a organização temporal fazendo-se sentir também nessas instituições.

Quanto às matérias ensinadas nos grupos escolares e nas escolas isoladas, é possível constatar a diferenciação e o apelo prático que conferiu o vínculo entre os conteúdos curriculares das escolas isoladas aos locais em que elas estavam inseridas e ao modelo de indivíduo que era almejado formar com esses conteúdos culturais. A simplificação dos programas escolares das escolas isoladas decorreu da visão de que essas instituições eram mais singelas e modestas do que os grupos escolares. Ao longo do período, o processo de diferenciação entre as escolas isoladas e os grupos escolares, que começou efetivamente na década de 1910, permaneceu nas décadas seguintes, em alguns momentos acentuando mais a diferença entre as instituições e delimitando com mais ênfase o vínculo da escola isolada ao atendimento da população rural.

Para oferecer uma maior visualização acerca dos programas de ensino destinados aos grupos escolares e às escolas isoladas, apresento no quadro abaixo as matérias que deveriam ser ensinadas nessas instituições entre 1905<sup>25</sup>, quando se iniciou o processo de diferenciação entre os programas de ensino das escolas primárias paulistas, até 1933, pois a reformulação instituída com o Código de Educação de 1933 engloba o período restante do recorte temporal dessa pesquisa.

---

<sup>25</sup> Antes de 1905, em 1894, o Decreto nº 248, de 26 de julho, aprovou o regimento interno das escolas públicas, e com isso estão indicadas as matérias que deveriam ser ministradas no curso preliminar, o qual poderia ocorrer: nas escolas preliminares, nas escolas preliminares intermédias e nas escolas provisórias. Optei por recuar o recorte temporal para o ano de 1905 em razão do início do processo de diferenciação pedagógica entre as escolas isoladas e os grupos escolares.

**QUADRO 1** – Matérias contidas nos programas de ensino dos grupos escolares e das escolas isoladas paulistas e legislação correspondente (1905-1933)

<b>Legislação correspondente</b>	<b>Matérias contidas nos programas de ensino</b>
Decreto nº 1.281, de 24 de abril de 1905.	<b>Grupos escolares</b> <sup>26</sup> Leitura, Linguagem, Caligrafia, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Instrução Cívica e Moral, Higiene, Ginástica e Exercícios Militares, Música, Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais.
Decreto nº 2.005, de 13 de fevereiro de 1911.	<b>Escolas Isoladas</b> Leitura, Linguagem, Caligrafia, Aritmética, História, Geografia, Ciências naturais (Animais, Plantas e Lições gerais), Desenho, Canto, Trabalho Manual e Ginástica.
Decreto nº 2.368, de 14 de abril de 1913.	<b>Escolas isoladas de bairro</b> Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Noções de Coisas, Educação Cívica, Trabalhos Manuais e Caligrafia.
Decreto nº 2.944, de 8 de agosto de 1918, que regulamentou a Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917.	<b>Grupo escolar</b> Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Geografia, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Música, Desenho, Trabalho Manual, Ginástica e Economia Doméstica.
	<b>Escola isolada urbana</b> Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Instrução Moral e Cívica, Trabalhos Manuais, Música, Caligrafia, Geometria, Desenho, Ginástica e Educação Doméstica.
	<b>Escola isolada rurais e distritais</b> Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Instrução Moral e Cívica, Trabalhos Manuais, Música, Caligrafia, Geometria, Desenho e Ginástica.
Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921.	<b>Para todas as instituições de ensino primário</b> Leitura; Linguagem Oral; Linguagem Escrita; Aritmética, Geometria, Geografia, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Instrução Moral e Cívica, Desenho, Trabalhos Manuais, Ginástica, Caligrafia.

<sup>26</sup> Nesse programa escolar também estavam incluídas as escolas-modelo.

Decreto nº4.101, de 14 de dezembro de 1926 que regulamentou a lei nº 2.095, de 24 de dezembro de 1925.	<b>Grupos escolares</b> <sup>27</sup> Leitura, Linguagem, Caligrafia, Desenho, Geometria, Cálculo Aritmético, Cosmografia, Geografia, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Geografia do Brasil e do Estado de São Paulo, História do Brasil, Breves Noções sobre a Constituição Federal e Estadual, Canto e Solfejo, Educação Moral, Ginástica e Trabalhos Manuais.
	<b>Escolas isoladas urbanas e rurais</b> Leitura, Caligrafia, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Aritmética, Formas, Desenho, Geografia, História, Instrução Moral e Cívica, Lição de Coisas, Música, Trabalhos Manuais, Ginástica, Ciências Físicas e Naturais.
Decreto nº 4.600, de 30 de maio de 1929, que regulamentou a Lei nº 2.269, de 31 de dezembro de 1927 e a Lei nº 2.315, de 21 de dezembro de 1928.	<b>Grupos escolares</b> Leitura e Escrita, Exercícios de Redação, Caligrafia, Aritmética Prática, Geometria Prática, Noções úteis de Ciências Físicas e Naturais e de Fisiologia e Higiene, Elementos da Geografia Geral, do Brasil e de São Paulo, História, Instrução Cívica, Desenho, Música, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Escotismo para meninos e Ginástica.
	<b>Escolas isoladas urbanas</b> <sup>28</sup> Leitura e Escrita, Exercícios de Redação, Cálculo, Noções de Geometria Prática, Conhecimentos relativos aos animais, às plantas e aos fenômenos da natureza, Noções de Fisiologia e de Higiene, Ideia geral do mundo e do conhecimento geográfico da localidade, do Brasil e do estado de São Paulo, História, Instrução Cívica, Desenho, Canto, Trabalhos Manuais e Exercícios Físicos.
	<b>Escolas isoladas rurais</b> <sup>29</sup> Leitura e Escrita, Exercícios de Redação, Cálculo, Conhecimentos Úteis e Intuitivos relativos aos animais, às plantas e aos fenômenos da natureza, Noções de Fisiologia e de Higiene, Conhecimento geográfico da localidade, do Brasil e do estado de São Paulo, História, Instrução Cívica, Desenho educativo, Canto, Trabalhos Manuais e Exercícios Físicos.
Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933.	<b>Grupos escolares e escolas isoladas</b> <sup>30</sup> Leitura, Linguagem Oral e Escrita, Aritmética e Geometria, Geografia, História do Brasil e Instrução Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Trabalhos Manuais, Desenho, Desenho, Caligrafia, Canto e Ginástica.

FONTE: SÃO PAULO (1905; 1911; 1913; 1918; 1921; 1925; 1929; 1933); SHIEH (2010).

<sup>27</sup> Nesse programa escolar também estavam incluídas as escolas-modelo e as escolas reunidas. Porém, enquanto a duração do curso primário nas escolas reunidas era de três anos, nos grupos escolares e nas escolas-modelo era de quatro anos.

<sup>28</sup> Nesse programa escolar também estavam incluídas as escolas reunidas urbanas.

<sup>29</sup> Nesse programa escolar também estavam incluídas as escolas reunidas rurais.

<sup>30</sup> No Código de Educação de 1933 não há diferenciação entre o programa de ensino das escolas isoladas e dos grupos escolares, constando apenas as matérias do programa de ensino da educação primária, as quais apresentei acima.

Como é possível observar, ao longo do período há certa manutenção nas matérias que deveriam ser ensinadas tanto nos grupos escolares, quanto nas escolas isoladas. A esse respeito, Souza (2009) argumenta que as prescrições sobre "o que ensinar" demonstram certa estabilidade na seleção cultural efetuada a respeito do ensino primário ao longo do século XX.

As matérias de leitura, linguagem oral e escrita, aritmética, geografia, história, instrução cívica, caligrafia e noções de ciências naturais e físicas de certo modo foram mantidas ao longo do período, mesmo com as reformulações dos programas de ensino. Em contrapartida, "[...] a variabilidade das prescrições metodológicas revela a influência das inovações no campo da pedagogia, arena na qual estiveram em disputa diferentes concepções de escola primária e de educação." (SOUZA, 2009, p. 90)<sup>31</sup>.

É notório, porém, que, nesse conjunto de matérias, aquelas destinadas aos grupos escolares se evidenciam como mais amplas e mais destinadas à formação da mente, do espírito e do corpo, e as das escolas isoladas, como Shieh (2010) também já havia destacado, acabam por se vincular a uma ideia de praticidade, com a inclusão de matérias sobre questões da vida doméstica, da indústria, do comércio e da fazenda, ou de noções relativas às plantas, aos animais, ao espaço geográfico local, bem como de trabalhos manuais adaptados à zona em que a escola estava inserida e de fisiologia e higiene visando à saúde do aluno.

É possível constatar o apelo essencialmente prático e funcional das matérias das escolas isoladas, especialmente as rurais e distritais, se comparadas com os programas de ensino dos grupos escolares<sup>32</sup>. É interessante notar, também, que ao passo que a diferenciação pedagógica entre as instituições de ensino começa a ser ensejada com a publicação do programa de ensino dos grupos escolares, em 1905, e é estabelecida em 1917, parece que foi ao final da década de 1920 que essas diferenças foram se consolidando, e o apelo ao programa de ensino essencialmente prático visando

---

<sup>31</sup> É de grande pertinência problematizar as questões relativas às modificações operadas nas escolas isoladas quando as formulações em torno da pedagogia moderna passaram a balizar as iniciativas de institucionalização do sistema de escolarização paulista, configurado no "modelo escolar paulista" e, também, quando esse modelo passou a ser gradativamente abandonado, e então o modelo pedagógico centrado nos preceitos da Escola Nova passou a embalar as organizações dos discursos e das prescrições pedagógicas (CARVALHO, M., 2011a). Como problematizei anteriormente, essas mudanças de sentido são gradativamente assimiladas no âmbito das escolas e seria pertinente analisar *como* e *se* esses deslocamentos se operaram nas escolas isoladas. Essas questões representam possibilidades fecundas de continuidade da pesquisa sobre a temática e enveredam a análise das escolas isoladas sob o crivo dos modelos pedagógicos em circulação durante o século XIX e XX, bem como permitem certa aproximação da cultura escolar dessas instituições.

<sup>32</sup> Maiores discussões a respeito dos programas de ensino dos grupos escolares, ver especialmente Souza (1998; 2009).

à fixação dos indivíduos no meio em que viviam estabelece os limites entre essas instituições com mais ênfase. Essas diferenciações podem ser compreendidas em decorrência da divulgação de ideias escolanovistas e ruralistas, as quais ganhavam espaço e adeptos no cenário brasileiro e paulista, fazendo sentir as disputas em torno dos fins da escola primária e em consequência sobre o que deveria ser ensinado nas escolas (urbanas e rurais) (ÁVILA, 2013).

Entre a proposição de ideias de modelos pedagógicos e de programas de ensino e a efetivação ou o cumprimento deles há um "hiato", como Carvalho (2003) destacou. Souza (1998; 2009) já analisou as dificuldades que os professores encontravam para efetivar os programas de ensino nos grupos escolares, evidenciando, a esse respeito, a atuação dos inspetores de ensino no sentido de orientar os professores<sup>33</sup>, de modelar e de avaliar as práticas de ensino.

Se nos grupos escolares as dificuldades para fazer cumprir o programa de ensino eram tamanhas, o que dizer das escolas isoladas, que ainda contavam também com condições precárias de mobiliário e com a ausência de materiais didáticos? A esse respeito, alguns relatórios que se referem ao período anterior à implantação dos grupos escolares evidenciam as dificuldades dos professores das escolas isoladas de cumprir os programas. Em alguns dos *Relatórios das delegacias regionais de ensino* estão pontuadas as dificuldades dos professores em executar os programas de ensino, especialmente em decorrência da ausência de materiais e da dificuldade de organizar as atividades didáticas para a turma com alunos em diferentes níveis de adiantamento.

Dificuldades como essas e outras acabavam por endossar as discussões a respeito do currículo comum e do currículo diferenciado para as escolas urbanas e para as escolas rurais, veiculando a ideia da simplificação dos conteúdos curriculares das

---

<sup>33</sup> Nos *Relatórios das delegacias regionais de ensino* há informações de que mensalmente os professores das escolas isoladas faziam reuniões de orientação com os inspetores de ensino. Nessas reuniões, os professores dessas escolas recebiam prescrições a respeito de metodologias de ensino, orientações teóricas e algumas aulas-modelo eram proferidas a título de exemplificação; além disso, nessas reuniões os professores das escolas isoladas recebiam seus pagamentos, portanto, considero que a presença desses professores era praticamente maciça. Apesar de não ter localizado até o momento alguma ata relativa a essas reuniões, penso que esse documento traria vestígios bastante pertinentes para uma devida aproximação tanto da realidade das escolas isoladas, quanto dessas práticas de orientação e modelação de práticas efetuadas pelos inspetores de ensino. Essa tentativa de "modelização" das práticas pedagógicas dos professores das escolas isoladas pode ser percebida no *Relatório da delegacia regional de ensino de Ribeirão Preto*, relativo ao ano de 1936, no qual o delegado de ensino Francisco Alves Mourão indica que os inspetores de ensino auxiliavam os trabalhos dos professores, especialmente dos que estavam nos núcleos rurais, "[...] guiando-os nos passos mais difíceis da execução do programma e resolvendo, com sabedoria, as suas dificuldades. As palestras pedagogicas tambem têm constituido, pelo acerto da orientação que lhes têm imprimido os inspectores e auxiliares de inspecção – utilissima forma de orientação do professorado." (MOURÃO, 1936, p. 29

escolas isoladas e a estreita vinculação desses conteúdos com as atividades do ambiente rural, de modo a fixar os indivíduos nesse espaço e evitar o êxodo do campo para a cidade.

Para a avaliação dos programas de ensino, os exames finais se constituíram em dispositivos que, segundo Souza (2009), corroboraram para a configuração da escola primária ao longo do século XX, e a ênfase dada à celebração do mérito conferiu à escola primária o estatuto de respeitável por todos os rituais que envolviam essas práticas.<sup>34</sup>

Souza (1998) compara que, enquanto as escolas de primeiras letras não contavam com uma avaliação sistemática e regular e os alunos eram avaliados apenas quando eram considerados aptos e haviam concluído a aprendizagem de determinado conteúdo, a inovação republicana da graduação do ensino atribuiu valor significativo à avaliação, já que a necessidade de constante classificação e seleção dos alunos estava imbricada à estruturação do sistema de ensino graduado.

A padronização das avaliações dos alunos das escolas, todavia, era objeto de constante reclamação por parte dos inspetores e delegados de ensino. Os exames ocorriam no final do mês de novembro, o que prejudicava a avaliação do desempenho e da frequência dos alunos das escolas isoladas rurais, já que além de coincidir com a época de colheitas, o que esvaziava as escolas, também podia ter como fator complicador a não renovação de contratos de colonos, de que decorria a mudança das famílias em determinadas fazendas e o abandono da escola por parte das crianças (CELESTE FILHO, 2012).

No *Relatório da Delegacia Regional de Rio Preto* do ano de 1940, o delegado Waldomiro Prado Silveira é muito enfático ao divulgar essa ideia da importância dos exames finais e o seu apelo é bastante representativo desse fim meritocrático. De acordo com esse delegado de ensino, para o professor, o exame seria momento mais sério de sua profissão, em que sua capacidade intelectual, seu esforço ao longo do ano e o seu

---

<sup>34</sup> De acordo com Souza (1998, p. 242-243), "A reforma republicana da instrução pública instituiu nos dispositivos legais o exame como atividade sistemática e contínua no ensino primário, submetendo-o a uma série de normatizações. Um capítulo inteiro é dedicado a ele no Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de São Paulo de 1894. Por este regulamento foram estabelecidos exames públicos a serem realizados por bancas examinadoras compostas pelo inspetor do distrito, como presidente, por dois examinadores por ele nomeados e pelo respectivo professor da escola ou classe. [...] Compreendiam os exames provas escritas, práticas e orais. Escritas, as de ditado, composição e questões práticas de aritmética. Práticas, as provas de caligrafia e desenho, e orais, todas as demais matérias."

"pendor profissional" seriam aferidos. Além disso, segundo Silveira (1940), a carreira e os interesses financeiros do professor estariam em jogo.

O aluno, segundo esse delegado, "[...] espera o exame como quem aguarda uma dádiva ou um castigo." Esse seria "[...] o ponto culminante do seu esforço e a razão única de sua permanência na escola." (SILVEIRA, 1940, p. 99). O estado, por sua vez, veria nos exames finais o balanço de suas despesas com o servidor público a que a escola fora entregue e também com os materiais e esforços financeiros empregados na escola. Como se observa, a tentativa é a de legitimar a noção do merecimento pelo esforço empregado e o agraciamento pela tarefa árdua executada com maestria ou, no caso contrário, a exibição da falha, do erro e a punição, como consequência.

As fichas de exames dos alunos do 1º, 2º. e 3º ano das escolas isoladas da região de Rio Preto, as quais foram organizadas pelos inspetores de ensino da região a fim de facilitar as práticas de exames nessas instituições, auxiliam a visualização de alguns elementos da cultura da seleção e da prática de punição ou de exaltação<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> As indicações que constam no *Relatório* são de que as fichas de leitura, aritmética, geografia, história e noções comuns eram levadas para a escola em cópias mimeografadas visando à economia de tempo durante os exames. Segundo Silveira (1940), havia sido estabelecido que todas as escolas isoladas regidas por professores estagiários na região teriam os exames presididos por inspetores escolares, em decorrência da inserção efetiva desses professores na carreira do magistério público, o que dependia dos resultados dos exames. Além disso, também havia sido assentado que todos os exames das escolas isoladas estaduais seriam realizados por "autoridades educacionais" (SILVEIRA, 1940), tais como inspetores ou diretores de grupo escolar e nunca por um adjunto ou outro professor. Em vista da presença dos inspetores de ensino nos exames das escolas isoladas, as fichas de exames mimeografadas auxiliariam as atividades avaliativas e poupariam o tempo da cópia por parte dos alunos.

**IMAGEM 11** – Ficha adotada para exame de leitura no 1º. ano e no 2º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940)

FICHA ADOTADA PARA EXAME DE 1º ANO  
NAS ESCOLAS ISOLADAS



Veja bem esta gravura. Que irá fazer o pescador ao naufrago?  
E' uma boa ação?

Que gosto tem a  
agua do mar?

Inspector Escolar

---

FICHA ADOTADA PARA EXAME DE LEITURA  
NO 2º ANO DAS ESCOLAS ISOLADAS

A lenda  
dos miosotis

*(Da tradição brasileira).*



Uma vez Nossa Senhora ia em procura de Jesus.

Ao passar por um lindo campo coberto de belas florinhas, muito alvas, ficou-se a olhá-las com grande ternura.

Mas, a pensar em seu divino Filho, seus olhos, que têm a mesma côr do céu, encheram-se do pranto das saudades.

Foram tantas as lágrimas vertidas pela Mãe de Jesus, que banharam as florinhas e estas, desde aquele instante, de alvas que eram, se tornaram azues, azues como os olhos de Nossa Senhora.

E ficaram da côr do céu por tôda a vida.

**FONTE:** Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Rio Preto (1940).

IMAGEM 12 – Ficha adotada para exame de leitura do 3º. ano, de ditado para o 1º. ano e de linguagem para o 2º. e 3º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940)

3º grau - A. FICHA ADOTADA PARA  
EXAME DE LEITURA NO 3º ANO

### O touro e as rãs

Enquanto dois touros furiosamente lutavam pela posse exclusiva de certa campina, as rãs novas, á beira do brejo, divertiam-se com a cena.

Uma rã velha, porém de muita experiência, disse:

— Não se riem, que o fim da disputa será doloroso para nós.

— Que tolice! exclamaram as rãzinhas. Bem se vê que estás caducando...

A outra explicou-se:

— Brigam os touros. Um deles ha de vencer e expulsar da pastagem o vencido. Que acontece? O animalão surrado vem meter-se em nosso brejo e aí de nós!...

Assim foi. O touro mais forte, á força de marradas, encurralou no brejo o mais fraco, e as rãzinhas tiveram que dizer adeus ao sossego. Inquietas sempre, sempre atropeladas, raro era o dia em que não rebentava alguma sob os pés do bicharoco.

*É sempre assim: brigam os grandes, pagam o palo os pequenos.*

— 36 —

---

----- DITADO PARA 1º ANO -----

Modelo de um dos DITADOS adotados para EXAME DE LINGUAGEM ESCRITA do 1º ano. CRITERIO PARA CORREÇÃO: Cada palavra grifada certa—4 pontos

O cabrito saltou a serra do fundo do estral.

As crianças foram em peregrinação pela estrada do sítio.

Mas o animal corria, vilava e não foi alcançado.

Todas flores sensíveis e não pereram o bitinho.

A cabra barrou a noite toda chamando pelo filho.

---

----- EXAME DE LINGUAGEM DE 2º e 3º ANO DE ESCOLAS ISOLADAS -----

A REPRODUÇÃO para o EXAME de 2º ano é escolhida dentre as REPRODUÇÕES usadas para o exame de leitura do 3º ano.

Para a PROVA DE LINGUAGEM do 3º ano, o examinador leva á escola uma cartaz apropriada.

FONTE: Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Rio Preto (1940).

IMAGEM 13 – Ficha adotada para exame de aritmética para o 1º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940)

Nome . . . . .

1º) Di 5 framgos cus tam 6 5 tostões, quanto custa um framgo?

2º) Di uma regua curta 5 tostões, quanto custam 15 reguas?

3º) Luiz tem 19 li-vros, Ori tem 8 e José tem 26. Quantos li-vros tem os tres me-ninos juntos?

4º) De uma cesta que tinha 31 ovos, Ori tirou 13. Quan-tos ovos ficaram na cesta?

D

FICHA ARITMÉTICA, com caracteres manuscritos para alunos de 1º ano em escolas isoladas

Inspeção Geral do Ensino  
Inspeção Especial

FONTE: Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Rio Preto (1940).

IMAGEM 14 – Ficha adotada para exame de aritmética para o 2º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940)

nome.....

1º) Uma sacuba de café com vale 22.500. Quanto custará 208 quilos?

2º) José pagou por duas dúzias de queijo 88.800. Quanto custou cada queijo?

2º ano

3º) Um negociante comprou 50 latas de doce por 175.000 e vendeu-as com o lucro de 1400. Por quem foi vendido cada lata?

D

4º) Com 100.000 José comprou  $\frac{1}{4}$  dúzia de fiangos a 38500 cada um e uma dezena de patos a 58500 cada um. Com quanto ainda ficou?

FICHA ADOTADA PARA O EXAME DE ARITMÉTICA PARA O 2º ANO DAS ESCOLAS ISOLADAS DA REGIÃO DE RIO PRETO (1940)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

FONTE: Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Rio Preto (1940).

IMAGEM 15 – Ficha adotada para exame de aritmética para o 3º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940)

Nome . . . . .

1º) Em quanto fica o mto de um terre-  
no quadrado, que me-  
de de um lado  $12^m$  70  
se cada metro de mui-  
to custa 68500?

2º) A quarta parte  
de uma peça de fa-  
zenda de  $26^m$  48 foi ven-  
dida por 168550 e o res-  
to da peça a 38500 o  
metro. Por quanto  
foi vendida a peça  
toda?

3º) Foram tirados  
de uma peça de fa-  
zenda de  $38^m$  tres  
cortes de vestido tem-  
do cada um  $3^m$  75.  
Quanto ainda fi-  
cou na peça?

4º) José tinha 208000  
Compreou 1 dúzia de  
camisas a 228500 ca-  
da uma e com o res-  
to do dinheiro com-  
preou 5 gravatas.  
Quanto custou ca-  
da gravata?

3º ano

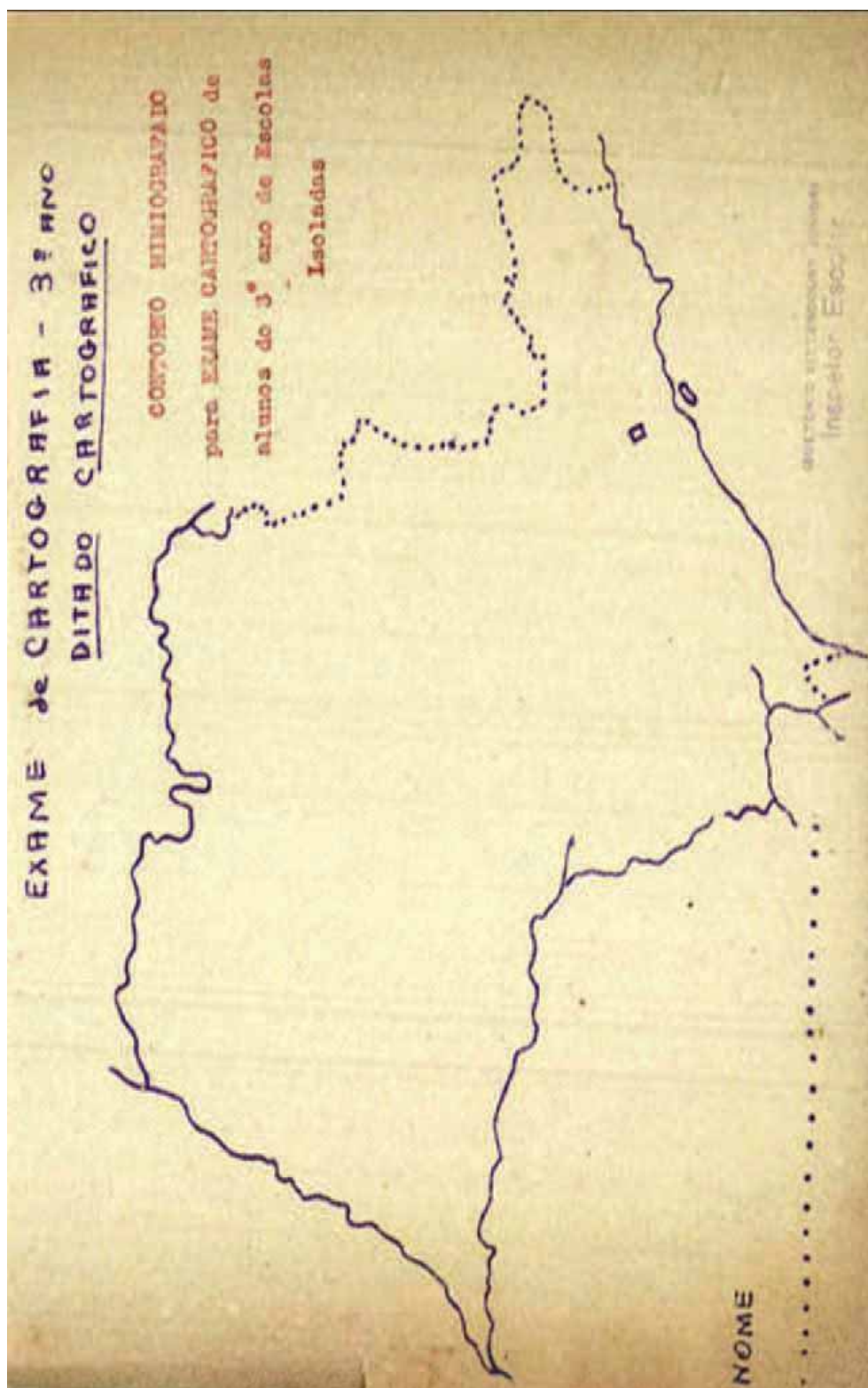
FICHAS MATEMÁTICAS, com caracteres unimacriotes

para MAIO de alunos do 3º ano de Escolas Isoladas

Inspector Escolar

FONTE: Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Rio Preto (1940).

IMAGEM 16 – Ficha adotada para exame de cartografia do 3º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940)



FONTE: Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Rio Preto (1940).

IMAGEM 17 – Ficha adotada para exame de história, de geografia do 2º. ano e de noções comuns do 3º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940)

ALGUMAS FICHAS USADAS PARA EXAMES DE ESCOLAS ISOLADAS

FICHA para EXAME DE HISTÓRIA ---- 2º ano

- 1º) Qual foi o primeiro nome que deram ao Brasil? 5
- 2º) Qual foi o padre que mais trabalhou pela educação dos índios?
- 3º) Quem foi José Bonifácio?
- 4º) Qual foi o primeiro imperador do Brasil?
- 5º) Que é que fez o Marechal Deodoro?

FICHA para EXAME DE GEOGRAFIA ---- 2º ano

- 1º) Qual o Estado que fica ao sul de São Paulo? 14
- 2º) Quais são os principais produtos do Estado de São Paulo?
- 3º) Como se chama o mar que banha o Estado de São Paulo?
- 4º) Porque São Paulo é a capital do Estado?
- 5º) Quanto tempo leva a Terra para dar uma volta sobre si mesma?

FICHA para Exame de NOÇÕES COMUNS ---- 3º ano

- 1º) Escrever o nome de 5 madeiras de lei da região?
- 2º) Que é um animal ruminante?
- 3º) Que é que faz os metais derreterem-se?
- 4º) Que é água potável?
- 5º) Quais os meios mais rápidos de comunicações?

FONTE: Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Rio Preto (1940).

**IMAGEM 18** – Ficha adotada para exame de história, de geografia do 3º. ano e de ditado geográfico do 3º. ano das escolas isoladas da região de Rio Preto (1940)

FICHA para EXAME DE HISTÓRIA ----- 3º ano -----

1) Qual foi a 1ª capital do Brasil?

2) Que iam os bandeirantes fazer no sertão

3) Porque veio a Família Real Portuguesa para o Brasil?

4) Quem foi Tiradentes e que fez ele?

5) Quem foi o Marçal Deodoro e que fez ele?

INSPEÇÃO DE ESCOLAS (1940)  
Inspetor Escolar

---

FICHA para EXAME DE GEOGRAFIA ----- 3º ano -----

1) Quais são os 3 principais portos de São Paulo?

2) Qual é a maior ilha paulista?

3) Quais são os saltos do Rio Tiete?

4) Quais são as 3 maiores cidades do interior do Estado?

5) De que cidade parte a E. de Ferro Araraquenses e ali onde vai?

INSPEÇÃO DE ESCOLAS (1940)  
Inspetor Escolar

---

EXAME GEOGRÁFICO ----- 3º ano -----

1-Localizar a Sede do município da escola.  
2-Localizar a cidade de Campinas.  
3-Trazar o Rio Tiete e a Serra onde ele tem as nascentes.  
4-Trazar o Rio Turvo.  
5-Localizar o Salto de Ivanhansdava.  
6-Trazar a Estrada de Ferro Central do Brasil.  
7-Trazar a Ilha de Anchieta.  
8-Localizar o Porto de S. Sebastião.  
9-Localizar a cidade de Iguape.  
10-Trazar a Serra de Jaboticabal.

Observações: Cada QUESTÃO certa vale 10 pontos. Tempo máximo para a execução da PROVA - 10 minutos.

INSPEÇÃO DE ESCOLAS (1940)  
Inspetor Escolar

**FONTE:** Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Rio Preto (1940).

Como se observa nas imagens acima, as provas de ditado, leitura e linguagem se concentravam em aspectos relativos à compreensão sonora e discursiva, à entonação durante a leitura, à pausa e à leitura corrente, à reprodução discursiva e à distinção fonética. As provas de aritmética versavam sobre problemas que buscavam ser práticos, numa tentativa de aproximar a aritmética da realidade dos alunos. Por isso, as questões envolviam as dimensões de um terreno, a compra de uma peça de fazenda e o uso de dinheiro, bem como a utilização de objetos cotidianos, como roupas, livros, ovos.

As provas de geografia enfocavam algumas delimitações espaciais do estado de São Paulo, como nomes de rios, de estradas de ferro, nomes de portos, identificação de cidades do interior do estado. A prova de cartografia destinada ao 3º. ano, segundo consta no *Relatório*, seria feita como um ditado cartográfico e os dez pontos que constam ao final da imagem 18 deveriam ser indicados no mapa da imagem 16 em um período de dez minutos.

As provas de história se concentravam em figuras históricas e, nesse sentido, as perguntas iniciadas com "quem foi?" ganham certo destaque no rol das questões desses exames para o 2º. e 3º. anos das escolas isoladas dessa região.

Como "ritos e espetáculos", os exames finais nos grupos escolares foram testemunhos da disseminação de uma prática escolar que se enraizou em modelos exemplares (SOUZA, 1998; 2009). Penso que essa forma de conduzir a análise sobre os grupos escolares também pode trazer pontos importantes para compreender as práticas de avaliação nas escolas isoladas, as quais buscavam também a exemplaridade<sup>36</sup>.

É pertinente constatar, a partir das discussões em torno dos programas de ensino das escolas isoladas, das práticas de organização das classes<sup>37</sup> e dos exames finais aos quais os alunos dessas instituições eram submetidos, que muitos dos

---

<sup>36</sup> A propósito da aplicação das provas de exames finais nos grupos escolares, informo que o controle sobre as regras e normas para seguir durante e após as provas nessas instituições, conforme consta no *Relatório da delegacia regional de Rio Preto* relativo ao ano de 1940, indica um cuidado maior dos inspetores escolares com essa prática nos grupos escolares, se comparados com as escolas isoladas.

<sup>37</sup> A respeito da organização das escolas isoladas, as informações que constam no *Relatório da delegacia regional de Ribeirão Preto* relativo ao ano de 1936 são pertinentes. Nesse *Relatório*, o delegado regional Francisco Alves Mourão informa que as escolas isoladas da região de Ribeirão Preto "[...] organizaram-se, neste ano, como sempre, isto é, com a clássica distribuição de alunos em 1º, 2º e 3º anos, ou ainda apenas em 1º ano, com secções A, B e C, em virtude do adiantamento diferente das crianças que se apresentam à matrícula. É esta, a nosso ver, a única organização que permite à escola isolada manter a marcha normal do ensino e a execução do programma. Temos aconselhado entretanto a beneficio do ensino, quando haja duas escolas isoladas em uma mesma fazenda ou bairro, e quando é possível, que uma das professoras fique com o 1º ano, ensinando a outra o 2º, ou 2º e 3º, reunidos. Visamos com esta determinação aproveitar as vantagens da homogeneidade da classe, sem acarretar prejuízo para o professor, que sempre recebe bem o nosso conselho." (MOURÃO, 1936, p. 29).

elementos do modelo de escolarização do grupo escolar estiveram presentes na organização pedagógica das escolas isoladas.

Considero, a esse respeito, que as práticas pedagógicas nas escolas isoladas não se constituíram em total oposição às práticas dos grupos escolares, como que em uma contradição entre "luz" e "ausência de luz", mas havia alguns lampejos de práticas nas escolas isoladas que ocorriam em sintonia com as práticas dos grupos escolares. Nesse sentido, penso que as ressignificações, reconstruções e adaptações efetuadas pelos professores nessas instituições se tornam os elementos-chave para entender as "táticas" (CERTEAU, 2007) que esses indivíduos utilizaram para driblar as condições precárias nas quais estavam imersos.

Mediante os aspectos que explorei anteriormente, é possível questionar se as finalidades das escolas isoladas foram alteradas do ponto de vista temporal, por mais que tenha havido alteração na organização pedagógica dessa instituição e na duração do curso primário oferecido nessas escolas. Teriam as escolas isoladas assumido as funções de uma "escola alfabetizante", no sentido que Antunha (1976) e Carvalho (2003) problematizam? Atendendo as populações marginalizadas, existindo nos espaços rurais ou nos espaços urbanos afastados das regiões centrais, essas instituições foram localizadas, organizadas e conduzidas a partir de propósitos singelos e modestos de atendimento de um grupo social específico, menos favorecido na malha social do trabalho.

No sentido que venho considerando as escolas isoladas, penso que ao longo do período entre 1917 e 1945 essas instituições não sofreram alterações bruscas na finalidade que foi a elas foi conferida, isto é, não houve deslocamentos que alterassem *significativamente* sua configuração e seu sentido: a escola isolada foi a escola flutuante que deveria ser provisória nos locais onde os grupos escolares ainda não haviam sido instalados, que buscou conter os fluxos de êxodo do campo e fixar os indivíduos nos meios em que viviam, que buscou divulgar hábitos e valores civilizados, que buscou nacionalizar e moralizar os indivíduos; foi a escola singela, que expunha as chagas de um sistema de ensino que não conseguia alcançar todas as crianças, mas foi também a escola que deveria adentrar os sertões paulistas, espalhando as sementes do saber pelos diferentes espaços em que estivesse inserida.

Os limites entre uma "escola civilizante" e uma "escola alfabetizante", dentro da abordagem conferida por Carvalho, M. (1998; 2003), evidenciam que nas zonas de tensão das políticas públicas para a escolarização primária paulista, as diferenciações

geográficas e pedagógicas tinham por fim evidenciar os dois pesos distintos que foram dados aos diferentes grupos sociais que frequentavam a escola primária. A veiculação da ideia de que o grupo escolar era característico da área urbana e a representação que foi sendo construída e perpetuada a esse respeito de certo modo podem ser entendidas como uma tentativa de mascarar a distinção social que foi sendo efetuada por meio dessas duas formas de escolarização primária, as quais sem dúvida se construíram nas divisões geográficas do rural e do urbano, mas também se construíam nas divisões geográficas dentro do próprio limite urbano. É notório, também, que além dos limites geográficos, as zonas de tensão entre a escola isolada e o grupo escolar tenham se constituído a partir das diferenciações na organização pedagógica dessas instituições e, nesse sentido, o estigma se consolidou de tal forma que a escola isolada carregou o estatuto de rural, independentemente de ser isolada urbana.

Considero, portanto, que as tensões entre os limites estabelecidos entre as escolas isoladas e os grupos escolares nas políticas públicas para a escolarização primária paulista se situaram tanto no âmbito geográfico, para o que as disputas entre o urbano e o rural estavam no âmago da questão, quanto no âmbito pedagógico, com a simplificação dos programas de ensino aprovados para as escolas isoladas em comparação com os aprovados para os grupos escolares e a duração do ensino primário também reduzida nas escolas isoladas.

Entre limites e tensões, nas políticas públicas paulistas para a expansão da escolarização primária foram estabelecidas duas escolas, as quais se situavam em dois lugares e se responsabilizavam por atender dois grupos sociais específicos. Nessas tensões, de certo modo perenes, as opções por tornar a escola isolada uma escola alfabetizante e o grupo escolar uma escola civilizante parecem ter prevalecido.

**CAPÍTULO 4**  
**EXPANSÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS**  
**PELO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**E A MARCHA PARA O OESTE**

A ninguém é licito 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 compreender, 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, p. 218-219).

#### **4. 1 Acompanhando a ferrovia, acompanhando a produção cafeeira**

De acordo com Monbeig (1984), o processo de ocupação territorial do estado de São Paulo foi caracterizado por ações pioneiras que foram promovendo a expansão para novas áreas do estado, sem, todavia, incorrer no abandono de áreas mais antigas. Até por volta do final do século XIX, a população do estado concentrava-se nas regiões do litoral, nas altas terras do Vale do Paraíba, e na depressão que se estendia entre essas regiões. Além dessas regiões, os planaltos e as florestas a oeste de São Paulo e ao norte do Paraná eram considerados um vasto sertão, uma região desconhecida e habitada por índios. Conforme Monbeig (1984) analisa, a ocupação territorial do estado de São Paulo, a partir de frentes pioneiras, ocorreu a partir de três vias: de Botucatu e de Lençóis em direção ao rio Paranapanema, com Campos Novos e Bela Vista; pela via tradicional do rio Tietê; e por uma terceira via que se dirigiu para o Rio Grande, com Catanduva e São José do Rio Preto.

A produção de café teve papel importante para a marcha de ocupação territorial de São Paulo, especialmente quando essa produção foi dirigida para a região do oeste paulista. A esse respeito, Possas (2008) esclarece:

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.

No entanto, outras providências deveriam acompanhar essa explosão para o Oeste Paulista, introduzindo meios de transporte mais eficazes e eficientes. Estes eram imprescindíveis ao traslado de trabalhadores agrícolas, implementos e maquinários, e essenciais à remessa da produção cafeeira das fazendas interiorizadas para o Porto de Santos e para a circulação de mercadorias necessárias à nova sociedade em formação.

Foram os trilhos que passaram a costurar os centros cafeeiros e aumentaram significativamente o fluxo de penetração e escoamento, permitindo quebrar os limites que até então existiam entre o mundo urbano e o rural.

Outro ritmo de vida foi assim introduzido. A sonoridade do bufar ritmado das máquinas fumegantes cortando a natureza, borrifando o espaço com fagulhas, possibilita construir outra imagem, uma metáfora desafiadora de sua presença nesse sertão dilatado, que vivia até então sem o tempo cronometrado, sem a propriedade privada e suas relações individualizadas<sup>1</sup>. (POSSAS, 2008, p. 41).

Em articulação com a produção do café, as ferrovias que a seguiam também contribuíram para a abertura de novos territórios<sup>2</sup>. A "epopeia bandeirante" (ANTUNHA, 1976) da ocupação territorial deste estado teve por base o caminho percorrido pelas estradas de ferro<sup>3</sup> o qual originou a criação de povoados, vilas e

<sup>1</sup> Especificamente nessa passagem, a autora se refere aos índios caingangues que viviam na região oeste paulista e contra os quais os paulistas travaram grandes batalhas pela conquista da terra. Essa região era conhecida, portanto, como sertão inóspito, desconhecido, de difícil acesso devido à presença de índios (POSSAS, 2008).

<sup>2</sup> Conforme Carvalho, D. (2007, p. 5-6) afirma, "[...] a principal contribuição da Noroeste do Brasil se deu no campo econômico. Sabe-se que a produção cafeeira foi a base da economia brasileira desde meados do século XIX até a década de 30 do século XX. Porém, na virada do século XIX para o XX, a área plantada de café já absorvia toda a região habitada e conhecida do estado de São Paulo. E a Noroeste do Brasil, como ferrovia de penetração, introduziu toda uma região no processo de expansão da produção cafeeira, que se encontrava até então limitada àquela região já conhecida, permitindo a continuação da supremacia do sistema agroexportador brasileiro por pelo menos mais três décadas."

<sup>3</sup> Segundo Guiraldello (2002, p. 156): "Nos povoados da zona Noroeste, a Companhia Estrada de Ferro do Brasil faria as vezes da via mais importante, arterial de escoamento para a futura produção em direção ao porto, capital ou Mato Grosso. A ferrovia era ainda um outro fator particular da zona e que propiciava seu desenvolvimento. As vilas não brotavam do nada, o transporte ferroviário garantia acesso ao novo núcleo, viabilizando sua ocupação inicial. A estrada de ferro constituía um poderoso chamariz para a população urbana. Ao contrário dos patrimônios gerados no fim do século XIX, baseados apenas na

idades, que se formaram como as "contas de um rosário" (MONBEIG, 1984) ao longo das ferrovias e nos arredores das estações de trem<sup>4</sup>.

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 paulista, 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<sup>5</sup>, homens, mulheres e crianças, que precisavam ser escolarizadas.

De acordo com Souza (2009), a expansão da escolarização primária acompanhou essas características regionais de desenvolvimento econômico e urbano do estado. Por esse motivo, Souza (2009, p. 131) afirma que a "[...] expansão do ensino acompanhou os rastros do café e a 'marcha para o Oeste'".

A análise de Costa (1983) a respeito da expansão da escolarização primária durante a Primeira República é pertinente para entender o movimento de criação de escolas isoladas e de grupos escolares pelo estado de São Paulo.

Considerando a criação de escolas isoladas, Costa (1983) afirma que entre 1899 e 1919 foram criadas 4.417 escolas em todo o estado, mas as taxas de crescimento das escolas isoladas 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 novas escolas isoladas; e entre 1905 e 1919 as taxas de crescimento das escolas isoladas foram mais constantes, sem muitas oscilações. Para Costa (1983),

---

lavoura cafeeira, e à espera constante e angustiante de uma estrada de ferro como forma de desenvolvê-los, os povoados da Zona Noroeste formam-se junto a ela visando à viabilização do parcelamento rural e da consequente produção agrícola ainda a se plantar."

<sup>4</sup> De acordo com Possas (2008), a presença de operários no oeste paulista também decorreu da presença da estrada de ferro. Além desses profissionais, a partir dos primeiros anos do século XX, os comércios locais, a comercialização de terras, os bancos e os caixeiros-viajantes exigindo hotéis e pensões, fizeram com que se desenvolvesse, também, uma extensa malha comercial em pequenos vilarejos e cidades que se fundaram ao redor dos trilhos do trem (POSSAS, 2008).

<sup>5</sup> De acordo com Possas (2008, p. 41), a presença maciça de migrantes e imigrantes no oeste paulista deve ser compreendida em decorrência da característica de zona pioneira que essa região assumiu, nas décadas finais do século XIX, mas, especialmente, nas décadas iniciais do século XX: "[...] ao falar da frente Noroeste, é preciso identificá-la ao movimento migratório incessante como fato concreto, uma vez que essa região representou um campo enorme de possibilidades, principalmente para os setores de baixa renda, que enfrentavam situação de penúria nas capitais. Essa região, com constante fluxo de forasteiros, transformava as cidades recém-fundadas em verdadeiro 'chão de passagem' [...]"

Os seis anos iniciais (1890-1895), estão caracterizados por grande "euforia" 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. (COSTA, 1983, p. 93).

No que se refere à quantidade geral de matrículas nas escolas isoladas em relação aos grupos escolares no estado de São Paulo, Costa (1983, p. 122-123) indica que, no começo do século XX,

O ritmo de crescimento de matrículas em grupos escolares, típicos das áreas urbanas, revelou-se muito mais intenso que o das matrículas em escolas isoladas, unidades escolares próprias das zonas rurais, marcando conseqüentemente maior intensidade da demanda social por educação nas zonas urbanas. [...]

O crescimento das matrículas em grupos escolares deu-se a taxas mais elevadas que o das matrículas em escolas isoladas. De 1900 a 1908, em termos absolutos, prevaleciam as matrículas em escolas isoladas porque ainda era reduzido o número de grupos escolares e não ocorrera ainda o desdobramento. Em 1900, havia 15.551 alunos matriculados em escolas isoladas e 15.280 em grupos escolares, em 1908, o contingente de matrículas em grupos escolares não chegou a dobrar, enquanto o número de alunos em escolas isoladas aumentou duas vezes e meia. A partir de 1908, o crescimento da matrícula geral em grupos escolares foi extraordinariamente rápido: de 1908 a 1927 aumentou 524% enquanto, neste mesmo período, em escolas isoladas, o aumento foi de 90%.

Em termos gerais, a quantidade de escolas isoladas providas na capital e no interior do estado de São Paulo entre 1898 e 1937 e a quantidade total de matriculados nessas instituições podem ser visualizadas no Quadro 2, que apresento a seguir. Informo que elaborei esse quadro e o que apresento na sequência a partir da consulta aos *Annuários do ensino do estado de São Paulo* e do artigo de José Ribeiro Escobar, o qual foi elaborado para o Anuário do Ministério da Educação e que foi publicado, também, na *Revista de Educação* do ano de 1933, sob o título "Histórico da instrução pública paulista". Aproveito para destacar que algumas das informações fornecidas nos *Annuários* se contradiziam, principalmente quando se mencionava a quantidade geral de escolas isoladas; por isso tomo esses valores apenas no sentido de fornecer certa visualização acerca da quantidade de escolas isoladas. A questão das estatísticas

escolares pode ser problematizada em função da construção da imagem de escola que era divulgada com esses documentos oficiais, a qual, de acordo com Gil (2007), em muitos momentos, pode ter sido uma imagem inversa da realidade que era vista de fato. Todavia, apesar de contraditórias em algumas passagens, as informações contidas nos *Annuários* auxiliam na medida em que permitem certa visualização da escolarização primária paulista no momento em questão. Ressalto, nesse sentido, que não tomei esses números como quantidades absolutas, ou como "provas" para uma argumentação, mas como aproximações de uma realidade, como vestígios que auxiliam nessa etapa de visualização da expansão primária.

**QUADRO 2** – Quantidade de escolas isoladas providas e de matrículas na capital e no interior de São Paulo (1898-1937)

	Escolas isoladas			Alunos matriculados
	Capital	Interior	Total	
1898	66	1.084	1.150	31.568
1899	82	968	1.050	34.012
1900	85	149	234	15.551
1901	108	521	629	15.509
1902	110	692	802	20.901
1903	114	502	616	18.674
1904	--	--	--	26.107
1905	--	745	745	26.333
1906	--	886	886	29.195
1907	129	993	1.122	34.923
1908	145	1.176	1.321	38.152
1909	103	1.230	1.333	39.194
1910	86	1.121	1.316	45.758
1911	116	955	1.071	51.531
1912	144	1.048	1.192	52.674
1913	187	1.025	1.212	57.188
1914	173	1.039	1.212	58.138
1915	182	1.232	1.414	60.858
1916	193	1.362	1.555	63.603
1917	153	1.252	1.405	54.136
1918	125	1.595	1.720	57.911
1919	89	1.562	1.651	55.623
1921	134	--	134	--
1923	61	1.502	1.563	81.062
1926 <sup>6</sup>	31	1.429	1.460	66.041
1936	425	2.808	3.233	--
1937	407	3.564	3.971	--

FONTE: *Annuários do ensino do estado de São Paulo* (1907-1937); Escobar (1933).

<sup>6</sup> Segundo Escobar (1933) a quantidade total de escolas isoladas providas em São Paulo (Capital e Interior) em 1924 era 1.505; em 1925, 1.328; em 1927, 1.628; em 1928, 2.684.

Como é possível observar, há um crescimento constante na quantidade de escolas isoladas providas no estado de São Paulo e a presença dessas escolas é muito mais significativa no interior do estado. Há que se considerar também a quantidade de escolas isoladas que não eram providas durante o ano, ou a quantidade de escolas que, apesar de terem sido providas no começo do ano, vagavam ao longo do ano em decorrência de licenças e afastamentos de professores.

A esse respeito, no *Anuario do ensino do estado de São Paulo* referente ao ano de 1916, por exemplo, a indicação é que, das 894 escolas isoladas de sede de município existentes, apenas 254 estavam providas, ou seja, 28,4%; e das 3.745 escolas isoladas de bairro existentes, apenas 2.851 estavam providas, ou seja, 76%. A partir dessa relação de provimento mais acentuada no espaço rural do que no espaço urbano, é possível questionar que a presença de grupos escolares nos espaços urbanos pode ter sido um fator que desacelerou o provimento de escolas isoladas; por esse motivo, nos espaços rurais havia uma quantidade maior de escolas providas em decorrência de os grupos escolares não alcançarem esses espaços.

Costa (1983) afirma que, apesar de a quantidade geral das escolas isoladas ter aumentado em termos absolutos ao longo dos anos, o número de escolas providas tendeu à diminuição ao longo do tempo. Assim, se em 1890, das 1.072 escolas existentes em todo o estado de São Paulo, 832 estavam providas e 240 vagas, o que representaria 77,6% de escolas providas; em 1927, das 4.263 escolas isoladas existentes no Estado, 1.604 estavam providas e 2.659 estavam vagas, o que representaria 37,6% das escolas providas.

A título de comparação, apresento a seguir, no Quadro 3, a quantidade de grupos escolares, de classes de grupos e de matrículas nessas instituições no estado de São Paulo.

**QUADRO 3** – Quantidade de grupos escolares, de classes de grupos e de matrículas na capital e no interior de São Paulo (1898-1937)

Grupos Escolares				
	Capital	Interior	Total de classes	Alunos matriculados
1898	8	30	--	11.453
1899	8	27	--	12.555
1900	10	35	--	15.280
1901	10	39	--	16.840
1902	10	41	--	19.352
1903	11	47	--	21.673
1904	11	51	--	20.689
1905	13	55	--	22.779
1906	15	57	--	24.536
1907	16	60	--	25.498
1908	18	63	--	30.460
1909	24	68	--	41.275
1910	25	77	--	53.445
1911	25	85	--	630.30
1912	26*	89	--	70.051
1913	27*	103	1.700	76.723
1914	28*	122	1.075	89.724
1915	28*	132	2.204	96.631
1916	28*	135	1.254	96.406
1917	28	133	1.724	94.827
1918	30	146	2.412	101.129
1919	31	156	--	111.135
1921	31	164	2.141	116.915
1923	31	168	--	105.214
1926 <sup>7</sup>	47	236	2.322	169.937
1929	47	250	4.249	191.320
1935	116	481	6.717	--
1937	128	500	--	--

FONTE: *Anuários do ensino do estado de São Paulo* (1907-1937); Escobar (1932); Costa (1983).

\* Valores aproximados

A partir das informações que sistematizei no Quadro acima, é possível constatar o crescimento constante tanto na quantidade de grupos escolares quanto na

<sup>7</sup> De acordo com informações em Escobar (1933), em 1924, no estado de São Paulo, 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.

quantidade de classes de grupos ao longo dos anos iniciais do século XX, especialmente a partir de 1920, o que promoveu maior alcance à população infantil. Apenas entre 1919 e 1921 o crescimento na quantidade de grupos escolares apresentou certa estagnação; isso porque, em decorrência da Reforma Sampaio Dória, em 1920, 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 valor passou para 357 unidades (SOUZA, 2009, p. 122).

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 escolares. Conforme Souza (2009) analisa, a prática de tresdobramento foi iniciada em 1928 para atender à demanda crescente, principalmente nos grandes centros urbanos. Todavia, Souza (2009 p. 142-143) 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.

O crescimento na quantidade de escolas e de matrículas tanto nas escolas isoladas quanto nos grupos escolares, de modo geral, pode ser compreendido como decorrência da maior demanda social por educação. De acordo com Costa (1983), o ritmo de crescimento das matrículas nos grupos escolares se mostrou mais intenso que o da matrícula nas escolas isoladas, o que indicaria que a intensidade da demanda por escolarização teria sido mais acentuada em zonas urbanas do que nas zonas rurais, considerando, nesse sentido, os grupos escolares como instituições das áreas urbanas e as escolas isoladas como instituições das áreas rurais.

A análise de Costa (1983) indica a articulação entre a escolarização primária e o caráter urbanizador que essa assume para a transmissão de um conteúdo cultural relacionado ao estilo de vida social, cultural e econômico urbano. Por esse motivo, embora a população que habitava as áreas rurais e periféricas fosse a grande maioria

durante as primeiras décadas do século XX, era na zona urbana que estava concentrada a grande parte da população de crianças que frequentava as escolas.

Considerando a distribuição regional e o povoamento do estado de São Paulo, Costa (1983) indica que o movimento de criação de escolas isoladas acompanhou os trilhos da estrada de ferro e se nos fins do império a produção de café abandonou as terras do Vale do Paraíba e adentrou o centro do estado dominando a região de Campinas, nos anos iniciais do século XX a marcha para o oeste, nas regiões da Noroeste e da Alta Paulista<sup>8</sup>, que passaram a representar a taxa crescente na criação de escolas.

Segundo a autora, na região do Vale do Paraíba, a criação de escolas isoladas foi significativa no período entre 1890 e 1899, mas essa região perdeu o destaque na criação de escolas, acompanhando a perda de sua importância demográfica e econômica (COSTA, 1983). No mesmo período as regiões Noroeste e Alta Paulista, que eram inexpressivas na criação de escolas, ascenderam rapidamente, tendo sido destaque na criação de novas escolas isoladas ao final de 1919.

Pensando na expansão das escolas isoladas, os indicadores de matrículas gerais relativas ao início do ano, matrículas efetivas relativas ao final do ano e quantidade de crianças promovidas auxiliam na visualização do movimento de expansão das escolas pelo estado.

Apesar da expansão gradativa da escolarização primária promovida pelo governo estadual, municipal e pelas iniciativas particulares, o acesso às escolas acabou se restringindo aos moradores das áreas urbanas em detrimento dos moradores da zona rural, bem como foram assistidos, dentro da área urbana, diferentes setores da população, preferencialmente os financeiramente bem situados na estrutura econômica e social.

Por esse motivo, de acordo com Souza (2009), para problematizar a democratização da escolarização primária, seria necessário levar em conta "[...] a extensão do número de escolas e os dados relativos à promoção e permanência dos alunos na escola primária.", além das "[...] condições materiais da rede física, o

---

<sup>8</sup> De acordo com Monbeig (1984, p. 8), os "[...] paulistas designam as regiões pelos nomes das companhias de estradas de ferro que as servem. Os pioneiros os fazem preceder, frequentemente, do adjetivo 'Alta'. [...] A Alta Sorocabana é a região situada a Oeste de Assis, servida pela Companhia de Estradas de Ferro Sorocabana, entre o Paranapanema e o Peixe. A Alta Paulista é a região a Oeste de Piratininga, entre o Peixe e o Aguapeí. A Noroeste é a região a Oeste de Bauru [...]. Quanto à Alta Araraquarense, é a região de Rio Preto, servida pela Companhia de Estradas de Ferro Araraquarense."

crescimento interno das escolas, a distribuição regional da rede escolar." (SOUZA, 2009, p. 117).

Nesse sentido, as relações estreitas entre o impulso demográfico nas diferentes regiões do estado de São Paulo, o desenvolvimento econômico, a expansão da via férrea e o crescimento quantitativo das escolas isoladas e dos grupos escolares, bem como de matrículas nessas instituições de ensino conduzem a uma divisão regional do estado de São Paulo baseada mais em termos econômicos do que puramente geográficos.

É pertinente, a esse respeito, a divisão do estado de São Paulo em zonas de desenvolvimento da população, conforme proposta por Camargo (1981)<sup>9</sup> e por Love (1982). Com essa divisão, o estado de São Paulo fica organizado em 10 zonas, as quais têm como critério de distinção os nomes das estradas de ferro que lhes servem: 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<sup>10</sup>.

Considerando esses aspectos, delimito a divisão do estado de São Paulo em zonas seguindo o esquema organizado especialmente por Camargo (1981). É importante elucidar o processo de organização das informações que estavam agrupadas em diferentes categorias, decorrentes de diferentes divisões regionais do estado de São Paulo.

Em 1916, conforme consta no *Anuário do ensino do estado de São Paulo* publicado em 1917, o estado estava dividido em 21 zonas, as quais eram fiscalizadas pelos inspetores de ensino. Cada uma dessas zonas agrupava uma quantidade de municípios e escolas estaduais, municipais e particulares, cuja fiscalização era responsabilidade desses inspetores<sup>11</sup>. Com a publicação da Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920, o estado de São Paulo foi dividido em 15 delegacias regionais de ensino e cada uma das delegacias poderia dispor de distritos; a delegacia da Capital, por

---

<sup>9</sup> Camargo (1981) amplia as zonas organizadas por Sérgio Milliet em seu livro *O roteiro do café e outros ensaios* (1941). Segundo Camargo (1981) indica, Milliet estabeleceu sete zonas econômico-demográficas para problematizar o roteiro da produção do café no estado de São Paulo entre os anos de 1836 e 1934. Camargo (1981) utiliza esse esquema geral de Milliet, mas inclui a zona da Capital, de Santos e do litoral Sul e inclui, também, a região da Baixa Sorocabana, bem como atualiza os dados de recenseamento geral que foi realizado em 1940, que não havia sido utilizado por Milliet (CAMARGO, 1981).

<sup>10</sup> Utilizando a divisão efetuada por Camargo (1981), Costa (1983) subdivide o estado de São Paulo nas seguintes regiões: Vale do Paraíba e Litoral Norte; Mogiana; Baixa Sorocabana e Litoral Sul; Central e Litoral Médio; Alta Sorocabana; Paulista e Araraquarense; e Noroeste e Alta Paulista.

<sup>11</sup> Para se ter uma ideia a respeito de quais municípios e a quantidade de escolas que estavam sob responsabilidade da fiscalização dos 21 inspetores de ensino em 1916, ver *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917), especialmente as páginas 24 a 27.

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 fiscalizar as escolas, bem como enviavam 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 agrupadas em quinze regiões. No *Anuario do ensino do estado de São Paulo* publicado em 1926 as informações estão organizadas em quatro zonas e em cinquenta distritos. A partir da publicação do Código de Educação de 1933, 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 há uma grande disparidade na organização regional do estado de São Paulo nesse período. Por consequência da não uniformidade na apresentação dos dados contidos nos *Anuario do ensino do estado de São Paulo* e nos *Relatórios dos delegados de ensino* as zonas, regionais e distritos agruparam municípios diferentes ao longo do período, em decorrência do rápido desmembramento de municípios, do crescimento populacional e da dispersão geográfica pelo estado. Com isso, as divisões em zonas e regiões não permaneceram com os mesmos municípios nesse processo de organização do estado para fins de fiscalização da escolarização.

Por esse motivo, minha atividade no agrupamento e sistematização das quantidades de escolas isoladas, de grupos escolares, de matrículas gerais e efetivas nessas instituições e de promovidos, com o que produzi os quadros que estão em anexo a esta tese, decorrem de um levantamento minucioso dessas informações por município e não por regiões, principalmente, quando considere as informações contidas nos *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, que são bem mais díspares do que as que estão contidas nos *Relatórios dos delegados de ensino*, já que nestes documentos há certa proximidade da divisão regional conforme desenvolvida por Camargo (1981).

Minha atuação na organização dessas informações foi criteriosa e seletiva, pois incidiu na desconstrução de algumas catalogações e no reagrupamento das informações, com as inserções necessárias para a ordenação que optei por desenvolver com esta tese.

Apesar de utilizar a divisão regional proposta por Camargo (1981) como uma forma de agrupamento das informações, também tive de realizar algumas opções de cunho organizativo para a apresentação dos dados e, a partir delas, agreguei as zonas

Baixa Paulista e Araraquarense, apresentadas separadas pelo autor. Para isso, considerei especificamente a divisão dos municípios conforme indicados nos *Relatórios dos delegados de ensino*, que forneciam um agrupamento que considerei inadequado separar.

Além disso, a divisão da zona Baixa Sorocabana, conforme apresentada por Camargo (1981), ficou lacunar em termos documentais e não consegui localizar até o momento algum *Relatório de delegacia regional de ensino* no qual estivessem incorporados os municípios dessa zona. Em decorrência dessa dificuldade na localização e sistematização das informações, não incluí essa zona na análise que desenvolvi. Além disso, na indicação dos municípios sob responsabilidade da Delegacia regional de ensino de Santos, o município de Caraguatatuba consta dentro da zona que seria Litoral Sul. Portanto, apesar de geograficamente esse município se localizar no Litoral Norte, optei por agrupá-lo em função do *Relatório de delegacia regional de ensino*.

Com essas opções, defini as seguintes zonas para a apresentação dos dados a respeito da expansão da escolarização primária: Capital; Vale do Paraíba e Litoral Norte<sup>12</sup>; Santos e Litoral Sul; Central; Mogiana; Baixa Paulista e Araraquarense; Noroeste e Alta Paulista; e Alta Sorocabana.

No âmbito de cada uma dessas zonas incorporei as informações das regionais de ensino. Nesse processo, busquei conferir certa visibilidade ao conjunto dos municípios que faziam parte dessas regiões, as quais por sua vez faziam parte de cada uma das zonas que delimitiei a partir de Camargo (1981).

Para analisar o movimento de expansão das escolas isoladas, optei por acompanhar a quantidade de escolas isoladas ao longo do período abordado por essa pesquisa e ao fazê-lo busquei comparar com a quantidade de grupos escolares nas regiões. Isso porque considero que para compreender o alcance da escolarização por meio das escolas isoladas seria pertinente analisar de modo comparado o alcance da escolarização por meio dos grupos escolares. Todavia, no que se refere aos grupos escolares, também considerei as práticas de desdobramento e tresdobramento e, por isso, analisei a quantidade de classes de grupos escolares nas diversas zonas do estado.

---

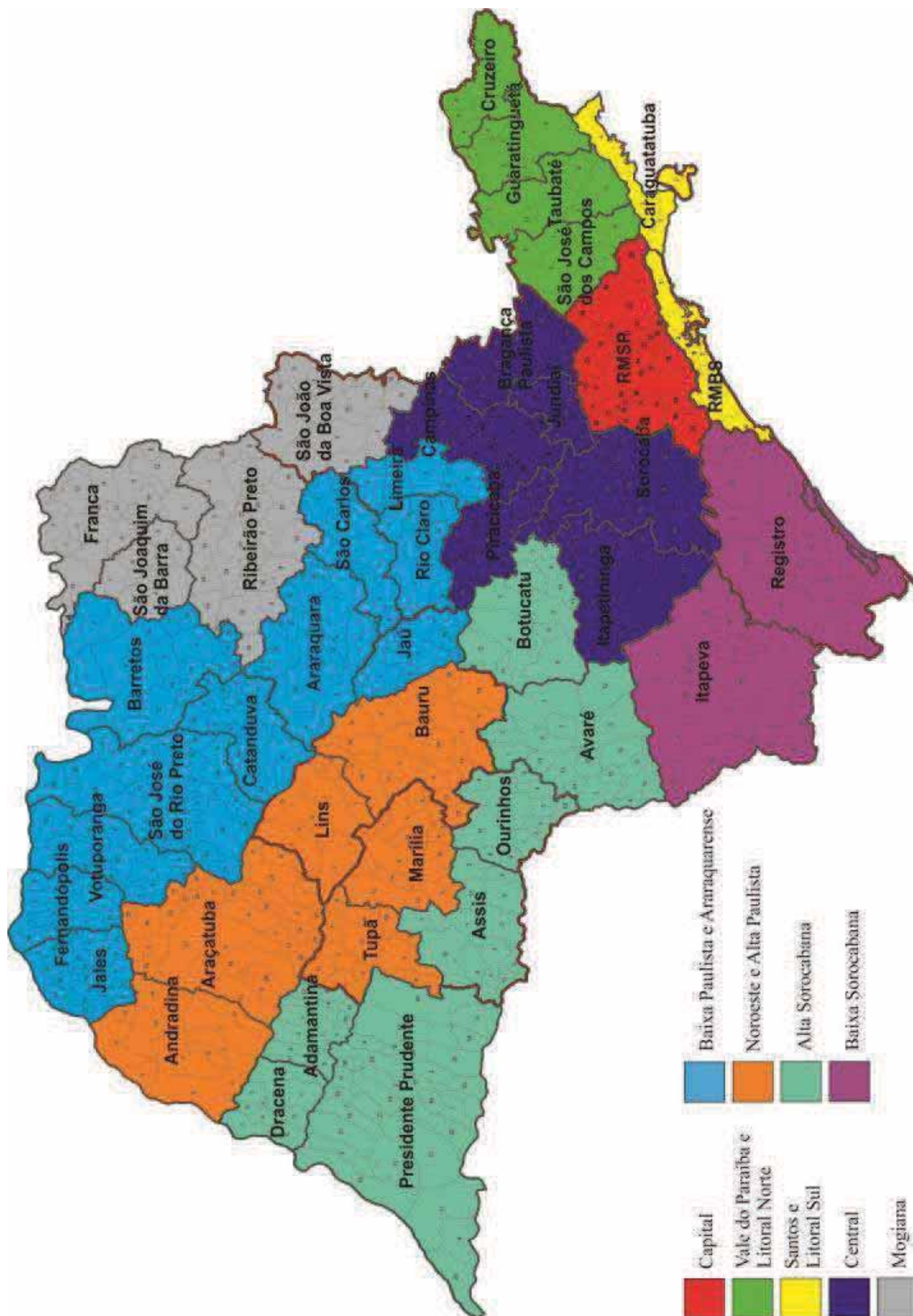
<sup>12</sup> Deixei indicado o nome dessa zona como Vale do Paraíba e Litoral Norte, apesar de os municípios do Litoral Norte não estarem nela englobados, pois optei por manter a denominação da zona conforme proposta por Camargo (1981) e por Love (1982).

Apresento, na sequência, mapa que elaborei<sup>13</sup> a partir dos mapas de Camargo (1981) e de Love (1982).

---

<sup>13</sup> Informo que a diagramação do mapa foi feita pelo programador de computadores Marcelo Hugo Romeu Dias.

MAPA 1 – Mapa do estado de São Paulo dividido em zonas, a partir de Camargo (1981) e Love (1982)



FONTE: Elaboração própria a partir de Camargo (1981) e Love (1982).

#### 4.2 Uma população crescente e a escolarização primária: a expansão em números

De acordo com Camargo (1981), a população no estado de São Paulo cresceu de modo contínuo e intenso desde o final do século XIX até a metade do século XX. Com um pouco mais de um milhão e duzentos mil habitantes no ano de 1886, em 1945 o estado contou com oito milhões de habitantes, o que significou um aumento de oito vezes. Apenas entre 1900 e 1945, a população do estado de São Paulo passou de 2.279.608 para 7.727.424, ou seja, aumentou em 338% a quantidade geral de seus habitantes (CAMARGO, 1981).

A respeito dos locais por onde esses habitantes estavam distribuídos, o censo de 1934, por exemplo, indicou que 63,3% dos 6.433.327 habitantes encontravam-se na zona rural, isto é 4.069.170, enquanto 36,7% se localizavam na zona urbana. Essa relação entre os habitantes da zona rural e da zona urbana, todavia, se tornou mais tênue ou mais distante de acordo com o desenvolvimento econômico das diversas regiões do estado de São Paulo. Na região da capital do estado, por exemplo, em 1940, apenas 8,8% da população residiam na zona rural. Já, no mesmo ano, na região da Alta Sorocabana 77,8% dos habitantes viviam na zona rural, isto é, mais de 560.000 pessoas.

As características das regiões e a quantidade de habitantes residindo na zona rural ou na zona urbana pode ser um indicador da distribuição das escolas entre essas zonas. A extensão da escolarização primária entre as regiões de acordo com a instituição de ensino – grupo escolar ou escola isolada – ajuda a colocar em perspectiva os limites do acesso à escola primária<sup>14</sup>.

Na capital do estado de São Paulo, a quantidade geral de escolas isoladas passou de 139, em 1917, para 64, em 1926, ou seja, diminuiu 53,96%, enquanto a quantidade de grupos escolares, no mesmo período, passou de 28 para 53, tendo aumentado 89,29%. A quantidade de classes dos grupos escolares aumentou 32,12%, tendo passado de 606 para 837.

No período entre 1917 e 1944, as matrículas gerais nas escolas isoladas diminuíram 54,72%: em 1917, mais de dez mil crianças se matricularam nas escolas isoladas e, em 1944, quase cinco mil crianças se matricularam. Nos grupos escolares no mesmo período, o aumento na quantidade de matrículas gerais foi significativo: passou

---

<sup>14</sup> Os quadros contendo a sistematizações das informações que discuto neste item da tese estão organizados em Anexo. Optei por não incluí-los no texto e me concentrar na análise dos dados, pois considerei que a leitura do capítulo estava sobrecarregada com os quadros.

de pouco mais de vinte e seis mil crianças em 1917 para mais de cem mil, em 1944, correspondendo a um aumento de 382,17%.

Já as matrículas efetivas, isto é, as crianças que ainda estavam matriculadas ao final do ano letivo, em 1917, correspondiam a 55,76% do total de matriculados no começo do ano, ou seja, quase que metade das crianças matriculadas havia se evadido da escola isolada durante o ano. Já em 1944, essa quantidade diminuiu e permaneceram ao final do ano letivo 80,18% do total de crianças matriculadas no começo do ano. Nos grupos escolares, as matrículas efetivas indicam que, de modo geral, havia maior permanência das crianças que estavam matriculadas nessas instituições; enquanto que em 1917 83,62% das crianças permaneciam matriculadas, ao final do ano letivo; em 1944, esse valor subiu para 86,67%.

A questão da promoção geral dos alunos em cada uma dessas instituições também é um dado significativo a respeito da capital paulista. No ano de 1920, as escolas isoladas promoveram apenas 6,92% do total dos alunos matriculados nessas instituições. No mesmo ano, 77,05% dos alunos matriculados nos grupos escolares foram promovidos. No ano de 1944, apenas 27,78% das crianças matriculadas no final do ano letivo nas escolas isoladas foram promovidas; nos grupos escolares, 59,77% das crianças foram promovidas (Quadros 1-3 em Anexo).

É possível compreender, portanto, que na capital do estado de São Paulo foram os grupos escolares que alcançaram a maior quantidade das crianças que habitavam essa região. Mesmo com a presença maciça dos grupos escolares nessa região, ainda em 1944 havia uma quantidade de escolas isoladas atendendo a uma parcela da população, a qual residia em vilas e bairros afastados, mesmo 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 que eram servidos por escolas isoladas. No *Relatório da delegacia regional da Capital* (1944), por exemplo, as informações são de que, no ano de 1943, haviam sido criadas algumas escolas isoladas de bairros nos seguintes locais: Vila Saiago, Vila Carrão, Guaiúma, Osasco, Vila Romana, Presidente Altino, Pirituba, Taipas, Jaçanã, Cotia, Mogi das Cruzes, Santo André, Carapicuíba e Parnaíba (RICCHETTI, 1943).

Por esse motivo, até mesmo na capital a existência das escolas isoladas foi necessária como instituição auxiliar ao grupo escolar no papel de disseminação da escolarização primária.

O crescimento populacional da região do Vale do Paraíba e do Litoral Norte, como Camargo (1981) afirma, foi bastante lento, especialmente a partir de 1920. Se ao final do século XIX, a população dessa zona representava 27,5% do restante da Província, em 1900 representava 17,8%; em 1920, 7,4%; em 1934, 6,6% e em 1945, 4,9%. Esse decréscimo da população, entretanto, não se processou em todos os municípios da zona de modo semelhante. Em alguns municípios, a população aumentou e, em outros, houve certa recuperação da quantidade anterior de habitantes, como é o caso dos municípios de Taubaté e Guaratinguetá.

Camargo (1981) indica que nessa zona havia um alto índice de ruralização. Em 1934, 70,4% dos habitantes viviam na região rural, ou seja, 292.887 dos 471.767 habitantes; em 1940, esse valor diminuiu e apenas 62,1% da população viviam na região rural: 335.696 dos 476.841 habitantes da zona.

A respeito da quantidade de escolas isoladas e de grupos escolares nessa zona, tanto a região de Taubaté<sup>15</sup>, quanto a de Guaratinguetá<sup>16</sup> apresentaram aumento significativo na quantidade total de estabelecimentos. Na região de Guaratinguetá, por exemplo, entre 1917 e 1943, houve um aumento de 26 escolas isoladas na região, e de 115 passou para 141, o que significa um aumento de 23,61% na quantidade geral de escolas isoladas. E a quantidade de grupos escolares no mesmo período passou de 7 para 21, o que significou um aumento de 200%. As classes de grupos escolares também aumentaram: de 85 para 183 classes, o que significou 115,8% de aumento no período.

Na região de Taubaté, no mesmo período, houve um aumento de 71,79% na quantidade de escolas isoladas: 78 em 1917, e 134 em 1943. E na quantidade de grupos escolares o aumento foi de 616,67%: tendo passado de seis em 1917, para 43 em 1943. As classes de grupos tiveram um aumento de 369,01%, chegando a 333 classes em 1943, um aumento em mais de duzentas unidades se comparado ao ano de 1917.

As matrículas gerais nas escolas isoladas na região de Guaratinguetá e na região de Taubaté aumentaram: respectivamente 47,18% e 83,41%. Se pouco mais de quatro mil crianças haviam se matriculado em 1917 em cada uma dessas regiões, em

---

<sup>15</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Taubaté*, as cidades vinculadas à delegacia regional de Taubaté eram: Caçapava, Jacareí, Jambeiro, Natividade, Paraibuna, São Bento do Sapucaí, São José dos Campos, São Luiz do Paraitinga, Tremembé, Campos de Jordão.

<sup>16</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Guaratinguetá*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Aparecida, Areias, Bananal, Cachoeira, Cruzeiro, Cunha, Lorena, Piquete, Queluz, São José do Barreiro, Silveiras.

Guaratinguetá a quantidade seria de pouco mais de seis mil crianças, em 1943, e em Taubaté seria de mais de oito mil crianças, em 1937.

Nos grupos escolares o aumento na quantidade de matrículas foi, respectivamente, de 176,33% e 173,38%. Em 1917, quase três mil crianças haviam se matriculado nos grupos escolares de Guaratinguetá; em 1943, esse valor passou para pouco mais de oito mil. Em Taubaté, quase quatro mil crianças se matricularam nos grupos escolares e em 1937 mais de dez mil haviam sido matriculadas.

Em 1917, permaneceram matriculados nas escolas isoladas de Guaratinguetá ao final do ano letivo 59,68% dos alunos, isto é, um pouco mais de 2.500 crianças; nos grupos escolares esse valor foi de 83,71%, o que correspondia a quase 2.500 crianças. No mesmo período, em Taubaté, 80,38% das crianças matriculadas no começo do ano nas escolas isoladas ainda frequentavam as escolas, o que correspondia a quase 3.700 crianças e 73,52% ainda frequentavam os grupos escolares, quase 3.000 crianças.

Já no ano de 1943, em Guaratinguetá, 72,94% das crianças matriculadas nas escolas isoladas ainda frequentavam as escolas no final do ano letivo, isto é, pouco mais de 4.500 crianças, e 80,59% frequentavam o grupo escolar, pouco mais de 6.500 crianças. Em 1937, em Taubaté, 67,31% das crianças matriculadas nas escolas isoladas frequentavam as escolas no final do ano letivo, o que correspondia a quase 5.700 crianças, e 74,64% frequentavam o grupo escolar, quase 7.600 crianças.

A respeito das promoções, constatei o aumento na quantidade de promoções gerais nas escolas isoladas de Guaratinguetá entre os anos de 1932 e 1942. Se em 1932 apenas 471 crianças das mais de três mil matriculadas haviam sido aprovadas, ou seja, 18,35%, em 1942, mais de duas mil e duzentas foram aprovadas, o que corresponde a 47,84% do total de crianças matriculadas. Nos grupos escolares, entre 1917 e 1943 houve uma leve diminuição na quantidade de aprovados: enquanto 72,41%, isto é, 1.700 crianças haviam sido promovidas em 1917, 72,25% foram promovidas em 1943, mais de 4.700 crianças.

Na região de Taubaté, houve aumento tanto na quantidade de promoções nas escolas isoladas, quanto nos grupos escolares. Em dois anos o aumento nas promoções gerais nas escolas isoladas dessa região foi de quase 10%: em 1935, 47,92% das crianças efetivamente matriculadas haviam sido promovidas; em 1937 esse valor aumentou para 57,47%. Nos grupos escolares, entre 1917 e 1937, o aumento foi de quase 30%, e se em 1917, 38,87% das crianças matriculadas efetivamente nos grupos

escolares dessa região haviam sido promovidas, em 1937 esse valor aumentou para 66,17%. (Quadros 4-9, em Anexo).

Com essas informações, é possível compreender que os municípios da zona do Vale do Paraíba e do Litoral Norte tiveram aumento significativo e ascendente nas matrículas tanto nas escolas isoladas quanto nos grupos escolares. Apesar de a população dessa região habitar a zona rural, foram os grupos escolares que alcançaram uma parcela significativa da população. Todavia, ao contrário da região da capital, a diferença entre as matrículas nas escolas isoladas e nos grupos escolares dessa região não é tão expressiva, o que leva a considerar certa proximidade no atendimento e na expansão das escolas primárias por meio das escolas isoladas e dos grupos escolares.

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.

Além de Santos, as cidades de Iguape, Prainha, Jacupiranga, São Vicente, Guarujá e Cananéia também apresentaram ritmo populacional crescente, passando dos 80.000 habitantes em 1940.

Nessa região, os habitantes viviam predominantemente na zona urbana; trata-se de um pouco mais de 25% da população geral vivendo na zona rural, especialmente nos municípios de Santos, Guarujá e São Vicente. Em Santos, por exemplo, apenas 5% da população habitava a zona rural em 1934. Já em outros municípios, como Iguape, por exemplo, predominava a população que habitava a zona rural, não tendo chegado a 20% a população que vivia na zona urbana.

A quantidade de escolas da região de Santos<sup>17</sup> aumentou de modo significativo. Em 1917 havia 47 escolas isoladas, em 1943, 158, o que significa 236,17% de aumento. As unidades de grupos escolares passaram de 7 para 31, no mesmo período, o que representou um aumento de 342,86%. As classes de grupos aumentaram 278,16%, passando de 87 classes em 1917 para 329 em 1943.

---

<sup>17</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Santos* as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Guarujá, Ubatuba, Caraguatatuba, Vila Bela, São Sebastião, São Vicente, Itanhaém, Iguape, Cananeia, Jacupiranga, Xiririca.

A respeito da quantidade de matrículas gerais, o aumento entre 1917 e 1943 foi intenso: 216,66% nas escolas isoladas – de um pouco mais de duas mil matrículas em 1917 para um pouco mais de sete mil, em 1943; e 272,76% nos grupos escolares – de quase quatro mil crianças em 1917 para um pouco mais de quatorze mil, em 1943. A respeito das matrículas efetivas, em 1917, 94% das crianças permaneceram nas escolas isoladas, o que correspondia a um pouco mais de duas mil, enquanto 73,36% permaneceram nos grupos escolares, o que correspondia a quase três mil crianças. Já em 1943, 80,71% das crianças permaneceram nas escolas isoladas ao final do ano letivo, o que correspondia a quase seis mil crianças, e 83,41% permaneceram nos grupos escolares, quase doze mil crianças.

As promoções gerais nas escolas isoladas e nos grupos escolares, assim como nessas instituições da capital e da zona do Vale do Paraíba e do Litoral Norte, eram poucas se comparadas ao total de matriculados ao final do ano letivo, mas houve um aumento nas duas instituições ao longo dos anos. Em 1926, por exemplo, apenas 37,34% das crianças matriculadas no final do ano letivo nas escolas isoladas foram promovidas e nos grupos essa quantia foi de 52,51%. Em 1943, esse valor passou para 55,88% nas escolas isoladas e 74,05% nos grupos escolares. (Quadros 10-12, em Anexo)

No Vale do Paraíba e Litoral Norte, os grupos escolares atenderam uma parcela significativa da população infantil e seu crescimento tanto na quantidade de instituições quanto interno foi significativo. As escolas isoladas, porém, também aumentaram quantitativamente e com praticamente a metade das classes dos grupos escolares alcançou metade da população infantil que o grupo escolar alcançou. Mesmo com quantidade significativa de crianças que frequentou os grupos, é possível constatar uma quantidade também significativa de crianças que frequentou as escolas isoladas nessa zona.

Cobrindo a região de Campinas<sup>18</sup>, Piracicaba<sup>19</sup>, Jundiaí<sup>20</sup>, Sorocaba<sup>21</sup>, Itapetininga<sup>22</sup>, a zona Central do estado de São Paulo teve um crescimento populacional

---

<sup>18</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Campinas* as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Águas de Prata, Amparo, Itapira, Lindoia, Mogi-Guassu, Mogi-Mirim, Pedreira, Pinhal, São Joao da Boa Vista, Serra Negra e Socorro.

<sup>19</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Piracicaba* as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Americana, Capivari Indaiatuba, Monte-Mor, São Pedro, Rio das Pedras e Santa Bárbara.

<sup>20</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Jundiaí*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Atibaia, Bragança, Itatiba, Joanópolis, Nazaré e Piracaia.

contínuo, tendo ultrapassado os 850.000 habitantes em 1945 (CAMARGO, 1981). A importância da população dessa zona, de acordo com Camargo (1981) decresceu à medida que as zonas novas ganharam destaque.

Apesar de alguns municípios dessa zona terem tido certa diminuição na população, como é o caso de Atibaia, Nazaré Piracaia, Itu, Indaiatuba Monte-Mor, Cabreúva e Salto, outros tiveram aumento da população, como é o caso de Campinas, Itapetininga, Angatuba, Sorocaba, Piedade, São Roque, Tatuí, Porto Feliz, Conchas, Tietê, Laranjal, Piracicaba, São Pedro e Santa Bárbara.

Nessa zona também se destaca a tendência de urbanização da população. Em 1934, 67,2% da população viviam 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 esse respeito, em 1940, habitavam a zona urbana: em Campinas e Americana, 63,4% da população; em Sorocaba e Campo Largo, 60,2% da população; em Jundiaí e Itatiba, 49,6% da população; em Itu, Indaiatuba, Monte-Mor, Cabreúva e Salto, 42,6% da população (CAMARGO, 1981).

Outros municípios dessa zona, porém, apresentavam um índice de ruralização mais elevado, como é o caso de municípios Atibaia, Nazaré, Piracaia, Joanópolis, que em 1940 tinham 82,6% da população vivendo na zona rural; São Roque e Una tinham 75,5%; Bragança, 73,2%; Porto Feliz, Boituva, Tietê, Conchas e Laranjal tinham 72,6%, e Capivari tinha 70,5% de seus habitantes vivendo na zona rural.

A escolarização primária nessa zona teve crescimento significativo tanto na quantidade de unidades escolares, quanto de matrículas. O aumento das escolas isoladas nas regiões de Campinas, Piracicaba, Jundiaí, Sorocaba e Itapetininga entre os anos de 1917 a 1941-1943 foi significativo, e o destaque é a região de Jundiaí, que teve aumento de 178% – tendo passado de 50 escolas isoladas, em 1917, para 139, em 1943 – seguido da região de Piracicaba, com 171,79% de aumento – tendo passado de 78 escolas isoladas, em 1917, para 134, em 1943.

---

<sup>21</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Sorocaba*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Boituva, Cabreúva, Campo Largo, Conchas, Itu, Laranjal, Pereiras, Piedade, Pilar, Porangaba, Porto Feliz, Salto, São Roque, Tatuí, Tietê e Una.

<sup>22</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Itapetininga*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Angatuba, Apiaí, Buri, Capão Bonito, Guareí, Itaberá, Itaporanga, Itapeva, Itararé, Iporanga, Ribeira, Sarapuí e São Miguel Arcanjo.

As outras regiões tiveram aumento entre 70% e 110%. No mesmo período, Piracicaba e Itapetininga tiveram aumento mais significativo na quantidade de grupos escolares e de classes de grupos. Piracicaba aumentou em 616,67% a quantidade de grupos – tendo passado de seis para 46 unidades no período – e em 369,01% a quantidade de classes – de 71 para 333 – e Itapetininga, que aumentou em 325% a quantidade de grupos escolares – tendo passado de quatro unidades, em 1917, para 17, em 1943 – e em 350% a quantidade de classes – tendo aumento 105 classes, passando de 30 para 135 no período.

As matrículas nas escolas isoladas e nos grupos escolares também aumentaram entre os anos de 1917 e 1940-1941 nas regiões dessa zona, e o destaque da quantidade de matrículas gerais nas escolas isoladas é Piracicaba, que teve aumento de 256,55%, com pouco mais de duas mil crianças em 1917 e passou a mais de seis mil em 1943. Também na matrícula dos grupos escolares, Piracicaba teve uma expansão significativa, 463,98% de aumento: de quase três mil crianças matriculadas nos grupos escolares, em 1917, passou a mais de treze mil, em 1943. A região de Piracicaba é seguida por Itapetininga, com 461,53% de aumento nas matrículas gerais nos grupos escolares, o que correspondeu a um aumento de cinco mil matrículas. Em todas as regiões dessa zona os grupos escolares matricularam mais crianças.

Há que se considerar apenas que o aumento na quantidade de matrículas nas escolas isoladas da região de Jundiaí foi mais acentuado ao longo do período do que nos grupos escolares. Apesar do aumento mais significativo nas matrículas gerais nas escolas isoladas, os grupos escolares em Jundiaí alcançaram uma quantidade maior de crianças, todavia, a diferença entre as matrículas nas escolas isoladas e nos grupos escolares foi pouca, especialmente em 1943, quando 6.579 crianças haviam se matriculado no início do ano nas 139 escolas isoladas e 7.703 haviam se matriculado nas 180 classes de grupos escolares.

Além da região de Jundiaí, a região de Itapetininga também apresentou algumas peculiaridades em relação ao alcance das escolas isoladas. Apesar de o aumento nas matrículas e na quantidade de grupos escolares dessa região ter sido muito mais expressiva do que o aumento nas escolas isoladas, houve predomínio de maior alcance das escolas isoladas dessa região ao longo do período. Apenas no ano de 1926 houve uma quantidade maior de classes de grupos escolares do que de escolas isoladas, o que também modificou a quantidade de matrículas. Nos outros anos, porém, essa região teve predomínio das escolas isoladas sobre os grupos escolares, o que a torna

singular em relação às outras regiões dessa zona. Isso pode ser decorrente do alto índice de ruralização dessa região, além do fato de que nessa região poucos municípios contavam com uma quantidade significativa de habitantes. Em 1934, por exemplo, conforme é apresentado no *Relatório da delegacia regional de Itapetininga*, apenas este município tinha mais de 10.000 habitantes, Itararé tinha 3.900 habitantes, Faxina tinha 3.660 habitantes e Capão Bonito tinha 1.900 habitantes. As outras cidades não tinham mais de 1.000 habitantes. Por esse motivo, é possível que as escolas isoladas tenham sido as que mais efetivamente alcançaram a população infantil dos municípios dessa região.

Entre o período de 1917 e 1941/1943, há certa diminuição na permanência das crianças nas escolas isoladas. Se em 1917, 99,95% estavam matriculadas nas escolas isoladas da região de Itapetininga, em 1926, esse valor diminuiu para 68,18% e, em 1943, subiu para 73,07%, o que representava a permanência de quase três mil crianças. De modo geral, a permanência nas escolas isoladas oscilou entre 79% e 99% em 1917, mas teve uma diminuição gradativa e chegou à oscilação entre 68% e 74%.

As promoções nas escolas isoladas no período entre 1926 e 1941/43 aumentaram e se em 1926 praticamente não era aprovada a metade dos alunos matriculados (apenas Piracicaba aprovou 54,47% dos alunos matriculados efetivamente), em 1941/43, as aprovações oscilaram entre 58% e 68%. Nos grupos escolares as aprovações também aumentaram, tendo variado entre 55 e 70% em 1926 e 72% e 78% em 1941/1943. Apenas Sorocaba registrou uma quantidade de aprovações bastante aquém das outras regiões, contando com 5,54% de aprovações nos grupos escolares em 1926. (Quadros 13-27, em Anexo)

A respeito dessa zona, é possível observar a presença marcante dos grupos escolares, mas, também a presença substancial das escolas isoladas, tanto nos municípios de grande volume populacional, como Campinas, Sorocaba e Piracicaba, quanto nos municípios menores, como Itapetininga, por exemplo. No caso específico desses municípios menores, a superação na quantidade de escolas isoladas e de matrículas nas escolas isoladas em relação aos grupos escolares permite o questionamento a respeito do alcance de cada uma dessas instituições, bem como ajuda a compreender a diferenciação do acesso aos diferentes tipos de instituições de ensino a partir dos grupos sociais e econômicos e a partir dos locais em que esses grupos vivam.

A zona Mogiana, de acordo com Camargo (1981), cresceu populacionalmente entre 1886 e 1920, tendo apresentado crescimento moderado entre 1920 e 1934 e

deficitário a partir de 1934 até 1940. Em 1900, com 464 mil habitantes, a população dessa zona representava a quinta parte da população de todo o estado de São Paulo. Em 1945, aproximando-se dos 850 mil habitantes, essa zona representará 10,9% do total da população do estado (CAMARGO, 1981).

Se entre 1886 e 1900 todos os municípios dessa zona aumentaram sua população, entre 1900 e 1940 alguns grupos de municípios decresceram e outros cresceram demograficamente.

No ano de 1934, 23% da população dessa zona se fixava nas cidades e, desse modo, 670.833 habitantes do total de 871.389 viviam na zona rural. Em 1940, esse índice se elevou para 30,3% e, do total que havia decrescido, de 843.148 habitantes, 587.874 viviam no campo. Essa zona, como afirma Camargo (1981) era predominantemente rural e não possuía mais do que cinco cidades com mais de 10.000 habitantes.

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<sup>23</sup> quanto na região de Ribeirão Preto<sup>24</sup> o aumento foi maior na quantidade geral de escolas isoladas do que de grupos escolares, respectivamente 555,88% e 686,49%. Com isso, se em 1917 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 quantidade de classes de grupos escolares era quase o dobro da quantidade de escolas isoladas. A quantidade de grupos escolares também aumentou significativamente: 266,67% em Casa Branca, tendo passado de 6 para 22 unidades no período; e 340% em Ribeirão Preto, tendo passado de 126 para 467 unidades no período. A quantidade de classes também aumentou nessas duas regiões: de 91, em 1917, para 203, em 1942, em

---

<sup>23</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Casa Branca*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Caconde, Cajuru, Gramma, Mococa, Santo Antônio da Alegria, Santa Rosa, São José do Rio Pardo, São Simão, Serra Azul, Tambaí, Tapiratiba e Vargem Grande.

<sup>24</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Ribeirão Preto*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Batatais, Brodowski, Cravinhos, Franca, Guará, Guayra, Igarapava, Ituverava, Jardinópolis, Morro Agudo, Nuporanga, Orlândia, Patrocínio do Sapucaí, Pedregulho, São Joaquim e Sertãozinho.

Casa Branca, o que corresponde a 123,1% de aumento; e de 126, em 1917, em Ribeirão Preto, para 467 em 1943, o que corresponde a 270,63% de aumento.

A quantidade de matrículas também teve aumento muito mais expressivo nas escolas isoladas do que nos grupos escolares dessa zona. Na região de Casa Branca o aumento nas matrículas gerais nas escolas isoladas foi de 730,43% e em Ribeirão Preto foi de 813,65%, enquanto o aumento nas matrículas gerais nos grupos escolares foi respectivamente de 133,90% e 278,35%. Nesse sentido, em 1917 quase mil e quinhentas crianças se matricularam nas escolas isoladas de Casa Branca, e em 1943 esse valor aumentou para um pouco mais de onze mil. Nos grupos escolares, quase quatro mil crianças se matricularam, em 1917, e pouco mais de nove mil, em 1942.

Na região de Casa Branca a quantidade de crianças matriculadas no início do ano nas escolas isoladas foi menor do que a quantidade de crianças matriculadas nos grupos até o ano de 1926. No recenseamento seguinte, a que tive acesso, a quantidade de matriculados nas escolas isoladas passou a exceder a quantidade de matriculados nos grupos escolares, tendo permanecido até 1943 superando essa quantidade. Na região de Ribeirão Preto, essa superação na quantidade de matrículas não ocorreu e é possível observar que os grupos escolares alcançaram uma quantidade maior de crianças desde 1917 até 1943.

A permanência das crianças nas escolas isoladas das regiões da zona Mogiana diminuiu levemente ao longo dos anos. Se em 1917, 99,95% das crianças que se matriculavam no início do ano letivo nas escolas isoladas de Casa Branca e 75,38% das de Ribeirão Preto permaneciam matriculadas no final do ano letivo, em 1942 e em 1943 permaneceram respectivamente 99,7% e 67,41%.

Nos grupos escolares nessas regiões também houve um leve decréscimo na permanência das crianças matriculadas; em 1917, 82,23% das crianças de Casa Branca e 84,26% das crianças de Ribeirão Preto permaneciam nos grupos escolares no final do ano letivo, e em 1942/1943 essa quantidade foi de 81,91% e 83,66%.

A respeito das promoções nessas duas regiões, houve divergências. Na região de Casa Branca houve diminuição na quantidade geral de promoções tanto nos grupos escolares quanto nas escolas isoladas. Em 1926, 52,75% das crianças matriculadas no final do ano letivo eram aprovadas nas escolas isoladas, em 1942 esse valor diminuiu para apenas 29,67%. No mesmo período, a quantidade de crianças aprovadas nos grupos escolares diminuiu de 63,7%, em 1926, para 24,83%, em 1942.

Na região de Ribeirão Preto, todavia, houve um acréscimo significativo na quantidade de aprovações gerais. Nas escolas isoladas, em 1926, 34,89% das crianças matriculadas ao final do ano letivo eram aprovadas e, em 1943, essa quantidade aumentou para 63,57%. Nos grupos escolares esse valor é ainda mais significativo: em 1926, apenas 6,34% das crianças eram aprovadas e, em 1943, 78,52% das crianças foram aprovadas. (Quadros 28-33, em Anexo)

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 e de crianças matriculadas nessas escolas na região de Casa Branca. Na região de Ribeirão Preto, apesar de os grupos escolares terem tido uma quantidade maior de matrículas do que as escolas isoladas, há uma quantidade significativa de crianças matriculadas nas 291 escolas isoladas em 1943: 14.655. Considerando-se que os grupos escolares dessa zona com 491 classes tinham 20.310 crianças matriculadas, é possível observar o alcance expressivo das escolas isoladas nessa zona.

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. Araraquara, por exemplo, triplicou sua população entre 1886 e 1900 e depois aumentou em mais 40,7% sua população, chegando aos 67.724 habitantes em 1940. Outros municípios também tiveram um aumento significativo da população. O grupo formado pelos municípios de Barretos-Cajobi-Olímpia-Colina-Guaíra, de acordo com Camargo (1981), tinham, em 1900, 9.586 habitantes e o aumento de 1.227,1% em 40 anos fez com que, em 1940, esses municípios tivessem juntos 132.006 habitantes.

Mas há o caso de municípios que tiveram certo declínio na sua população a partir de 1920, como Araras, Palmeiras, São Carlos, Santa Rita, Monte Alto, Pirangi, Ariranha, Boa Esperança, Dourado e Dois Córregos. Jaú, como um dos mais antigos da zona Araraquarense, por exemplo, teve desenvolvimento ascendente entre 1886 e 1934 tendo passado de 18.341 para 53.779 habitantes, mas diminuiu em 17,9% a sua população a partir de 1934 até 1945 (CAMARGO, 1981).

Há que se considerar também as regiões de povoamento mais recente, as quais também constituem essas zonas. 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, como Cedral, Mirassol, Monte Aprazível, Tanabi, Nova Granada, Potirendaba, Uchoa, José Bonifácio e Ibirá. 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 vinte anos sua população teve um aumento de 154,7%, tendo chegado aos 40.752 habitantes em 1940.

Segundo Camargo (1981) alguns municípios da zona Baixa Paulista tiveram tendência à aglomeração urbana, especialmente Rio Claro, Araraquara, Descalvado, Porto Ferreira, Pirassununga, Limeira e São Carlos, com cerca de 30% da população vivendo na zona urbana em 1934. Catanduva e Jaú apresentavam um índice bastante elevado de habitantes vivendo na zona urbana em 1934: respectivamente, 47,4% e 42,1%. 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.

A escolarização primária nas regiões dessas zonas, de modo geral, aumentou quantitativamente, da mesma forma como ocorreu nas outras zonas do estado de São Paulo. Nas regiões de Jaboticabal<sup>25</sup>, Araraquara<sup>26</sup>, São Carlos<sup>27</sup>, Rio Claro<sup>28</sup> e Rio Preto<sup>29</sup> 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

---

<sup>25</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Jaboticabal*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Cajobi, Monte Alto, Pitangueiras, Viradouro, Barretos, Bebedouro, Colina, Pirangi, Guariba, Nova Granada, Olímpia e Palestina.

<sup>26</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Araraquara*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Matão, Taquaritinga, Fernando Prestes, Santa Adélia, Ariranha, Pindorama, Catanduva, Itajuí, Mundo Novo e Tabapuã.

<sup>27</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de São Carlos*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Bariri, Boa Esperança, Bocaina, Borborema, Dourado, Ibitinga, Itápolis, Iacanga, Novo Horizonte e Ribeirão Bonito.

<sup>28</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Rio Claro*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Anápolis, Barra Bonita, Bica de Pedra, Brotas, Dois Córregos, Itirapina, Jaú, Limeira, Mineiros e Torrinha.

<sup>29</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Rio Preto*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Cedral, Ibirá, Inácio, Uchoa, José Bonifácio, Mirassol, Monte Aprazível, Potirendaba e Tanabi.

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, por exemplo, o aumento foi de 7.866,67%, tendo passado de três escolas isoladas em 1926 para 239 em 1943. Seguem nessa ordem de crescimento na quantidade de escolas isoladas as regiões de: Araraquara, com 900% de aumento, tendo passado de 18 escolas isoladas, em 1917, para 180, em 1940; Jaboticabal, com 727,27% de aumento, tendo passado de 22 escolas isoladas, em 1917, para 182, em 1942; São Carlos, com 333,33% de aumento; tendo passado de 21 escolas isoladas, em 1917, para 91, em 1945; e Rio Claro, com 117,4% de aumento, tendo passado 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 com 925% – de quatro unidades para 41 – sendo seguido por Rio Preto, com aumento de 875% – de quatro unidades para 39 –, Araraquara, com aumento de 833,33% – de três unidades para 28 –, Rio Claro, com aumento de 285,71% – de sete unidades para 27 – e São Carlos que teve aumento de 283,33% – de seis unidades para 23, entre 1917 e 1943, mas tendo diminuído a quantidade de grupos escolares e passado para 14, em 1945. Não é possível afirmar, no entanto, se houve diminuição na quantidade de municípios sob responsabilidade da regional de São Carlos, ou se houve fechamento de grupos, pois não localizei informação a respeito. Além disso, as informações a respeito da região de São Carlos estão bastante fragmentadas e faltam muitos detalhes, o que poderia significar apenas um erro na contagem e não a diminuição de grupos escolares de fato.

O aumento na quantidade de classes de grupos escolares também foi significativo, 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 um aumento de mais de 200 classes, Rio Claro, com um aumento de mais de 130 classes e São Carlos, com um aumento de mais de 80 classes.

A respeito das matrículas gerais e efetivas nas escolas isoladas dessas zonas, o aumento ao longo do tempo foi bastante expressivo em todas as regiões. Nessa zona, como nos outros quesitos, o destaque é a região de Rio Preto, com aumento de 7.155,92% na quantidade de matrículas gerais nas escolas isoladas. Se 152 crianças estavam matriculadas nas escolas isoladas de Rio Preto, em 1917, 11.029 se

matricularam em 1943. Essa região é seguida pelas regiões de: São Carlos, com aumento de 827,1% nas matrículas gerais nas escolas isoladas – de pouco mais de 500 crianças matriculadas, em 1917, passou para quase cinco mil, em 1945; Araraquara, com aumento de 648,09% – de quase mil crianças matriculadas, em 1917, passou para um pouco mais de 7.000, em 1940; Jaboticabal, com aumento de 575,03% – de quase mil e quinhentas crianças matriculadas, em 1917, passou para quase dez mil, em 1942; e Rio Claro, com aumento de 78,18% – de um pouco mais de 2.500 crianças matriculadas, em 1917, passou para quase cinco mil em 1937.

Também nas matrículas gerais nos grupos escolares, o aumento mais significativo na zona foi na região de Rio Preto, com 581,47% – de pouco mais de duas mil matrículas em 1926 passou a mais de quatorze mil em 1943. Essa região foi seguida pelas regiões de: Jaboticabal, com 530,46% de aumento – de um pouco mais de 2.500 crianças matriculadas, em 1917, passou para mais de 16.000, em 1942; Araraquara, com 422,68% de aumento – de um pouco mais de 2.000 crianças matriculadas, em 1917 passou para mais de 10.000, em 1940; São Carlos, com 95,37% de aumento – de quase 3.000 crianças matriculadas, em 1917, passou para quase 6.000, em 1945; e por Rio Claro, com 83,40% de aumento – de um pouco mais de 5.000 crianças matriculadas, em 1917, passou para um pouco mais de 9.000, em 1937.

Em algumas regiões dessa zona, a permanência dos alunos nas escolas isoladas em geral aumentou ao longo do período; em outras, no entanto, diminuiu. Em Jaboticabal diminuiu a quantidade de crianças que ao final do ano letivo ainda estavam na escola; em 1917, 87,69% das crianças matriculadas no início do ano ainda estavam frequentando no final do ano letivo; em 1942, essa quantidade diminuiu para 71,03%. Em Araraquara a permanência nas escolas isoladas aumentou; em 1917, 60,29% das crianças ainda estavam nas escolas isoladas ao final do ano letivo e, em 1940, esse valor subiu para 88,66%. A região de Rio Preto também registrou aumento na permanência estudantil: em 1926, 61,84% das crianças ainda estavam nas escolas isoladas ao final do ano letivo e, em 1943, 73,27% das crianças ainda frequentavam as escolas isoladas da região.

A permanência das crianças nos grupos escolares aumentou em todas as regiões dessa zona. Na região de Jaboticabal, em 1917, 78,9% das crianças que haviam se matriculado no início do ano letivo ainda permaneciam matriculadas ao final do ano letivo; na região de Araraquara a permanência correspondia a 78,71%; na região de São Carlos correspondia a 81,2%; na região de Rio Claro correspondia a 80,03%; e na

região de Rio Preto correspondia a 70,3%. Entre 1937 e 1943, nessas regiões, a quantidade de crianças que permaneceram nos grupos escolares foi de: 84,69% em Jaboticabal, no ano de 1943; 99,93% em Araraquara, no ano de 1940; 87,63 em São Carlos, no ano de 1933, com declínio para 72,71% no ano de 1943; 99,57% em Rio Claro, no ano de 1937; e 85,94% em Rio Preto, no ano de 1943.

Aumentou, também, ao longo do período a quantidade de alunos promovidos nas escolas isoladas. Se em 1926, esse valor oscilava entre 30% e 50% de total de alunos promovidos ao final do ano letivo, em 1940-1943, esse valor aumentou, tendo oscilado entre 40% e quase 70%.

Em 1926, na região de Jaboticabal apenas 38,16% das crianças matriculadas efetivamente nas escolas isoladas eram promovidas, em 1942, esse valor aumentou para 45,6%. Em Araraquara, ainda em 1926, 41,29% das crianças eram promovidas e em 1940, esse valor subiu para 69,18%. Em Rio Claro, as informações disponíveis são apenas a respeito do ano de 1926 e indicam que 50,27% dos alunos matriculados efetivamente nas escolas isoladas dessa região haviam sido aprovadas. Em Rio Preto, no ano de 1926, 43,61% das crianças matriculadas efetivamente nas escolas isoladas eram promovidas e em 1943 esse valor subiu para 60,9%<sup>30</sup>.

A promoção nos grupos escolares também aumentou ao longo do período. Em Jaboticabal, as promoções variaram entre 43,10%, em 1917, e 54,99%, em 1926, e 62,78%, em 1942. Em Araraquara, as promoções passaram de 39,17%, em 1917, para 68,63%, em 1926, e 78,87%, em 1940. Em São Carlos, as promoções passaram de 31,76%, em 1917, para 63,66, em 1926, e 72,71%, em 1943. Em Rio Claro, as promoções oscilaram com intensidade maior: em 1917, 39,78% das crianças matriculadas ao final do ano haviam sido promovidas, em 1926, esse valor caiu vertiginosamente para 1,31%, com apenas 99 das 7.551 crianças matriculadas promovidas, em 1937, não há informações a respeito de promovidos. Em Rio Preto, em 1926, 62,63% das crianças matriculadas efetivamente nos grupos escolares eram promovidas; esse valor subiu para 82,27%, em 1943. (Quadros 34-48, em Anexo)

Com essas informações, é possível constatar o movimento intenso de expansão na criação de escolas isoladas e grupos escolares e na ampliação interna especialmente

---

<sup>30</sup> As informações a respeito da promoção dos alunos nas escolas isoladas da região de São Carlos estão confusas e até mesmo contraditórias, com uma quantidade excessivamente maior de alunos promovidos ao final do ano letivo em relação à quantidade de matriculados efetivamente nas escolas. Por não conseguir outros meios de acesso a esses dados que pudessem me oferecer caminhos alternativos para reunir maiores informações a respeito da promoção dos alunos, não consegui analisar os dados a respeito da promoção dos alunos na região de São Carlos.

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. É certo que, nessas regiões, o crescimento na quantidade de estabelecimentos ocorreu tanto nas escolas isoladas quanto nos grupos escolares, porém, foi possível constatar certa intensidade na criação de escolas isoladas, especialmente nas regiões novas do estado, como Rio Preto, por exemplo. Apesar disso, em decorrência da quantidade maior de classes, os grupos escolares alcançaram 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, nesse ano, 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 viva 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, Pompéia e Araçatuba tinham uma população acima de 10 mil habitantes.

A escolarização primária nas regiões dessa zona aumentou, assim como no restante do estado. Na região de Bauru<sup>31</sup> o aumento foi semelhante e tanto nas escolas isoladas, quanto nos grupos escolares o crescimento em unidades foi de 75% entre 1917 e 1933. Assim, em 1917 havia 18 escolas isoladas e 2 grupos escolares em Bauru; em 1933, havia 153 escolas isoladas e 17 grupos escolares.

---

<sup>31</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Bauru*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Agudos, Avaí, Duartina, Gália, Garça, Marília, Pederneiras, Pirajuí, Piratininga e Presidente Alves.

Na região de Lins<sup>32</sup>, o aumento foi muito mais expressivo na quantidade de escolas isoladas do que de grupos escolares: 330% de aumento de escolas isoladas, tendo passado de uma escola, em 1917, para 331, em 1943, e 64% de aumento de unidades de grupos escolares, tendo passado de cinco grupos escolares, em 1926, para 37, em 1943. Há que se considerar, também, a criação tardia de grupos escolares nessa região, tendo sido contabilizado grupo escolar 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, o aumento foi de 69,56%, tendo passado de 23 classes, em 1926, para 183, em 1933; na região de Lins o aumento foi de 56,66%, tendo passado de 51 classes, em 1926, para 340, em 1943.

As matrículas nas regiões dessa zona tiveram aumento expressivo, mas o grande destaque foi o aumento nas matrículas gerais nas escolas isoladas da região de Lins no período de 26 anos: 2.367,79%: o que corresponde a 68 crianças matriculadas, em 1917, e mais de 16.000, em 1943. Na região de Bauru, o aumento nas matrículas gerais nas escolas isoladas também foi significativo: 532,28% em 16 anos, de quase mil crianças matriculadas, em 1917, para quase seis mil, em 1933. O aumento de 779,78% nas matrículas nos grupos escolares da região de Bauru também merece destaque: de quase mil matrículas em, 1917, para mais de oito mil, em 1933; e na região de Lins o aumento foi de 444,03%, tendo passado de quase três mil matrículas, em 1926, para mais de quinze mil, em 1943.

A permanência nas escolas isoladas diminuiu tanto na região de Bauru quanto na região de Lins, em 1917, 99,56% e 70,59% de crianças que se matriculavam no início do ano ainda estavam matriculadas no final do ano letivo nas escolas dessas regiões respectivamente. Em 1933, na região de Bauru esse valor caiu para 47,93%; em 1943, na região de Lins, esse valor caiu para 69,38%.

A permanência nos grupos escolares na região de Bauru diminuiu ao longo do período, de 81,5% de permanência, em 1917, passou para 74,35%, em 1933. Na região

---

<sup>32</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Lins*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Andradina, Araçatuba, Avanhandava, Birigui, Cafelândia, Coroados, Getulina, Glicério, Guararapes, Penápolis, Pereira Barreto, Promissão e Valparaíso.

de Lins, por outro lado, a permanência nos grupos escolares aumentou: de 62,94%, em 1926, passou para 81,45%, em 1943.

As promoções gerais nas duas instituições de ensino dessa zona aumentaram. Na região de Bauru, as escolas isoladas promoveram apenas 19,92% dos alunos matriculados no final do ano letivo, em 1926, mas promoveram 89,97% dos matriculados, ao final de 1933. Na região de Lins, as escolas isoladas promoveram 34,54% do total de alunos que estavam matriculados ao final do ano letivo, em 1926; esse valor subiu para 67,63%, em 1943.

As promoções nos grupos escolares também aumentaram. Na região de Bauru esse valor era de 50,49%, em 1926, e subiu para 75,38, em 1933. Na região de Lins esse valor era 47,69%, em 1926, e subiu para 84,35%, em 1943. (Quadros 49-54, em Anexo)

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. Na região de Bauru, a relação entre as matrículas nos grupos escolares e as matrículas nas escolas isoladas é bastante próxima e na região de Lins, as matrículas gerais nas escolas isoladas superam no ano de 1943 as matrículas nos grupos escolares. Nessa zona é possível constatar a atuação bastante contundente da escola isolada para a disseminação do ensino primário.

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, essa zona se constituiu agregando municípios novos juntos aos velhos. 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: Assis, Cerqueira César, Ipaussu, Óleo, Ourinhos, Palmital, Platina e Salto Grande, 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. Além disso, o grande destaque era o município de Presidente Prudente como uma capital regional (CAMARGO, 1981).

Além de Presidente Prudente, no entanto, há diversos outros municípios cujo crescimento populacional foi rápido e intenso. O conjunto de municípios Santa Cruz do Rio Pardo, Espírito Santo do Turvo, Bernardino de Campos e Chavantes, por exemplo, passou de 36.877 habitantes, em 1920, para 66.696 habitantes, em 1940. Assis, Bela Vista e Cândido Mota tiveram aumento de 993,2%, entre 1900 e 1940.

Outros municípios dessa zona, porém, tiveram declínio na população, como é o caso de São Manoel, Agudos, Lençóis, Bocaiuva, Ipaussu, Piraju, Palmital, Platina e Santa Bárbara do Rio Pardo.

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 para essa zona. 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.

Camargo (1981) afirma que no grupo de municípios mais antigos dessa zona, a população era numericamente pouco importante; em decorrência do crescimento populacional, o prolongamento de municípios deu origem a regiões novas, as quais tornaram a zona numericamente importante.

A respeito da escolarização primária, constatei crescimento significativo na quantidade de escolas isoladas e de grupos escolares. As unidades das escolas isoladas aumentaram 136,59% na região de Botucatu<sup>33</sup>, de 41 escolas isoladas, em 1917, passou para 97, em 1937. Na região de Presidente Prudente<sup>34</sup> o aumento foi de 251%: em 1926, havia nove escolas isoladas e, em 1940, esse valor aumentou para 235. Na região de

---

<sup>33</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Botucatu*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Avaré, Anhembi, Bocaiúva, Bofete, Bom Sucesso, Cerqueira César, Itai, Itatinga, Lençóis, Santa Bárbara do Rio Pardo e São Manoel.

<sup>34</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Presidente Prudente*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Álvares Machado, Presidente Venceslau, Presidente Bernardes, Quatá, Regente Feijó, Rancharia e Santo Anastácio.

Santa Cruz do Rio Pardo<sup>35</sup>, o aumento foi de 403,85%: em 1917, havia 26 escolas isoladas e, em 1942, passou a contabilizar 131 escolas.

Os grupos escolares aumentaram de modo mais intensivo nas regiões dessa zona. Entre 1917 e 1940, na região de Botucatu, o aumento na quantidade de grupos escolares foi de 366,67%, com um aumento de 170,83% no número de classes de grupos. Com isso, as seis unidades de grupos escolares que contavam com 72 classes em 1917, passaram a 28 unidades de grupos em 1940 e 195 classes em 1937.

Entre 1926 e 1940, o aumento de unidades de grupos escolares na região de Presidente Prudente foi de 210% com 162% de aumento no número de classes. O único grupo escolar da região de 1926 contava com 10 classes; em 1940, os 22 grupos escolares da região contabilizavam 172 classes.

Entre 1917 e 1942, na região de Santa Cruz do Rio Pardo o aumento nas unidades de grupos escolares foi de 566,67%, com 338,23% de aumento nas classes de grupos. Os três grupos escolares da região tinham 34 classes, em 1917; em 1942, os 20 grupos da região contavam com 149 classes.

A respeito das matrículas nas regiões dessa zona, constatei o aumento mais expressivo nas escolas isoladas, no período: 269,04% de aumento na região de Botucatu – tendo passado de pouco mais de 1.600 crianças para um pouco mais de 6.000 – e 608,05% na região de Santa Cruz do Rio Pardo – tendo passado de quase mil crianças para um pouco mais de 7.000.

Na região de Presidente Prudente, as matrículas em 1926 indicam uma quantidade pequena de crianças tanto nas escolas isoladas quanto nos grupos escolares, uma média de 500 crianças nas 10 classes de grupos e 500 crianças nas nove escolas isoladas da região. Em 1940, apesar de a quantidade de matrículas gerais nos grupos e nas escolas isoladas estar agrupada, é possível constatar o aumento expressivo das crianças matriculadas nas escolas primárias dessa região: em 1926, 1058 crianças estavam matriculadas nas escolas dessa região (542 nas escolas isoladas e 516 no grupo escolar); em 1940, as matrículas gerais foram para 22.605 crianças, isto é teve um aumento de 2.036,58% na quantidade geral de matrículas na região.

A permanência nas escolas isoladas na região de Botucatu aumentou; em 1917, 45,37% das crianças que haviam se matriculado no início do ano letivo ainda estavam

---

<sup>35</sup> De acordo com as informações disponíveis nos *Relatórios da delegacia regional de ensino de Santa Cruz do Rio Pardo*, as cidades vinculadas a essa delegacia regional eram: Bernardino de Campos, Chavantes, Fartura, Ipaussu, Óleo, Ourinhos, Piraju, Santo Grande, São Pedro do Turvo e Taquari.

nas escolas no final do ano; em 1940, esse valor subiu para 64,18%. A permanência nos grupos escolares na região de Botucatu diminuiu: em 1917, 81,42% das crianças que haviam se matriculado no início do ano haviam permanecido no final do ano; em 1940, esse valor diminuiu para 78,86%. Na região de Santa Cruz do Rio Pardo, tanto a permanência nas escolas isoladas quanto nos grupos escolares diminuiu: em 1917, 79,58% das crianças haviam permanecido nas escolas isoladas e 81,58% nos grupos; em 1942, esses valores caíram respectivamente para 69,72% e 80,16%.

Na região de Presidente Prudente, em 1926, 63,65% das crianças haviam permanecido nas escolas isoladas ao final do ano letivo e 75% haviam permanecido nos grupos escolares. Em 1940, tanto nos grupos quanto nas escolas isoladas, haviam permanecido 72,7% das crianças.

Sobre as promoções nas escolas isoladas das regiões dessa zona, há aumento ao longo dos anos. Em 1926, na região de Botucatu, 43,48% das crianças que estavam matriculadas no final do ano letivo eram promovidas, em 1940 esse valor subiu para 56,1%. Na região de Santa Cruz do Rio Pardo, em 1926, 25,94% das crianças nas escolas isoladas foram promovidas e em 1943, esse valor subiu para 60,98%.

Nos grupos escolares o aumento nessas duas regiões também foi expressivo. Na região de Botucatu, em 1918, 38,38% das crianças foram promovidas e, em 1940, esse valor subiu para 65,68%. Na região de Santa Cruz do Rio Pardo, de 38,37%, em 1917, as promoções passaram para 79,65%, em 1942.

Na região de Presidente Prudente, em 1926, 48,12% das crianças das escolas isoladas eram promovidas e 52,71% nos grupos escolares; em 1940, nas duas instituições da região, foram promovidas 60,98% das crianças matriculadas ao final do ano letivo. (Quadros 55-64, em Anexo)

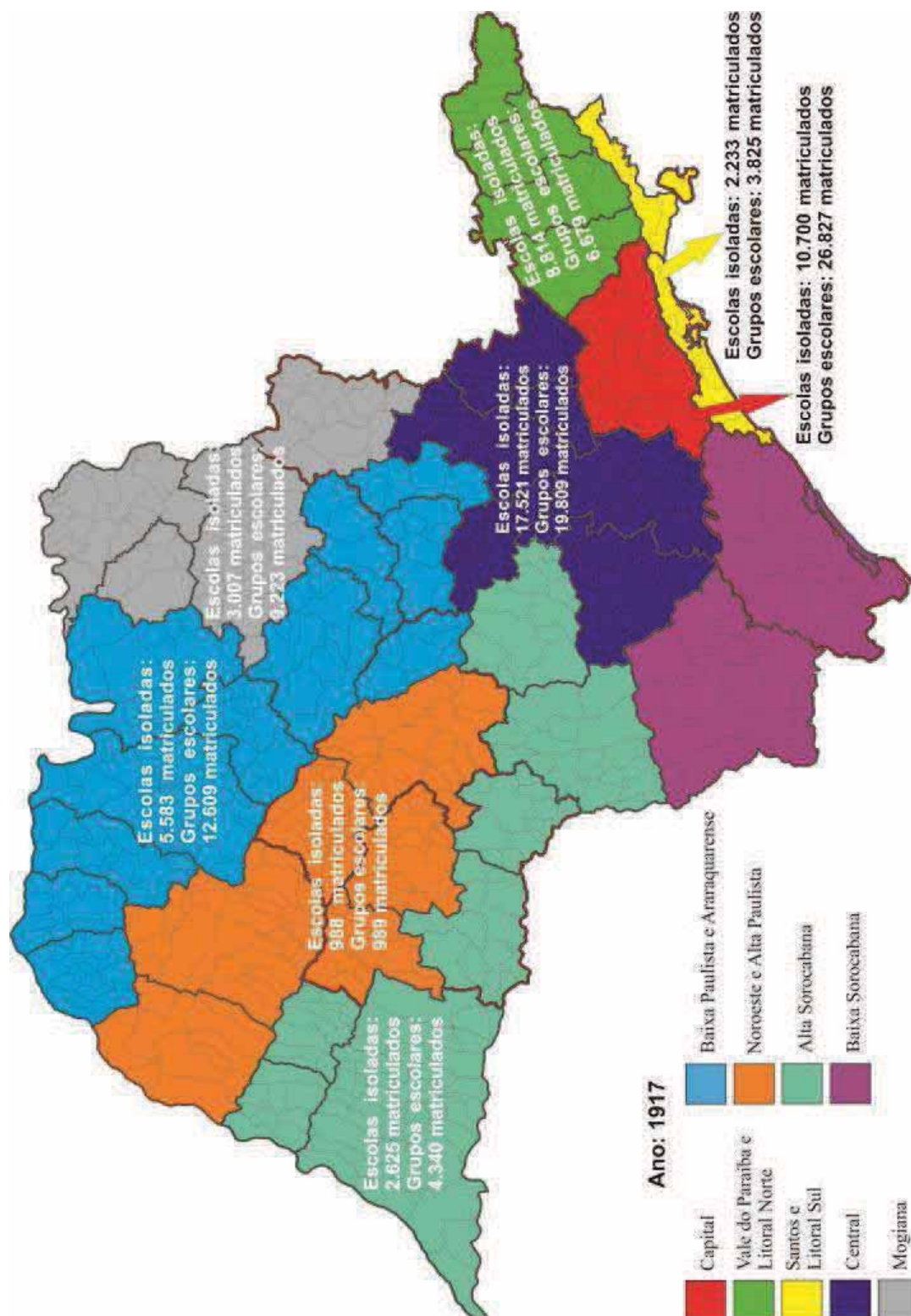
É possível constatar, portanto, que, como uma "zona pioneira" (CAMARGO, 1981), a formação singular desses municípios de povoamento antigo e de povoamento recente fornece alguns elementos importantes para entender a escolarização primária sendo oferecida à população a partir de escolas isoladas e de grupos 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 destas escolas no atendimento de uma grande parcela da população paulista, especialmente no interior do estado de São Paulo.

Para fornecer maior visualização a respeito das informações que discuti anteriormente, apresento nos Mapas 2 e 3<sup>36</sup>, a quantidade de alunos matriculados nas escolas isoladas e nos grupos escolares nas zonas do estado de São Paulo. O primeiro mapa concretiza as informações relativas ao ano de 1917 e o segundo mapa concretiza as informações relativas aos anos de 1940/1945, isso porque nem todas as fontes documentais apresentavam os indicadores de matrículas do ano de 1945.

---

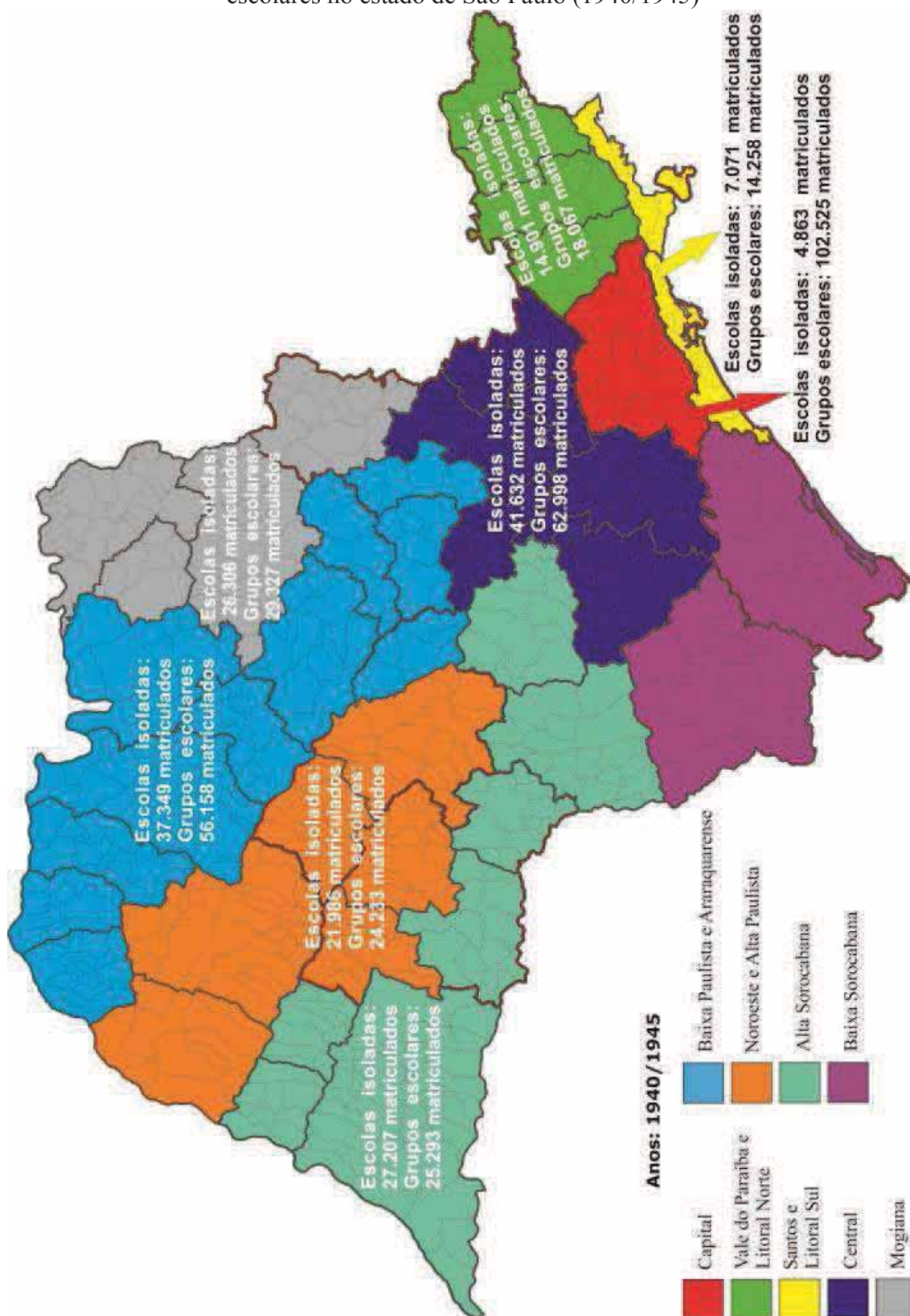
<sup>36</sup> Informo que a diagramação dos mapas foi feita pelo programador de computadores Marcelo Hugo Romeu Dias.

**MAPA 2** – Quantidade de alunos matriculados nas escolas isoladas e nos grupos escolares no estado de São Paulo (1917)



FONTE: Elaboração própria.

MAPA 3 – Quantidade de alunos matriculados nas escolas isoladas e nos grupos escolares no estado de São Paulo (1940/1945)



FONTE: Elaboração própria.

Com os mapas que apresentei anteriormente nota-se a representatividade das escolas isoladas no atendimento das crianças pelo estado de São Paulo no período abordado, com o que é possível aquilatar o papel das escolas isoladas em conjunto com os grupos escolares na expansão da escolarização primária por este estado.

### **4.3 Movimento de expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo**

Segundo Camargo (1981), o sincronismo entre as tendências de crescimento e de distribuição da população pelo estado de São Paulo se fortaleceu a partir da expansão da produção cafeeira. Ainda segundo esse autor, durante os anos finais do século XIX e iniciais do século XX, o paralelismo entre o declínio da população em uma determinada zona em decorrência da diminuição da produção cafeeira, bem como o movimento contrário, de crescimento populacional em uma determinada zona em decorrência da intensa produção cafeeira se tornou constitutivo da realidade paulista.

Como mencionei 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, bem como os relativos às matriculadas gerais, efetivas e ao total geral de promovidos nessas instituições pelas 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 – como afirmei, eles auxiliam apenas ao oferecer certa visualização, mas não são tomados como dados fidedignos –, os grupos escolares atingiram uma quantidade maior de crianças e as matrículas gerais e efetivas de certo modo evidenciam esse alcance.

Todavia, é possível constatar a presença significativa das escolas isoladas como meios de extensão da escolarização primária às crianças, principalmente às que habitavam o interior do estado de São Paulo. Há diversas regiões, por exemplo, 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 umas das explicações para a presença de uma quantidade maior de escolas isoladas em algumas regiões.

É bem provável que os municípios, as regiões e as zonas mais ruralizados e menos urbanizados 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 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, como é o caso das regiões de Campinas, Ribeirão Preto e Jaboticabal, por exemplo.

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.

Assim como na capital, em algumas zonas inteiras e em algumas regiões observei que do ponto de vista temporal o predomínio em quantidade de escolas primárias e de matrículas foi de grupos escolares em comparação com as escolas isoladas.

Na zona de Santos e do Litoral Sul, nas regiões de Campinas e Jundiaí da zona Central, na região de Ribeirão Preto da zona Mogiana, na zona Baixa Paulista e Araraquarense, na região de Bauru da zona Noroeste e Alta Paulista e nas regiões de Botucatu e Santa Cruz do Rio Pardo da zona Alta Sorocabana, os grupos escolares predominaram quantitativamente ao longo do período, tanto em unidades escolares, quanto em matrículas.

Na zona do Vale do Paraíba e Litoral Norte e nas regiões de Sorocaba, Piracicaba e Itapetininga da zona Central, temporalmente, a tendência foi de decréscimo na quantidade de escolas isoladas – que eram em maior quantidade durante o ano de 1917 – e de acréscimo na quantidade de grupos escolares suplantando a quantidade de escolas isoladas.

Apenas as regiões de Lins, da zona Noroeste e Alta Paulista, e de Presidente Prudente, da zona Alta Sorocabana, ao longo do período analisado mantiveram uma quantidade maior de escolas isoladas do que de grupos escolares, possivelmente em decorrência dos elevados índices de ruralização da região.

A respeito do crescimento na quantidade de escolas isoladas ao longo do período que abordei, destaco que constatei uma queda na quantidade de escolas isoladas e nas matrículas nessas instituições especialmente no interior do estado no ano de 1926, em comparação com o ano de 1918. Há regiões em que a diminuição na quantidade de instituições ou de matrículas apresentou apenas uma leve diminuição; há outras, entretanto, em que a queda foi considerável. Em São Carlos, entre 1918 e 1926, a diminuição de cinco escolas isoladas resultou na diferença de 565 crianças matriculadas em 1926 se comparada com 1918. Araraquara também se destacou nesse aspecto: em 1918 havia 26 escolas isoladas, as quais haviam matriculado 1.170 crianças; em 1926, as escolas isoladas diminuíram pela metade e as 13 instituições matricularam apenas 596 crianças.

Essa queda em 1926 na quantidade de escolas isoladas, porém, não impactou todas as regiões do estado; nas zonas consideradas de povoamento recente, não houve diminuição na quantidade de escolas e de matrículas e, pelo contrário, o ritmo de crescimento dessas instituições nessas zonas foi sempre crescente, no sentido de terem sido criadas novas escolas e de mais crianças serem matriculadas. É importante destacar, também, que apesar dessa queda na quantidade geral de escolas isoladas no ano de 1926, nos anos seguintes essas escolas voltaram a crescer numericamente nas regiões, em ritmo progressivo.

Em contrapartida, o movimento de crescimento dos grupos escolares não apresentou, em termos gerais, nenhuma queda acentuada, nem na quantidade de unidades, nem na de classes, nem nas matrículas e o ritmo de crescimento dessas instituições de ensino encaminhou-se em sentido ascendente.

Penso que essa queda na quantidade de escolas isoladas pode ser resultado da Reforma Sampaio Dória, que teve vigência entre 1920 e 1925, pois como Antunha (1976) já havia indicado, apesar de as escolas isoladas terem sido o foco desse reformador, o crescimento dessas instituições não foi tão acentuado no período em que essa reforma teve vigência e, nesse sentido, as informações que organizei também confirmam a análise desse autor a respeito dos impactos efetivos dessa reforma para as escolas isoladas.

Todavia, de acordo com Antunha (1976), as matrículas nas escolas isoladas no interior do estado haviam aumentado no período de vigência da Reforma. Tendo em vista as informações que reuni, é possível considerar que o crescimento nas matrículas não ocorreu de modo uniforme em todas as regiões do interior do estado e que em algumas regiões houve decréscimo das matrículas, em decorrência do fechamento de algumas escolas isoladas e possivelmente do desdobramento dessas escolas em escolas reunidas – já que essas escolas foram as que mais cresceram quantitativamente durante a vigência da Reforma Sampaio Dória, apesar da aposta desse reformador nas escolas isoladas (SOUZA, 2009).

A esse respeito, é importante destacar que enquanto para Sampaio Dória a aposta da Reforma eram as escolas isoladas, para Guilherme Kuhlmann – que ocupou o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública após a exoneração de Sampaio Dória – a aposta da Reforma de 1920 eram as escolas reunidas. No *Anuario do ensino do estado de São Paulo* referente ao ano de 1923, Kuhlmann indica que as escolas reunidas constituem o "[...] arcabouço da Reforma. Installadas nos núcleos mais populosos, terão como complemento, nos menores núcleos, a escola rural [...]". (KUHLMANN, 1923, p. 23).

Para Kuhlmann, os benefícios em favor da escola reunida eram vários:

São os estabelecimentos que mais convém ao Estado. Economicas e eficientes, com pessoal administrativo limitadissimo, de instalação facil, simples e barata, as escolas reunidas resolvem o problema do ensino primário.

Com a reunião de varias escolas em um só prédio, sob a direcção de um professor, desaparecem os inconvenientes que muitas vezes se encontram na escola isolada. Torna-se ainda mais frequente a

fiscalização e, como consequência, há maior estímulo no trabalho e mais eficiência no ensino; há melhor emprego das energias do professor que, desobrigado de outros deveres que a escola isolada lhe impunha, tem mais tempo para se dedicar exclusivamente aos trabalhos enormes de sua classe; a existência de acção directora trará prompta assistência pedagógica aos professores e dará, como consequência, mais precisa orientação á marcha do ensino, e a indispensável uniformização didáctica; o conhecimento mais perfeito do núcleo escolar, agora fácil, produzirá maior contacto entre a escola e a população, e, por conseguinte, aplicação mais ampla da obrigatoriedade; corrigem-se os defeitos hygienicos das instalações escolares que se encontram, ás vezes, na escola isolada; fica assegurada a instalação definitiva das escolas e os professores são postos ao abrigo das surpresas e imposições dos senhorios, nem sempre módicos nos alugueis e razoáveis nas exigências. A casa passa a ser paga pelo Estado, que desse modo completa sua obra de assistência, elevando indirectamente os vencimentos do professor, não mais desfalcados dos preços do aluguel da sala. (KUHLMANN, 1923, p. 21-22).

É possível supor, nesse sentido, que as acções de Kuhlmann tenham sido direccionadas para a ampliação das escolas reunidas e, por esse motivo, nesse período de vigência da Reforma Sampaio Dória, as propostas desse reformador para a criação das escolas isoladas não tenham sido efetivadas em decorrência do curto período em que Dória esteve no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública.

A partir das informações que reuni, é possível confirmar o papel importante que os grupos escolares tiveram na expansão da escolarização primária no estado de São Paulo, com uma quantidade maior de unidades espalhadas pelas diversas zonas do estado, ora em maior quantidade do que as escolas isoladas, ora em quantidade um pouco mais reduzida.

Os grupos escolares foram a grande aposta republicana para a disseminação da escolarização primária e, nessas instituições, os republicanos consideravam estarem congregados os preceitos da modernidade pedagógica pretendida a partir da escola, os quais estavam comprometidos com as perspectivas políticas de modernização da sociedade brasileira. Por esse motivo, a disseminação dos grupos escolares com o intuito de levar a escolarização primária para a população infantil se constituiu como uma proposta republicana que deliberadamente buscou ocupar todas as regiões do estado de São Paulo, não apenas para ensinar a leitura e a escrita – como os "[...] instrumentos culturais que passavam a ser cada vez mais valorizados [...]" (SOUZA, 2006, p. 51) –, mas para reformar a sociedade a partir da escola.

A disseminação da escolarização por meio das escolas isoladas, não era uma proposta construída e almejada pelos republicanos, visto que sua existência remete às escolas de primeiras letras do período imperial brasileiro (SOUZA, 2009; CARDOSO, 2013). Essas escolas constituíam uma continuidade que precisava funcionar em decorrência da impossibilidade de alcance dos grupos aos locais mais remotos do estado. Por esse motivo, a ideia republicana, como já destacou Antunha (1976) e como se evidencia na epígrafe que selecionei para este capítulo – um trecho do *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, o qual foi elaborado por Almeida Júnior na função de Diretor Geral da Instrução Pública – o crescimento dos grupos escolares resultaria na incorporação das escolas isoladas, as quais seriam elementos provisórios nas diversas regiões e zonas do estado, enquanto um grupo escolar não tivesse sido instalado.

Pelo motivo de funcionarem nos locais em que os grupos escolares não haviam chegado, as escolas isoladas foram mais presentes nos espaços rurais, nos distritos e nas vilas do que nos espaços urbanos. Isso se evidencia pela maior quantidade de escolas isoladas em zonas rurais do que em zonas urbanas.

Para se ter uma ideia, no ano de 1918, das 1.065 escolas isoladas do interior do estado de São Paulo – nos dados a respeito da Capital as escolas isoladas não estão subdivididas – apenas 324 eram escolas isoladas urbanas e as 741 restantes eram distritais, termo que considero ser utilizado no sentido de rural ou de afastado do centro urbano, já que nas indicações do *Anuario* não havia escola isolada caracterizada como rural. Essa relação entre escola isolada urbana e rural também se evidencia nos anos subsequentes, com uma quantidade bastante elevada de escolas rurais em relação à quantidade de escolas urbanas<sup>37</sup>.

Apesar da presença mais efetiva nos espaços rurais, é preciso considerar que mesmo que presente em menor quantidade nos espaços urbanos, a imagem das escolas isoladas carregou os vestígios de uma escola de menor qualidade se comparada com a imagem dos grupos escolares. A esse respeito, tanto Costa (1983), quanto Souza (1998; 2009) e Faria Filho (1997) já haviam destacado a relação entre a figura dos grupos escolares no espaço urbano no âmbito das políticas republicanas e, em contrapartida, a figura das escolas isoladas relacionada aos espaços rurais, aos bairros afastados do centro e aos distritos.

---

<sup>37</sup> Não consegui reunir as informações a respeito da localização das escolas isoladas de todos os anos, pois nem todos os *Relatórios* indicavam essas diferenciações; apenas do ano de 1918, em que essas informações estavam organizadas a respeito de todas as regiões. As informações que consegui recuperar e reunir deixei indicadas nos Quadros em Anexo.

A esse respeito, também considero que o desempenho dos alunos nos exames finais nas escolas isoladas possa ter sido um dos elementos que contribuiu para a divulgação de que essas instituições tinham menor qualidade do que os grupos escolares. A partir dos dados relativos à promoção nas escolas isoladas e nos grupos escolares, identifiquei que estes eram mais eficientes em termos de aprovação de alunos do que as escolas isoladas. As questões a respeito da frequência nas escolas isoladas e das poucas aprovações nessas instituições, se comparadas com as dos grupos escolares, também podem ter corroborado para a construção da imagem da escola isolada como uma escola menos eficiente que o grupo escolar<sup>38</sup>.

Além disso, como já alertou Souza (1998; 2009), considerar o local em que as escolas isoladas e os grupos escolares estavam inseridos significa considerar também o público que acessava tais escolas e a esse respeito, a autora destaca o privilégio que acabou por ser conferido às populações urbanas e, principalmente, aos grupos bem privilegiados financeiramente dentro da estrutura econômica e social. Assim, foi mais recorrente o atendimento dos moradores das áreas urbanas do que o atendimento dos moradores da zona rural.

A respeito da população atendida pelas escolas isoladas, Cardoso (2013) apresentou elementos pertinentes ao analisar alguns livros de matrículas dessas escolas no período entre 1905 e 1913 a fim de identificar as profissões dos pais dos alunos.

Em cinco livros de matrículas de bairros da capital do estado, em um livro da cidade de São Vicente e em dois livros de matrículas da cidade de Santa Rita do Passa Quatro, Cardoso (2013) constatou que as profissões dos pais das crianças matriculadas nessas instituições se relacionavam a atividades "menos favorecidas" (CARDOSO, 2013) na formação do proletário paulista, tais como: operário, serrador, sapateiro, comerciante, pedreiro, roceiro, lavadeira, carroceiro, cocheiro, soldador, pintor, entre outros.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Destaco que não consegui problematizar as causas de reduzida taxa de promoções nas escolas isoladas e nos grupos escolares, pois esse aspecto transpassou os objetivos da pesquisa que resultou nesta tese. Todavia, considero que esse ponto se evidenciou como crucial para o aprofundamento do debate a respeito das escolas isoladas paulistas e esses dados se sobressaem como pertinentes para a devida problematização posterior. Com isso, deixo indicada a necessidade de tomar esses elementos de promoção e permanência como objetos de pesquisa para o avanço da discussão sobre o acesso e o atendimento das crianças nas escolas primárias deste estado.

<sup>39</sup> Cardoso (2013) destaca que apenas na escola isolada de São Vicente algumas profissões destoavam do restante e os filhos do médico, dos banqueiros, do guarda-livros, do fiscal geral da estrada de ferro, do alferes e do gerente estavam matriculados nessa escola em 1907, possivelmente porque o grupo escolar no município de São Vicente foi instalado apenas em agosto de 1913 (CARDOSO, 2013).

Em alguns dos livros de matrículas das escolas isoladas dos municípios de Marília, Garça, Gália, Oriente e Pompéia referentes às décadas de 1940 a 1970 que localizei durante o desenvolvimento inicial da pesquisa de doutorado cujos resultados apresento nesta tese, pude constatar que a profissão mais recorrente nas escolas isoladas, independentemente de essas instituições serem urbanas, rurais ou distritais era a de lavrador; quantitativamente, essa profissão foi a mais indicada pelos pais durante matrícula de seus filhos.

Além de lavrador, havia, também, outras profissões bastante recorrentes nos livros, a saber: carpinteiro, motorista, tratorista, ferreiro, carroceiro, sapateiro, oleiro, pedreiro, operário, comerciante, funcionário público, maquinista, viajante, retireiro, administrador de fazenda, fiscal de fazenda, pintor e sitiante. Em menor quantidade, apareceram indicadas também, as seguintes profissões: granjeiro, escriturário, lixeiro, arrendatário, meeiro, colono, vendedor, porteiro, tapeceiro, ferroviário, hoteleiro, padeiro, mecânico, barbeiro, eletricitista, encanador, peixeiro, sinaleiro, soldado, militar e eletricitista<sup>40</sup>.

A profissão das mães das crianças matriculadas raramente era mencionada, apesar de ser indicado o preenchimento com a profissão dos pais. Quando mencionada, a indicação era "prendas domésticas" ou "domésticas".

Mesmo que tanto os livros de matrículas que localizei quanto os que Cardoso (2013) analisou não façam parte do período que abordo nesta tese, esses indícios indicam que apesar do intervalo temporal de quase seis décadas e de os espaços geográficos serem distantes, não houve alteração tão significativa e prevaleceram os filhos de trabalhadores de menor poder aquisitivo matriculados nas escolas isoladas<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Em apenas uma escola isolada urbana e mista da Vila Jardim, na cidade de Marília encontrei três profissões que destoaram de todo o restante: dentista, vereador e professor.

<sup>41</sup> Apesar de posteriores ao período que abordo nesta tese, nos livros de matrículas que localizei tentei identificar a profissão dos pais por modalidade de escola – urbana, rural e distrital – e pude observar que nas escolas localizadas em núcleos rurais, a presença de filhos de lavradores nas escolas foi maciça. Há escolas em que todas as crianças matriculadas no ano eram filhas de lavradores. Nessas escolas isoladas rurais, havia, também, uma grande quantidade de crianças cujos pais tinham profissão ligada ao meio rural, como tratoristas, granjeiros, sítiantes, fiscais de fazenda, administradores de fazenda, arrendatários e, em alguns casos, funcionários públicos. Nas escolas isoladas rurais, não era frequente a matrícula de filhos de operários, ferroviários, mecânicos, eletricitistas e encanadores; essas crianças estavam matriculadas, majoritariamente, nas escolas isoladas urbanas, de bairros ou vilas. Nas escolas isoladas distritais, a maior parte das crianças é, também, filha de trabalhadores rurais e, mais especificamente de lavradores; todavia, nas escolas isoladas distritais, há uma quantidade razoável de crianças matriculadas as quais eram filhas de operários. Nas escolas isoladas urbanas, as crianças matriculadas eram filhas de diversos tipos de trabalhadores, os quais geralmente tinham profissões ligadas ao meio urbano, porém, há uma quantidade significativa de filhos de trabalhadores rurais matriculados, especialmente, de lavradores. Nas escolas isoladas rurais, portanto, a matrícula ficou quase que restrita aos filhos de trabalhadores do meio rural. Nas escolas isoladas distritais, a relação entre as profissões rurais e urbanas foi mais estreita,

Além desse aspecto, também merece destaque o apoio das municipalidades<sup>42</sup> oferecendo salas e espaços para a instalação de escolas e o apoio das elites locais para a criação de escolas por terem sido práticas recorrentes especialmente pelo interior do estado de São Paulo<sup>43</sup>. Como consequência do apoio municipal e das elites locais, e contrariando a imagem do casebre rústico, algumas regiões e vilas acabavam contando com as escolas isoladas funcionando nos "melhores prédios do bairro". Na região de Jaboticabal, por exemplo, o delegado Dorival Dias Minhoto destaca no *Relatório da delegacia regional* que "Inumeras escolas isoladas funcionavam em prédios ótimos mandados construir pelas Prefeituras e por particulares." (MINHOTO, 1939, p. 16).

Nesse mesmo *Relatório*, a questão dos prédios das escolas isoladas é destacada pelo inspetor de ensino do 3º. distrito da região, Adélio Ferraz de Castro, e a recomendação desse inspetor é a de que o apoio do município na construção de prédios que estivessem dentro das condições higiênico-pedagógicas poderia ser muito mais interessante tanto para o município quanto para o estado. Com isso, é possível observar a tentativa, que foi perene no âmbito estadual, de transferir ao máximo as responsabilidades para a construção e manutenção das escolas isoladas.

Seria de bom alvitre que os Governos Municipais, em vês de manter escolas a suas expensas – escolas que, em regra geral, não apresentam resultados que compensem os gastos com elas efetuados – construíssem prédios para o funcionamento das escolas estaduais. (CASTRO, 1939, p. 85).

O apoio das municipalidades e das elites locais pode ser compreendido, como aspecto articulado às reivindicações populares por escolas. As iniciativas populares no sentido de solicitar às autoridades educacionais a instalação de escolas em determinados núcleos habitacionais era prática frequente, o que contrariava as ideias divulgadas em relatórios e na literatura educacional do período, de que a população do ambiente rural era avessa à escolarização. Estudos como os de Demartini (1979; 1989a; 1989b; 2010),

---

porém os filhos de trabalhadores rurais também eram maioria. Nas escolas isoladas urbanas, porém, além dos trabalhadores cujas profissões eram mais relacionadas ao meio urbano, havia uma quantidade significativa de filhos de trabalhadores rurais, especialmente lavradores, o que fazia com que a relação entre os filhos de trabalhadores rurais e urbanos que frequentavam essa modalidade de escola isolada quase se equilibrasse.

<sup>42</sup> Os municípios eram responsáveis pela promoção de matrículas, pela frequência e pela fiscalização das escolas isoladas. Além disso, também eram responsáveis pela elaboração das estatísticas anuais a respeito da escolarização.

<sup>43</sup> Destaco, também, que, sobretudo nos anos iniciais da República, a construção dos prédios dos grupos escolares dependia do orçamento municipal.

por exemplo, têm permitido redimensionar a típica representação do caipira como um indolente, um caboclo avesso à escola e incapaz de entender os benefícios da escolarização para si e para seus filhos.

A solicitação popular por escolas e a atuação das elites locais na criação dessas escolas pode ser compreendida em decorrência da importância política e simbólica que a criação de uma escola representava<sup>44</sup>. Nas zonas rurais, por exemplo, a criação e a manutenção de uma escola funcionando em uma fazenda se tornava um grande atrativo para os colonos, o que deixava a fazenda com "aparência de lugar civilizado", como indica Souza (1992). Com essa interferência local para a criação de escolas, também se estabelecia uma relação de reciprocidade entre o fazendeiro e os colonos, a qual girava em torno de questões de privilégios, de apoio eleitoral e de fortalecimento do poderio simbólico e oligárquico desses chefes políticos locais (DEMARTINI, 1979; 1989a; 1989b).

As solicitações por escolas elaboradas pela população de um determinado bairro ou fazenda eram compostas, majoritariamente, por uma carta destinada ao responsável pela instrução pública da região, na qual era apresentada a importância da instalação de uma escola naquela região, bem como o comprometimento dos populares que garantiam que o fazendeiro cederia espaço e condições para que a instalação da escola ocorresse<sup>45</sup>.

O abaixo assinado proprietário residente do bairro S. João dos Balbuinos declara que dá sala para funcionamento de escola e ao mesmo tempo casa para moradia da professora d. Sebastiana de Hollanda Cavalcanti, que é casada.  
Pirajuby, 2 de abril de 1928.  
Jacomo Bergamohi

Além dessa carta de comprometimento dos populares, acompanhava um recenseamento das crianças da região – no qual estavam informados nomes, idades, filiação e se as crianças já sabiam ou não ler – e um abaixo assinado com a assinatura dos populares envolvidos na solicitação. No caso do recenseamento apresentado por Jacomo Bergamohi, estavam listados 20 meninos com idade entre 8 e 12 anos e 21 meninas com idade entre 8 e 12 anos.

---

<sup>44</sup> Não eram apenas as benfeitorias do apoio de particulares para a criação e construção de escolas isoladas que os delegados relatavam. Em alguns casos, o destaque é justamente a ação impeditiva de fazendeiros maltratando as professoras da escola ou impedindo as crianças de estudar e, principalmente, os resultados dessas ações, muitas vezes truculentas, que geravam o fechamento da escola.

<sup>45</sup> No Arquivo Público do Estado de São Paulo, há uma quantidade significativa de documentos dessa natureza.

Em muitos casos, porém, esses pedidos por escolas advindos dos populares acabavam esbarrando em outros entraves de ordem política. Por esse motivo, a criação de escolas isoladas acabava dependendo mais das interferências políticas locais do que do próprio fato de haver ou não uma quantidade mínima de crianças em fase de escolarização, pois esse aspecto pesava menos para as autoridades escolares. (DEMARTINI, 1989a).

Desse modo, é possível compreender que as políticas locais operaram assiduamente no processo de criação de escolas como forma de manutenção de determinados privilégios políticos junto ao governo estadual<sup>46</sup>. Todavia, apesar de ser sustentado por políticas oligárquicas, o apoio das elites locais para a criação e manutenção de escolas isoladas contribuiu no processo de expansão do ensino, especialmente nas zonas rurais do estado de São Paulo, na medida em que os chefes políticos locais se esforçavam para criar escolas e mantê-las funcionando (SOUZA, 1992).

Há que se destacar, também, a relação não tão paralela entre a expansão da escolarização primária por meio da criação e funcionamento de escolas e a extensão efetiva dessa escolarização à população. Os dados que sistematizei a respeito da permanência e da promoção dos alunos nas escolas isoladas e nos grupos escolares são elementos pertinentes para problematizar o alcance efetivo da escolarização até as crianças no período em questão.

A quantidade de alunos que abandonou ambas as instituições ao longo do ano letivo evidencia que a expansão da escolarização primária não pode ser analisada apenas a partir da criação de escolas em uma determinada região ou zona, pois a criação de escolas isoladas e também de grupos escolares não significou o atendimento de fato da população, nem tampouco, a democratização do ensino. A partir dos indicadores de promoção que sistematizei, é possível constatar que, de modo geral, a tendência foi de aumento na quantidade de promoções gerais tanto nas escolas isoladas quanto nos grupos escolares.

As relações entre demanda e oferta também merecem destaque e a questão que permanece se refere ao alcance da população em fase de escolarização nos municípios,

---

<sup>46</sup> Como afirma Hollanda (2008), nos primeiros anos republicanos, a política da reciprocidade entre presidentes de estado e as oligarquias configurou um modelo político de apoio em troca de garantias e privilégios por parte do governo estadual. Apoiando as ações das oligarquias, os presidentes de estado tinham condições de zelar pela fidelidade nas eleições; sendo apoiados pelos presidentes de estado, as oligarquias faziam-se verdadeiras soberanas locais (HOLLANDA, 2008).

nas regiões e nas zonas do estado de São Paulo. Nas diversas zonas e regiões do estado de São Paulo, as crianças que estavam de fato matriculadas nessas instituições não correspondiam ao total de crianças em fase de escolarização. A esse respeito, penso que seria pertinente problematizar o alcance das escolas isoladas e dos grupos escolares em relação à quantidade de crianças em fase de escolarização dos municípios, das regiões ou das zonas para trazer à tona as questões entre a demanda e a oferta por escolarização.

Por fim, mesmo com a grandiosidade representada pela figura dos grupos escolares, as escolas isoladas foram decisivas para a expansão da escolarização primária para as crianças no estado de São Paulo, especialmente no interior, seja pelo número significativo de instituições que coexistiram com os grupos escolares, seja pela quantidade de matrículas, quase pareada em algumas regiões com a dos grupos escolares, a atuação das escolas isoladas também foi decisiva no papel de disseminar a escolarização primária e atuar como uma "ilha de saber" (SILVA, D., 2004), como um farol de cultura nos diversos e diferentes sertões paulistas, muitos dos quais dentro dos próprios limites urbanos.

**EXPANSÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS EM SÃO  
PAULO ENTRE O PRESCRITO E O EFETIVO**

Enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim [...] (CERTEAU, 2002, p. 94).

Com esta tese de doutorado em educação, analisei a expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo, no período de 1917 a 1945. Para problematizar o movimento de expansão dessas instituições de ensino e compreendê-las dentro das estratégias republicanas de disseminação da escolarização primária, analisei as representações de administradores e diretores da instrução pública paulista contidas em relatórios de delegacias de instrução pública e anuários de ensino e as políticas republicanas relativas à expansão da instrução pública primária, com o que constatei a secundarização das escolas isoladas nos planos administrativos de expansão da escolarização. Apesar dessa visão, também constatei a presença intensa de tais instituições ao longo do período analisado, evidenciando o papel significativo dessas escolas na expansão da educação primária no estado de São Paulo.

Mediante a análise que desenvolvi, explorei os limites e as tensões que se estabeleceram entre as escolas isoladas e os grupos escolares tanto do ponto de vista prescritivo – para o que analisei as representações dos administradores de ensino a respeito das escolas isoladas e as políticas públicas para a expansão da escolarização primária –, quanto de um ponto de vista efetivo – com uma aproximação, ainda que parcial, da distribuição regional da expansão e alcance das escolas isoladas e dos grupos escolares no estado de São Paulo.

Do ponto de vista prescritivo, as políticas e reformas efetuadas no estado de São Paulo no período que delimitar para a pesquisa permitiram compreender certa visão republicana de educação primária a qual considerava os limites urbanos como prioritários para a elaboração de políticas de expansão escolar e a dedicação lacunar e até ausente para o espaço rural.

A esse respeito, alguns trabalhos que apresentei sobre a constituição das escolas isoladas em outros estados brasileiros permitiram visualizar que o movimento de expansão dessa instituição escolar no estado de São Paulo ocorreu de modo relativamente semelhante ao ocorrido em outros estados. Na Paraíba, no Paraná, em Minas Gerais, no Mato Grosso e em Tocantins, a expansão das escolas isoladas cumpriu o papel de alcançar a uma população específica a qual era marginalizada espacial e

socialmente e, também nesses estados, como analisaram, respectivamente, Pinheiro (2001), Ritt (2009), Vieira (2011), Reis (2011) e Dourados (2012), a dualidade que existiu entre os grupos escolares, considerados instituições urbanas, e as escolas isoladas, consideradas instituições rurais, foi aspecto central para a elaboração das políticas públicas de atendimento às populações de cada um desses espaços.

A questão da distinção classificatória entre a escola isolada e o grupo escolar se demonstrou como elemento central nos diferentes trabalhos a respeito do tema e isso evidencia que, independentemente da fronteira geográfica dos estados, as escolas isoladas carregaram vestígios de inferioridade e de articulação com o espaço rural, enquanto os grupos escolares congregaram os aspectos da modernidade pedagógica que se articulava com a ordem e as práticas urbanas, como analisaram Faria Filho (1996) e Souza (1998; 2009).

Um aspecto que busquei enfatizar, no entanto, se refere justamente à existência de escolas isoladas urbanas; apesar do estigma da imagem da escola isolada como a escola rural, da fazenda, havia, também, escolas isoladas urbanas, localizadas em bairros. É esse ponto que considero crucial para o entendimento das escolas isoladas: a imprecisão conceitual em relação a essas instituições; escola isolada e escola rural foram simbioticamente associadas e escola isolada se tornou quase que um sinônimo de escola rural, mesmo com a existência de escolas isoladas urbanas.

Com isso, problematizei se a questão que envolveu a construção da imagem da escola isolada como escola inferior não se referia tão somente ao espaço no qual ela estava inserida, mas, também à sua organização pedagógica e à população que atendia. Tratava-se, portanto, de tensões entre os limites espaciais, pedagógicos e sociais que diferenciavam as escolas isoladas dos grupos escolares. Essas tensões e esses limites ensejam a interpretação de que a diferenciação das escolas primárias tinha por princípio a escolarização da infância baseada em distintos grupos sociais.

A análise dos *Relatórios das delegacias regionais de ensino* e dos *Annuários do ensino do estado de São Paulo* revelou diversos aspectos pertinentes sobre a representação que foi construída a respeito das escolas isoladas como instituições que deveriam ser provisórias, deixando de existir quando um grupo escolar fosse instalado no espaço em que a escola isolada estava localizada. Por meio das avaliações dos delegados regionais e de alguns dos diretores gerais da instrução pública paulista, problematizei que a perspectiva da provisoriedade dessas instituições passava pelo crivo da ideia de que por consequência lógica os grupos escolares cresceriam

quantitativamente, alcançariam os espaços urbanos, as comunidades mais afastadas dos espaços urbanos e, também, os espaços rurais; nessa lógica, as escolas isoladas seriam pouco a pouco absorvidas e incorporadas pelos grupos escolares, deixando de existir.

A provisoriedade, no entanto, se tornou permanente e, durante muitas décadas, as escolas isoladas estiveram presentes nos espaços urbanos e rurais em São Paulo instruindo as crianças deste estado. Reis (2011) afirma que no caso de Mato Grosso, a criação dos grupos escolares não implicou o desaparecimento das escolas isoladas, pois estas continuaram a existir por conta da dimensão territorial do estado mato-grossense, das demandas por escolarização e, principalmente da função que ocupavam na estratégia republicana de adentrar os "sertões" e civilizar os "bárbaros".

Penso que também no estado de São Paulo (e possivelmente em outros estados brasileiros) a dimensão territorial e as demandas cada vez mais crescentes por escolarização mantiveram a existência das escolas isoladas. Do mesmo modo como as escolas isoladas no Mato Grosso, na Paraíba, em Minas Gerais, no Paraná, em Tocantins, também no caso das escolas isoladas no estado de São Paulo a função que essas instituições desempenharam foi a de levar a escolarização aos espaços mais remotos, adentrando os sertões e contribuindo para a divulgação de valores morais, higiênicos e nacionalistas.

Destaco, no entanto, que em alguns estados o alcance dos grupos escolares se evidenciou mais intenso do que em outros. Como apresentei na primeira parte desta tese, Dourado (2012) avalia que as escolas isoladas de Tocantins atenderam com muito mais ênfase à grande demanda por escolarização do que os grupos escolares, que cresceram lentamente em decorrência das políticas públicas de financiamento da escolarização primária. Esse aspecto evidencia a necessidade de considerar o alcance das escolas isoladas em diferentes estados brasileiros de modo comparado, visando ao mapeamento estadual e regional da expansão dessa instituição escolar no país.

Do ponto de vista efetivo, constatei, tendo como perspectiva a quantidade de grupos escolares e de matrículas nessas instituições pelas zonas do estado de São Paulo, que as escolas isoladas também tiveram papel importante no atendimento às crianças em idade escolar. O movimento de expansão das escolas isoladas, assim como o dos grupos escolares, analisado por Souza (2009), partiu das regiões de povoamento mais antigo em direção às regiões de povoamento recente situadas principalmente no oeste do estado.

Ao longo do período abordado por essa pesquisa, observei que, no processo de expansão, 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; 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 presença das escolas isoladas.

Em muitas regiões e zonas, por exemplo, a quantidade de matrículas gerais nas escolas isoladas quase se igualava à dos grupos escolares; em outras regiões, a quantidade de classes de grupos escolares era o dobro da quantidade de escolas isoladas e, por isso, as matrículas gerais nas escolas isoladas somavam a metade das matrículas nos grupos escolares. Isso enseja a problematização de que a expansão da escolarização primária em algumas zonas do estado de São Paulo ocorreu de forma quase paralela entre os grupos escolares e as escolas isoladas.

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 as 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 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.

Considero que mesmo com alguns limites em relação à maior aproximação das realidades das regiões, o mapeamento do movimento de expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo e a divisão preliminar em zonas que desenvolvi permitiram uma abordagem inicial com a qual pude analisar a expansão dessas escolas por este estado.

Algumas lacunas, no entanto, acabam se evidenciando. Diante da grande quantidade de informação e mediante a dimensão territorial do estado de São Paulo, não

consegui analisar detalhadamente aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais de cada uma das zonas, das regiões e dos municípios que indiquei. Mesmo incorrendo no risco de problematizar as questões mais aparentes do movimento de expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo, encarei a análise que desenvolvi em uma escala (REVEL, 1996) mais ampla e, com isso, considero ter fornecido certa visualização geral a respeito da quantidade de escolas isoladas que existiam nas diversas zonas e regiões do estado São Paulo.

É notória, porém, a necessidade de aquilatar a abordagem a respeito dessa expansão, aprofundando mais 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.

A esse respeito, a tendência de analisar os municípios como unidades mínimas, não apenas administrativas ou políticas, mas também como unidades pedagógicas (CARVALHO; C. H.; CARVALHO, L. B., 2010; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2012), tem apontado alguns caminhos pertinentes para pensar as especificidades e problematizar as ações municipais voltadas para a expansão da educação primária.

Pensando nas ações municipais, também ousou destacar a importância do desenvolvimento de pesquisas a respeito das escolas municipais como propagadoras da escolarização primária, bem como a respeito do papel desempenhado pelas escolas reunidas e pelas escolas particulares. Não há dúvidas de que todas essas formas de escolarização contribuíram com maior ou menor intensidade para a expansão da escolarização pelos diversos espaços paulistas e brasileiros, e trazê-las para o centro das discussões a respeito da história da educação no Brasil contribui para alargar mais ainda o olhar sobre as escolas primárias.

Afastando-me do tom conclusivo, porque não finalizei a pesquisa com a conclusão desta tese, considero que entre prescrições e efetivações, as escolas isoladas em São Paulo tiveram papel significativo no atendimento das crianças deste estado, especialmente no interior, pois, sozinhos, os grupos escolares não teriam alcançado tantas crianças quanto alcançou com o auxílio das escolas isoladas. É notória a contribuição dessas instituições em conjunto com os grupos escolares na expansão da

escolarização primária, assim como também é notório que a oferta de vagas nessas duas instituições ainda não foi suficiente para atingir toda a demanda por escolarização.

A análise da expansão das escolas isoladas paulistas auxiliou a aproximação – ainda que preliminar – do alcance da escolarização primária nas regiões do estado de São Paulo. Muitos pontos ainda ficaram sem nós na problematização desse movimento de expansão e muitas vozes ainda ficaram caladas. O ponto de vista oficial e as vozes autorizadas foram ouvidas porque os seus ruídos ficaram registrados, mas as vozes dos fazeres ordinários (CERTEAU, 2007), as vozes docentes, muitas vezes desviantes e dissonantes, ainda não consegui ouvir; seus registros foram se perdendo ao longo dos anos e encontrá-los vem se mostrando tarefa árdua. Dar voz a esses indivíduos silenciados ao longo dos anos possivelmente permitirá uma aproximação muito mais significativa do que há de efetivo na história das escolas isoladas paulistas.

A escrita da história das escolas isoladas em São Paulo vem aos poucos sendo produzida e com esta tese penso ter contribuído para o preenchimento de algumas lacunas, as quais são preliminares em face dos aspectos que ainda precisam ser explorados a respeito dessas instituições de ensino. Como indiquei na apresentação da tese, delineei o texto de modo que a sua finalização é deliberadamente um começo, pois é nesse horizonte à vista que insiro esse objeto de pesquisa movediço.

Esperando pelo diálogo profícuo em torno das diversas questões que esta tese venha a promover, minha expectativa é de que esta tese contribua para despertar nos leitores tanta avidez pela compreensão da história das escolas isoladas quanto despertou em mim.

## **REFERÊNCIAS**

### A) Fontes documentais

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. Problemas geraes do ensino primário. ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1937a.

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE ITAPETININGA. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga*. 1937b. 242 p.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1907-1908<sup>1</sup>.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1908-1909.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1909-1910.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1910-1911.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1911-1912.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1913.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1914.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1917.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1918.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1919.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1920-1921.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1923.

---

<sup>1</sup> Por se referirem às fontes documentais, optei por repetir todas as vezes as referências dos anuários, dos officios, dos relatórios e das legislações, apesar de as Normas da ABNT (6023/2002) indicarem que na repetição de um mesmo autor, ou título de documento na sequência, a expressão repetida pode ser substituída por um traço.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1926.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1935-1936.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1936-1937.

ARANTES, Altino. Mensagem do Presidente do Estado de São Paulo ao Congresso Legislativo. 14 de julho de 1918. 109p. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1174/index.html>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

ASSIS, Benedicto de. "O ensino rural" (Como inicia-lo nas escolas normais). *Revista de educação*. São Paulo, v. I, março 1933, p. 117-127.

BARRETO, Miguel Omar. RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE PRESIDENTE PRUDENTE. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente*. 1941. 111 p.

CARVALHO, Abílio de. O ensino rural. *Revista de educação*. São Paulo, v. I, março 1933, p.178-182.

CASTRO, Adélio Ferraz de. Inspetoria no 3º. distrito da região de Jaboticabal. In: RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE JABOTICABAL. *Trabalhos realizados na Delegacia Regional do Ensino de Jaboticabal durante o ano letivo de 1938*. 1939. 92 p.

CERTIFICADO de nomeação de professora para substituição em escola isolada de bairro, na Lapa do Baixo, Capital, de 13 de fevereiro de 1924.

CORRÊA, Valdomiro Guerra. RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE RIO CLARO. *Relatório de 1937 da Delegacia Regional do Ensino de Rio Claro*. 1938. 104p.

DÓRIA, Sampaio. Exmo. Snr. Dr. Oscar Thompson. Réplica ao parecer anterior. ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1918.

ESCOBAR, José Ribeiro. Histórico da instrução pública paulista. *Revista de educação*. São Paulo, v. IV, p. 158-190, dez. 1933.

FARIA NETTO, Francisco de. RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE PIRACICABA. *Relatório de 1933 da Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba*. 1933. 204 p.

GUELLI, Oscar Augusto. O professor como educador sanitário. *Revista de educação*. São Paulo, v. I, mar. 1933, p.102-107.

GUELLI, Oscar Augusto. DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. *Relatório dos inspetores de ensino*. Delegacia Regional de Presidente Prudente, 1939. 84 p.

KUHLMANN, Guilherme. Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Secretario do Interior. ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do "Diário official", 1923.

LARA, João Teixeira de. RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE PIRACICABA. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba*. 1942. 110 p.

MENNUCCI, Sud. A questão apreciada pelo Sr. Sud Mennucci. In: AZEVEDO, Fernando. A educação publica em S. Paulo: problemas e discussões (Inquerito para "O Estado de S. Paulo", em 1926). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

MINHOTO, Dorival Dias. RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE JABOTICABAL. *Trabalhos realizados na Delegacia Regional do Ensino de Jaboticabal durante o ano letivo de 1938*. 1939. 92 p.

MOURÃO, Francisco Alves. RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE RIBEIRÃO PRETO. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Ribeirão Preto*. 1937. 124 p.

NETTO, Francisco de Faria. RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SÃO CARLOS. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de São Carlos*. 1942. 262 p.

NEVES, Sylvio da Costa. RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE LINS. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Lins*. 1937. 126 p.

O ABAIXO ASSIGNADO proprietário residente no bairro São João dos Balbinos declara que dá sala para funcionamento da escola e ao mesmo tempo moradia para a professora...Pirajuhí, 2 de abril de 1928.

O ENSINO NAS ZONAS RURAIS. *Escola Nova*. São Paulo, v. I, 1930, p. 304-306.

OFÍCIO do Diretório Político de Piratininga destinado ao Secretário do Interior, de 12 de fevereiro de 1924.

OFÍCIO da diretora substituta da Escola Reunida "Capuava", de 8 de dezembro de 1924.

PIZA, Ottoni Pompeu. RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE ARARAQUARA. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Araraquara*. 1937. 100 p.

RICCHETTI, Henrique. RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SÃO PAULO. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino da Capital*. 1943. 236 p.

RIOS, Fernando. RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE ITAPETININGA. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga*. 1936. 242 p.

SECRETARIA D'ESTADO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR. Delegacia Regional de ensino de Pindamonhangaba. Solicitação de informações a respeito das condições de funcionamento e estabilidade de escola mixta, rural da fazenda Sapucaia em Pindamonhangaba. 8 de maio de 1924.

SILVEIRA, Waldomiro Prado. RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE RIO PRETO. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Rio Preto*. 1940. 127 p.

THOMPSON, Oscar. Exmo. Snr. Dr. Oscar Rodrigues Alves, D.D. Secretario do Interior. ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1918.

THOMPSON, Oscar. Exmo. Snr. Dr. Secretario de Estado dos Negocios do Interior. ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1914.

TOLEDO, João de. Preparação e fixação do professor rural. *Revista Educação*. São Paulo, n. 1 e 2, v. XII, p. 15-38, jul. 1930.

## **B) Legislação**

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 1.239, de 30 de setembro de 1904b. Dá regulamento para execução da Lei n. 930 de 13 de agosto de 1904, que modificou várias disposições das leis em vigor sobre instrução publica. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1239-30.09.1904.html>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 1.281, de 24 de abril de 1905. Aprova e manda observar o programa de ensino para a escola modelo e para os grupos escolares. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1905/decreto-1281-24.04.1905.html>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947. Aprova a Consolidação das Leis de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto-17698-26.11.1947.html>>. Acesso em 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 2005, de 13 de fevereiro de 1911. Aprova observar o programa de ensino para as escolas isoladas do Estado. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto-2005-13.02.1911.html>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893. Aprova o regulamento da Instrução para execução das leis n. 88, de 8 de setembro de 1892 e 169 de 7 de agosto de 1893. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1893/decreto-218-27.11.1893.html>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894. Aprova o regimento interno das escolas públicas. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912. Manda observar a Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primario e as escolas normaes. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1912/decreto-2225-16.04.1912.html>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 2.368, de 14 de abril de 1913. Aprova o regulamento das escolas de bairros. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1913/decreto-2368-14.04.1913.html>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 3.356, de 31 de março de 1921. Regulamenta a Lei n.1750, de 8 de Dezembro de 1920, que refôrma a Instrucção Publica. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto-3858-11.06.1925.html>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 4.600, de 30 de maio de 1929. Regulamenta as leis n°. 2269, de 31-12-1927, e 2315, de 31-12-1928, que reformaram a instrução pública do estado. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1929/decreto-4600-30.05.1929.html>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 4.794, de 17 de dezembro de 1930. Estabelece novas condições para a equiparação das escolas normais livres. Disponível em: <

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1930/decreto-4794-17.12.1930.html>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 4.795, de 17 de dezembro de 1930. Reorganiza a Diretoria Geral da Instrução Pública. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1930/decreto-4795-17.12.1930.html>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 5.335, de 7 de janeiro de 1932. Reorganiza a instrução pública e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1932/decreto-5335-07.01.1932.html>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 6.947, de 6 de fevereiro de 1935. Consolida disposições anteriores e introduz modificações na carreira do magistério primário, instituída pelo decreto n. 5.884, de 21-4-1933, e alterada pelo decreto n. 6.197, de 9-12-1933. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto-6947-06.02.1935.html>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-Lei n. 13.625, de 21 de outubro de 1943. Dispõe sobre criação da Assistência Técnica do Ensino Rural e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1943/decreto.lei-13625-21.10.1943.html>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893. Adila diversas disposições à lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-169-07.08.1893.html>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 1.579, de 19 de dezembro de 1917. Estabelece diversas disposições sobre a instrução pública. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1917/lei-1579-19.12.1917.html>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Pública do Estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 2.269, de 31 de dezembro de 1927. Reforma a instrução pública do Estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1927/lei-2269-31.12.1927.html>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 2.315, de 31 de Dezembro de 1928. Altera disposições das leis sobre instrução pública. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1928/lei-2315-21.12.1928.html>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 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. Disponível em:  
<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>>.  
Acesso em: 15 mar. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 930, de 13 de agosto de 1904a. Modifica varias disposições das leis em vigor sobre instrução publica do Estado. Disponível em:  
<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1904/lei-930-13.08.1904.html>>.  
Acesso em: 5 jan. 2014.

### C) Bibliografia

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. *A instrução pública no estado de São Paulo: a reforma de 1920*. São Paulo: USP, 1976.

ARAÚJO JÚNIOR, Mozart. História da arquitetura escolar paulista na primeira república (1890-1920) – a influência da arquitetura na formação escolar paulista. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 6. *Anais...* Uberlândia, p. 1-10, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Norma Brasileira de Referências* (NBR 6023). Rio de Janeiro, 2002.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. *História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada*. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2013.

\_\_\_\_\_. *A escola no tempo: a construção do tempo em escolas isoladas (Florianópolis – 1930-1940)*. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

BARROS, Sandra Augusta Leão. A escala bairro e o conceito de lugar urbano: o caso de Apipucos e Poço da Panela no Recife. Disponível em:  
<<http://www.crl.edu/content/provopen.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

BELLOTTO, Heloísa Liberali. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, *Anais...*, p. 133-147.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928). *Educar*, Curitiba, n. 18, p. 103-141. 2001. Disponível em:  
<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/32820/20804>>. Acesso em 5 set. 2014.

BEZERRA, Josué Alencar. Como definir o bairro? Uma breve revisão. *Geo temas*. Rio Grande do Norte, v. 1, n. 1, p. 21-31, jan./jul. 2011. Disponível em:  
<http://periodicos.uern.br/index.php/geotemas/article/viewFile/118/109> Acesso em: 15 mar. 2014.

BUFFA, Esther; PINTO, Gerson Almeida. *Arquitetura e Educação: organização dos espaços e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*. São Carlos: EdUFSCar; Brasília: INEP, 2002.

CAMARGO, José Francisco de. *Crescimento da população no estado de São Paulo e seus aspectos econômicos*. São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas, 1981.

CAPELATO, Maria H. *O movimento de 1932: a causa paulista*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARDOSO, Maria Angelica. *A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932*. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. O município pedagógico e a descentralização do ensino no Brasil: a educação em Minas Gerais no início da República (1889-1906). *Revista Ibero-americana de estudos em educação*. Araraquara; Chile, v. 5, n. 2, p.1-17, 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3485/3256>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

CARVALHO, Celia Pezzolo de. *O difícil acesso a escola primária pública*. Estado de São Paulo: 1945-1964. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1988.

CARVALHO, Diego Francisco de. *Café, ferrovias e crescimento populacional: o florescimento da região noroeste paulista*. Ano 3, nov. 2007. 7p. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao27/materia02/txto02.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia Moderna, Pedagogia da Escola Nova e modelo escolar paulista. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim. (Org.). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas*. São Paulo: Editora da USP; Fapesp, 2011a, p. 185-212.

\_\_\_\_\_. A Reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Black; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza. *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011b, p. 5-30.

\_\_\_\_\_. *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

\_\_\_\_\_. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 225-251.

\_\_\_\_\_. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

\_\_\_\_\_. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.66, p.4-11, ago. 1988.

CELESTE FILHO, Macioniro. O espírito de horror à vida educativa nos campos: a educação rural paulista nas décadas de 1930 e 1940. *História da Educação*. Porto Alegre, v. 18, n. 43, maio/ago. 2014, p. 49-70. Disponível em: <[http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/39618/pdf\\_30](http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/39618/pdf_30)>. Acesso em: 14 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Os relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo como fonte de pesquisa para a História da Educação – décadas de 1930 e 1940. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 28, p. 71-111, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 13. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Tradução Maria Manuela Galhardo. Portugal: Difel, 2002a.

\_\_\_\_\_. *À beira da falésia: a história entre as incertezas e inquietude*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos: Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 2002b.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext)>. Acesso em 11 jan. 2011.

COSTA, Ana Maria Catelli Infantosi da. *A escola na república velha: expansão do ensino primário em São Paulo*. São Paulo: EDEC, 1983.

CUNHA, Eduardo Ferreira da. A arquitetura dos grupos escolares em Mato Grosso. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, p. 1-10. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/196.pdf>>. Acesso em ago. 2013.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. *Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores* (Relatório final apresentado ao FINEP). CERU/Fundação Carlos Chagas, 1988.

\_\_\_\_\_. Cidadãos analphabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª. República. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 71, p. 5-19, Nov. 1989a.

\_\_\_\_\_. O coronelismo e a educação na Primeira República. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 3, p. 44-74, 1989b.

DOURADOS, Benvinda Barros. A educação primária no Tocantins: das escolas isoladas aos grupos escolares. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "História, sociedade e educação no Brasil", 9, João Pessoa, p. 1-17, 2012. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/.../2.36.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../2.36.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2013.

FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes de. *Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)*. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.135-150.

\_\_\_\_\_. *"Dos pardieiros aos palácios": forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)*. 362f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GALLEGO, Rita de Cassia. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*. 387f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de vistas (1928-1948). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, jan./mar. 2011, p. 69-86.

GIL, Natália de Lacerda. *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira*. 406f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

GIL, Natália; CALDEIRA, Sandra. Escola Isolada e Grupo Escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. *Estatísticas e sociedade*, Porto Alegre, n. 1, nov., 2011, p. 166-181.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício*. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (Org.). *O Município e a Educação no Brasil: Minas Gerais na primeira república*. Campinas: Alínea, 2012.

GUIRALDELLO, Nilson. *À beira da linha: formações urbanas na Noroeste paulista*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

HOLLANDA, Cristina Buarque. A questão da representação política na Primeira República. *Caderno CRH*, Salvador, v. 21, n. 52, jan./abr., 2008, p. 25-35.

INOUE, Leila Maria. Escolas Normais em São Paulo (1927-1946): reflexões sobre sua expansão pelo interior. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10, Curitiba, 2014, p. 1-14.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: \_\_\_\_\_. *História e memória*. 5. ed. Tradução Bernardo Leitão (Et. al.). Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LINHARES, Hermínio. *Contribuição à história das lutas operárias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

LOVE, Joseph L. *A locomotiva: São Paulo na federação brasileira (1889-1937)*. Tradução de Vera Alice Cardoso da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MATE, Cecília Hanna. Lourenço Filho e a Reforma de 1931 (SP): o governo de professores... e de alunos. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Black; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza. *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011b, p. 269-290.

\_\_\_\_\_. *Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru, SP: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

MONBEIG, Pierre. *Pioneiros e fazendeiros de São Paulo*. Tradução Ilse Hildegard Haupt da Motta. São Paulo, 1984.

MORAES, Agnes Iara Domingos. *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)*. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 3. ed. São Paulo: EPU, 2009.

NERY, Ana Clara Bortoleto. *A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ORIANI, Angélica Pall. Considerações sobre a abordagem histórica na produção acadêmico-científica brasileira sobre escola primária (1980-2009). 2010a. 15f. Digitado.

\_\_\_\_\_. *Série "Leituras Infantis" (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil*. 2010. 292f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010b.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Crise da educação brasileira: problema da educação rural (São Paulo, década de 1930). *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 15, n.35, p. 74-99, set./ dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/22181/12897>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

PINHEIRO, Maria de Lourdes. Trajetória e interlocuções do educador João de Toledo no período 1900 a 1939. *Revista conteúdo*. Capivari, v. 1, n. 2, p. 19-33, 2009. Disponível em: <<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/18/20>>. Acesso em 22 mar. 2013.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da Era das cadeiras isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba*. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

POSSAS, Lídia Maria Viana. As fronteiras do Oeste Paulista: ocupando sertões, fundando cidades e (re)fazendo a história do lugar. In: SETÚBAL, Maria Alice (Org.). *Terras Paulistas: trajetórias contemporâneas*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008, v. 1, p. 10-186.

REIS, Rosinete Maria. *A escola isolada à meia luz (1891-1927)*. 310f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1981.

RITT, Cibele Introvini. *Da escola isolada ao Grupo Escolar Marechal Rondon de Campo Mourão, PR – 1947 a 1971*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2009.

SAES, Flávio Azevedo Marques. *As ferrovias de São Paulo 1870-1940*. São Paulo: Hucitec/MEC/INL, 1981.

\_\_\_\_\_. O estado de São Paulo no século XX: café, indústria e finanças na dinâmica da economia paulista. In: ODÁLIA, Nilo; CALDEIRA, João Ricardo de Castro. (orgs.) *História do estado de São Paulo: a formação da unidade paulista*. São Paulo: Editora UNESP. Arquivo do Estado: Imprensa Oficial, 2010. (Volume 2).

SCHELBAUER, Anaete Regina. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). *História da Educação*. Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 71-91, maio/ago. 2014. Disponível em: <[http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/39687/pdf\\_22](http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/39687/pdf_22)>. Acesso em 14 jun. 2014.

SILVA, Marineide de Oliveira da. As escolas isoladas como classificação escolar em Mato Grosso (1910-1930). *Revista eletrônica documento & monumento*. Universidade Federal de Mato Grosso, v. 6, n.1, 60-72, jun. 2012. Disponível em: <<http://200.17.60.4/ndihr/revista-6/artigos/marineide-de-oliveira-da-silva.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2012.

SILVA, Denise Guilherme da. "*Ilhas de saber*": prescrições e práticas das escolas isoladas no estado de São Paulo (1933-1943). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SHIEH, Cynthia Lushiuen. *O que ensinar nas diferentes escolas públicas primárias paulistas: um estudo sobre os programas de ensino (1887-1929)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. Perspectivas para o estudo histórico da escola primária rural no estado de São Paulo no período entre as décadas de 30 e 60 do século XX. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10, Curitiba, 2014, p. 1-15.

\_\_\_\_\_. Fernando de Azevedo e a reconstrução do sistema educacional do estado de São Paulo em 1933: sentidos e alcances de um projeto de reforma. MIGUEL, Maria Elisabeth Black; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza. *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011b, p. 337-362.

\_\_\_\_\_. *Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. Os Grupos Escolares e a História do Ensino Primário na Primeira República: questões para um debate. *Revista de educação pública*. Cuiabá: UFMT, v. 17, n. 34, p. 273-284, mai.-ago. 2008b.

\_\_\_\_\_. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Demandas populares pela educação na primeira república: aspectos da modernidade brasileira. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 6, n. 12, jan./jul 1992, p. 63-70.

SOUZA, Rosa Fátima de; ÁVILA, Virginia Pereira da Silva. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). *História da Educação*. Porto Alegre, v. 18, n. 43, maio/ago. 2014, p. 13-32. Disponível em: <[http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/39553/pdf\\_21](http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/39553/pdf_21)>. Acesso em: 14 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889-1947). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7, Mato Grosso, p. 1-17.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves de (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. *O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TEIXEIRA, Reginaldo Anselmo. *Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti: estudo histórico sobre a cultura escolar de uma escola primária do meio rural – 1942-1988*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2010.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Foucault revoluciona a história. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGO, Rita de Cassia. Escolas primárias urbanas e rurais: um estudo dos debates acerca de suas especificidades na organização do sistema de ensino paulista (1890-1945). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, Goiânia, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02/Paula%20Perin%20Vicentini%20e%20Rita%20de%20Cassia%20Gallego%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. A Escola Nova em xeque na reforma de Sud Mennucci (São Paulo – 1932): exaltação do trabalho dos professores brasileiros e ruralismo pedagógico. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Black; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza. *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011b, p. 315-336.

VIDAL, Diana Gonçalves. O Inquérito sobre a Instrução Pública (1926) e as disputas em torno da educação em São Paulo. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Black; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza. *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011b, p. 99-120.

VIEGA, Juliana G. A. B.; GALVÃO, Ana Maria O. As escolas isoladas nas décadas iniciais do século XX: o estudo de uma instituição. *Cadernos de História da educação*. Uberlândia, v. 11, n. 2, 479-500, jul.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/21708/11917>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

VIEIRA, Livia Carolina. *Das escolas isoladas ao Grupo Escolar: a instrução pública primária em Mariana-MG (1890-1915)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2011.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n; 33, jun. 2001.

## **ANEXO**

**Quadros contendo a quantidade geral de escolas isoladas,  
de grupos escolares, de classes de grupos, de matrículas  
gerais e efetivas e de promovidos nas escolas isoladas  
e nos grupos escolares, por região e por zona  
(São Paulo, 1917-1947)**

## SUMÁRIO

<b>1. Zona da Capital</b> .....	227
<b>2. Vale do Paraíba e Litoral Norte</b> .....	228
Região de Guaratinguetá.....	228
Região de Taubaté.....	229
<b>3. Zona de Santos e Litoral Sul</b> .....	230
Região de Santos.....	230
<b>4. Zona Central</b> .....	231
Região de Campinas.....	231
Região de Piracicaba.....	232
Região de Jundiaí.....	233
Região de Sorocaba.....	234
Região de Itapetininga.....	235
<b>5. Zona Mogiana</b> .....	236
Região de Casa Branca.....	236
Região de Ribeirão Preto.....	237
<b>6. Zona Baixa Paulista e Araraquarense</b> .....	238
Região de Jaboticabal.....	238
Região de Araraquara.....	239
Região de São Carlos.....	240
Região de Rio Claro.....	241
Região de Rio Preto.....	242
<b>7. Zona Noroeste e Alta Paulista</b> .....	243
Região de Bauru.....	243
Região de Lins.....	244
<b>8. Zona Alta Sorocabana</b> .....	245
Região de Presidente Prudente.....	245
Região de Botucatu.....	246
Região de Santa Cruz do Rio Pardo.....	247

## 1. Capital

**QUADRO 1** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na Capital do estado de São Paulo (1917-1926)

Instituição	1917	1918	1920	1926
Escola Isolada	139	125	79	64
Grupo Escolar	28	30	31	53
Classes	606 classes	618 classes	448 classes	837 classes

Fonte: *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937).

**QUADRO 2** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas da Capital do estado de São Paulo (1917-1944)

Escola Isolada	1917	1918	1920	1926	1942	1944
Matrícula geral	10.740	5.591	4.039	7.349	4.328	4.863
Matrícula efetiva	5.988	3.877	2.732	4.994	3.314	3.899
Promovidos	--	--	189	1.910	2.501	1.083

Fonte: *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Capital* (1944).

**QUADRO 3**– Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares da Capital do estado de São Paulo (1917-1944)

Grupo Escolar	1917	1918	1920	1926	1942	1944
Matrícula geral	26.827	28.018	21.886	47.879	103.864	102.525
Matrícula efetiva	22.435	22.909	16.861	37.576	89.630	88.858
Promovidos	10.051	13.449	3.473	21.848	71.688	53.107

Fonte: *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Capital* (1944).

## 2. Vale do Paraíba e Litoral Norte

### Região de Guaratinguetá

**QUADRO 4** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Guaratinguetá, na zona do Vale do Paraíba e Litoral Norte

Instituição	1917	1918	1926	1934	1936	1942	1943
<b>Escola Isolada</b>	115	86 68 distritais 18 urbanas	141	122	150 13 urbanas 137 rurais	149 92 1º estágio 57 2º estágio	141
<b>Grupo Escolar</b>	7	10	13	20	20	21	21
<b>Classes</b>	85 classes	101 classes	150 classes	167 classes	169 classes	177 classes	183 classes

(1917-1943)

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Guaratinguetá* (1934-1943).

**QUADRO 5** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Guaratinguetá, na zona do Vale do Paraíba e Litoral Norte (1917-1943)

Escola Isolada	1917	1918	1926	1932	1933	1934	1936	1942	1943
Matrícula geral	4.216	2.819	5.572	3.758	5.273	5.505	6.820	6.526	6.205
Matrícula efetiva	2.516	2.476	3.688	2.567	3.598	3.906	4.815	4.728	4.526
Promovidos	--	--	--	471	1.404	1.776	2.225	2.262	--

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Guaratinguetá* (1934-1943).

**QUADRO 6** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Guaratinguetá, na zona do Vale do Paraíba e Litoral Norte (1917-1943)

Grupo Escolar	1917	1918	1926	1932	1933	1934	1942	1943
Matrícula geral	2.953	4.127	6.280	7.261	7.544	7.489	7.881	8.160
Matrícula efetiva	2.472	3.176	4.560	6.037	5.715	5.778	6.405	6.576
Promovidos	1.790	1.770	2.352	1.496	3.613	3.845	4.492	4.751

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Guaratinguetá* (1934-1943).

## Região de Taubaté

**QUADRO 7** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Taubaté, na zona do Vale do Paraíba e Litoral Norte (1917-1943)

Instituição	1917	1918	1926	1933	1938	1940	1941	1942	1943
<b>Escola Isolada</b>	78	89 66 distritais 23 urbanas	103	100	111	130	131	141	134
<b>Grupo Escolar Classes</b>	6 71 classes	9 87 classes	12 135 classes	41 -- classes	45 331 classes	45 337 classes	45 336 classes	43 325 classes	43 333 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Taubaté* (1933-1943).

**QUADRO 8** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Taubaté, na zona do Vale do Paraíba e Litoral Norte (1917-1937)

Escola Isolada	1917	1918	1926	1935	1936	1937
Matrícula geral	4.598	3.850	3.013	7.467	8.081	8.433
Matrícula efetiva	3.696	3.141	1.277	5.488	5.507	5.676
Promovidos	--	--	--	2.630	3.016	3.262

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Taubaté* (1933-1943).

**QUADRO 9**– Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Taubaté, na zona do Vale do Paraíba e Litoral Norte (1917-1937)

Grupo Escolar	1917	1918	1926	1935	1936	1937
Matrícula geral	3.726	3.702	3.925	9.714	10.227	10.186
Matrícula efetiva	2.946	2.975	2.149	7.283	7.466	7.603
Promovidos	1.145	1.467	1.757	4.746	5.265	5.031

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Taubaté* (1933-1943).

### 3. Santos e Litoral Sul

#### Região de Santos

**QUADRO 10** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na zona de Santos e Litoral Sul (1917-1943)

Instituição	1917	1918	1926	1936	1937	1939	1940	1941	1943
Escola Isolada	47	49 28 urbanas 21 distritais	40	137	133	131	140	144	158
Grupo Escolar Classes	7 87 classes	8 102 classes	9 141 classes	24 260 classes	26 276 classes	29 293 classes	29 300 classes	29 300 classes	31 329 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Santos* (1936-1943).

**QUADRO 11** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na zona de Santos e do Litoral Sul (1917-1943)

Escola Isolada	1917	1918	1926	1936	1941	1943
Matrícula geral	2.233	2.186	2.018	6.135	6.897	7.071
Matrícula efetiva	2.097	1.439	1.449	4.859	5.331	5.707
Promovidos	--	--	541	1.834	2.542	3.189

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Santos* (1936-1943).

**QUADRO 12** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na zona de Santos e do Litoral Sul (1917-1943)

Grupo Escolar	1917	1918	1926	1936	1941	1943
Matrícula geral	3.825	4.171	5.825	11.164	13.549	14.258
Matrícula efetiva	2.806	3.465	4.363	9.429	11.552	11.893
Promovidos	1.324	1.581	2.291	4.976	7.832	8.807

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Santos* (1936-1943).

#### 4. Central

##### Região de Campinas

**QUADRO 13** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Campinas, na zona Central (1917-1941)

Instituição	1917	1918	1926	1941
<b>Escola Isolada</b>	135	129 100 distritais 29 urbanas	133	246 5 urbanas 241 rurais
<b>Grupo Escolar Classes</b>	12 167 classes	12 172 classes	24 308 classes	42 479 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Campinas* (1941).

**QUADRO 14** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Campinas, na zona Central (1917-1941)

<b>Escola Isolada</b>	<b>1917</b>	<b>1918</b>	<b>1926</b>	<b>1941</b>
Matrícula geral	5.024	4.652	5.972	11.992
Matrícula efetiva	3.897	4.183	3.955	8.193
Promovidos	--	--	1.595	5.609

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Campinas* (1941).

**QUADRO 15** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Campinas, na zona Central (1917-1941)

<b>Grupo Escolar</b>	<b>1917</b>	<b>1918</b>	<b>1926</b>	<b>1941</b>
Matrícula geral	6.942	7.121	12.319	20.400
Matrícula efetiva	5.894	5.870	9.561	17.030
Promovidos	2.557	2.994	5.278	12.345

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Campinas* (1941).

## Região de Piracicaba

**QUADRO 16** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Piracicaba, na zona Central (1917-1943)

Instituição	1917	1918	1926	1933	1938	1940	1941	1942	1943
<b>Escola Isolada</b>	78	89 23 urbanas 66 distritais	27	100	111	130	131	141	134
<b>Grupo Escolar</b>	6	9	12	41	45	45	45	43	43
<b>Classes</b>	71 classes	87 classes	127 classes	-- classes	331 classes	337 classes	336 classes	325 classes	333 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Piracicaba* (1936-1943).

**QUADRO 17** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Piracicaba, na zona Central (1917-1943)

Escola Isolada	1917	1918	1926	1938	1940	1941	1942	1943
Matrícula geral	2.359	2.987	1.129	4.257	6.092	5.921	6.328	6.052
Matrícula efetiva	2.269	2.676	795	--	4.320	4.305	4.840	4.741
Promovidos	--	--	433	2.798	3.105	9.036	3.251	3.151

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Piracicaba* (1936-1943).

**QUADRO 18**– Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Piracicaba, na zona Central (1917-1943)

Grupo Escolar	1917	1918	1926	1938	1940	1941	1942	1943
Matrícula geral	2.990	3.754	4.986	11.909	14.052	13.570	13.782	13.873
Matrícula efetiva	2.537	2.969	3.954	--	11.978	11.702	11.925	12.227
Promovidos	1.144	1.331	2.796	8.961	9.168	3.021	9.074	9.603

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Piracicaba* (1936-1943).

## Região de Jundiaí

**QUADRO 19** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Jundiaí, na zona Central (1917-1943)

Instituição	1917	1918	1926	1943
<b>Escola Isolada</b>	50	52 32 distritais 20 urbanas	74	139
<b>Grupo Escolar Classes</b>	6 88 classes	7 93 classes	10 130 classes	16 180 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Jundiaí* (1943).

**QUADRO 20** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Jundiaí, na zona Central (1917-1943)

<b>Escola Isolada</b>	<b>1917</b>	<b>1918</b>	<b>1926</b>	<b>1943</b>
Matrícula geral	2.230	2.882	3.134	6.579
Matrícula efetiva	2.057	1.856	2.323	4.863
Promovidos	--	--	1041	3.380

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Jundiaí* (1943).

**QUADRO 21**– Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Jundiaí, na zona Central (1917-1943)

<b>Grupo Escolar</b>	<b>1917</b>	<b>1918</b>	<b>1926</b>	<b>1943</b>
Matrícula geral	3.546	3.780	5.360	7.703
Matrícula efetiva	3.007	3.156	4.210	6.755
Promovidos	833	1.688	2.700	5.303

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Jundiaí* (1943).

## Região de Sorocaba

**QUADRO 22** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Sorocaba, na zona Central (1917-1940)

Instituição	1917	1918	1926	1940
<b>Escola Isolada</b>	137	147 82 distritais 65 urbanas	106	233 30 urbanas 203 rurais
<b>Grupo Escolar</b> <b>Classes</b>	9 136 classes	10 142 classes	20 218 classes	32 338 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Sorocaba* (1940).

**QUADRO 23** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Sorocaba, na zona Central (1917-1940)

<b>Escola Isolada</b>	<b>1917</b>	<b>1918</b>	<b>1926</b>	<b>1940</b>
Matrícula geral	5.704	5.144	4.491	10.381
Matrícula efetiva	4.545	3.987	3.164	7.657
Promovidos	--	--	1.420	4.648

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Sorocaba* (1940).

**QUADRO 24**– Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Sorocaba, na zona Central (1917-1940)

<b>Grupo Escolar</b>	<b>1917</b>	<b>1918</b>	<b>1926</b>	<b>1940</b>
Matrícula geral	5.247	5.610	7.905	15.238
Matrícula efetiva	3.790	5.043	5.574	12.608
Promovidos	1.766	2.346	309	9.397

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Sorocaba* (1940).

## Região de Itapetininga

**QUADRO 25** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Itapetininga, na zona Central (1917-1943)

Instituição	1917	1918	1926	1936	1942	1943
Escola Isolada	72	67 20 urbanas 47 distritais	66	142 22 urbanas 120 rurais	--	158
Grupo Escolar Classes	4 30 classes	5 38 classes	7 77 classes	14 107 classes	17	17 135 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Itapetininga* (1936-1943).

**QUADRO 26** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Itapetininga, na zona Central (1917-1943)

Escola Isolada	1917	1918	1926	1936	1942	1943
Matrícula geral	2.204	2.156	2.511	--	6.974	6.759
Matrícula efetiva	2.194	1.987	1.712	4.030	5096	4.939
Promovidos	--	--	616	1.972	--	2.878

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Itapetininga* (1936-1943).

**QUADRO 27** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Itapetininga, na zona Central (1917-1943)

Grupo Escolar	1917	1918	1926	1936	1942	1943
Matrícula geral	1.084	1.284	3.050	--	6.011	6.087
Matrícula efetiva	884	997	2.245	3.907	--	4.925
Promovidos	339	627	1.298	2.818	4.897	3.659

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Itapetininga* (1936-1943).

## 5. Mogiana

### Região de Casa Branca

**QUADRO 28** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Casa Branca, na zona Mogiana (1917-1942)

Instituição	1917	1918	1926	1936	1937	1938	1939	1940	1942
<b>Escola Isolada</b>	34	33 4 urbanas 29 distritais	76	216	235	237	235	234	223
<b>Grupo Escolar Classes</b>	6 91 classes	8 214 classes	11 154 classes	20 186 classes	20 188 classes	20 192 classes	21 197 classes	21 201 classes	22 203 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo (1917-1937); Relatório da delegacia regional de ensino: Casa Branca (1936-1942).*

**QUADRO 29** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Casa Branca, na zona Mogiana (1917-1942)

Escola Isolada	1917	1918	1926	1936	1937	1938	1939	1940	1942
Matrícula geral	1.403	1.471	3.539	11.586	11.902	12.581	13.272	12.218	11.651
Matrícula efetiva	1.334	997	2.398	7.129	7.395	7.747	8.094	7.096	7.901
Promovidos	--	--	1.265	3.962	4.109	4.245	4.509	4.319	2.344

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo (1917-1937); Relatório da delegacia regional de ensino: Casa Branca (1936-1942).*

**QUADRO 30** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Casa Branca, na zona Mogiana (1917-1942)

Grupo Escolar	1917	1918	1926	1936	1937	1938	1939	1940	1942
Matrícula geral	3.855	4.094	6.394	8.359	8.608	8.672	8.920	9.213	9.017
Matrícula efetiva	3.170	3.398	4.892	6.537	6.796	6.922	7.323	7.184	7.386
Promovidos	1.304	1.818	3.116	5.219	5.240	5.049	5.074	5.057	1.834

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo (1917-1937); Relatório da delegacia regional de ensino: Casa Branca (1936-1942).*

## Região de Ribeirão Preto

**QUADRO 31** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Ribeirão Preto, na zona Mogiana (1917-1943)

Instituição	1917	1918	1926	1934	1936	1943
<b>Escola Isolada</b>	37	60 12 urbanas 48 distritais	62	184	268 28 urbanas 140 rurais	291 153 1º estágio 138 2º estágio
<b>Grupo Escolar Classes</b>	10 126 classes	11 153 classes	20 255 classes	32 343 classes	42 470 classes	44 467 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Ribeirão Preto* (1934-1943).

**QUADRO 32** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Ribeirão Preto, na zona Mogiana (1917-1943)

<b>Escola Isolada</b>	1917	1918	1926	1934	1936	1943
Matrícula geral	1.604	2.128	4.227	9.712	15.200	14.655
Matrícula efetiva	1.209	1.919	2.858	--	8.759	9.879
Promovidos	--	--	997	3.063	--	6.280

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Ribeirão Preto* (1934-1943).

**QUADRO 33** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Ribeirão Preto, na zona Mogiana (1917-1943)

<b>Grupo Escolar</b>	1917	1918	1926	1934	1943
Matrícula geral	5.368	6.197	10.918	16.550	20.310
Matrícula efetiva	4.523	4.858	8.377	12.999	16.991
Promovidos	1.787	2.935	531	8.962	13.342

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Ribeirão Preto* (1934-1943).

## 6. Baixa Paulista e Araraquarense

### Região de Jaboticabal

**QUADRO 34** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Jaboticabal, na zona Baixa Paulista e Araraquarense (1917-1942)

Instituição	1917	1918	1926	1938	1939	1940	1942
<b>Escola Isolada</b>	22	45 8 urbanas 37 distritais	--	177 26 urbanas 151 rurais	191 31 urbanas 160 rurais	193 28 urbanas 165 rurais	182 13 urbanas 169 rurais
<b>Grupo Escolar Classes</b>	4 56 classes	6 76 classes	12 149 classes	36 317 classes	38 335 classes	38 341 classes	41 365 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Jaboticabal* (1938-1942).

**QUADRO 35** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Jaboticabal, na zona Baixa Paulista e Araraquarense (1917-1942)

Escola Isolada	1917	1918	1926	1938	1939	1940	1942
Matrícula geral	1.430	1.945	247	9.609	10.935	10.567	9.653
Matrícula efetiva	1.254	1.369	152	6.004	7.302	6.737	6.856
Promovidos	--	--	58	--	3.798	4.193	3.126

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Jaboticabal* (1938-1942).

**QUADRO 36** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Jaboticabal, na zona Baixa Paulista e Araraquarense (1917-1942)

Grupo Escolar	1917	1918	1926	1938	1939	1940	1942
Matrícula geral	2.626	3.448	6.695	15.263	16.148	16.272	16.545
Matrícula efetiva	2.072	2.718	5.045	12.148	12.756	13.114	14.012
Promovidos	893	856	2.774	--	9.258	9.671	8.797

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Jaboticabal* (1938-1942).

## Região de Araraquara

**QUADRO 37** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Araraquara, na zona Baixa Paulista e Araraquarense (1917-1940)

Instituição	1917	1918	1926	1936	1940
Escola Isolada	18	26 7 urbanas 19 ditritais	13	137 16 urbanas 128 rurais	180
Grupo Escolar Classes	3 41 classes	4 51 classes	8 106 classes	31 --	28 248 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo (1917-1937);  
Relatório da delegacia regional de ensino: Araraquara (1936-1940).*

**QUADRO 38** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Araraquara, na zona Baixa Paulista e Araraquarense (1917-1940)

Escola Isolada	1917	1918	1926	1940
Matrícula geral	944	1.170	596	7.062
Matrícula efetiva	569	832	373	6.261
Promovidos	--	--	154	4.331

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo (1917-1937);  
Relatório da delegacia regional de ensino: Araraquara (1936-1940).*

**QUADRO 39** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Araraquara, na zona Baixa Paulista e Araraquarense (1917-1940)

Grupo Escolar	1917	1918	1926	1940
Matrícula geral	2.024	2.279	4.790	10.579
Matrícula efetiva	1.593	1.880	4.281	9.828
Promovidos	624	966	2.938	7.751

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo (1917-1937);  
Relatório da delegacia regional de ensino: Araraquara (1936-1940).*

## Região de São Carlos

**QUADRO 40** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de São Carlos, na zona Baixa Paulista e Araraquarense (1917-1945)

Instituição	1917	1918	1926	1933	1942	1943	1945
<b>Escola Isolada</b>	21	33 6 urbanas 27 distritais	28	122	182 22 urbanas 160 rurais	196 25 urbanas 171 rurais	91
<b>Grupo Escolar Classes</b>	6 65 classes	7 78 classes	9 112 classes	19 164 classes	23 210 classes	23 215 classes	14 146 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo (1917-1937); Relatório da delegacia regional de ensino: São Carlos (1933-1945).*

**QUADRO 41** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de São Carlos, na zona Baixa Paulista e Araraquarense (1917-1945)

Escola Isolada	1917	1918	1926	1933	1942	1943	1945
Matrícula geral	519	1.145	580	1.813	6.462	6.684	4.812
Matrícula efetiva	519	959	195	3.371	--	--	--
Promovidos	--	--	456	--	4.238	4.525	--

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo (1917-1937); Relatório da delegacia regional de ensino: São Carlos (1933-1945).*

**QUADRO 42** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de São Carlos, na zona Baixa Paulista e Araraquarense (1917-1945)

Grupo Escolar	1917	1918	1926	1933	1942	1943	1945
Matrícula geral	2.936	3.515	4.705	5.996	8.037	8.089	5.736
Matrícula efetiva	2.384	2.827	3.574	5.254	--	--	--
Promovidos	757	1.497	2.275	--	6.359	6.691	--

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo (1917-1937); Relatório da delegacia regional de ensino: São Carlos (1933-1945).*

## Região de Rio Claro

**QUADRO 43** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Rio Claro, na zona Baixa Paulista e Araraquarense (1917-1937)

Instituição	1917	1918	1926	1937
Escola Isolada	69	68 20 urbanas 48 distritais	71	150
Grupo Escolar Classes	7 113 classes	7 127 classes	16 101 classes	27 247 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Rio Claro* (1937).

**QUADRO 44** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Rio Claro, na zona Baixa Paulista e Araraquarense (1917-1937)

Escola Isolada	1917	1918	1926	1937
Matrícula geral	2.690	2.792	3.075	4.793
Matrícula efetiva	2.190	2.179	2.200	5.135
Promovidos	--	--	1.106	--

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Rio Claro* (1937).

**QUADRO 45** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Rio Claro, na zona Baixa Paulista e Araraquarense (1917-1937)

Grupo Escolar	1917	1918	1926	1937
Matrícula geral	5.023	5.221	9.830	9.212
Matrícula efetiva	4.020	3.930	7.551	8.814
Promovidos	1.599	362	99	--

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Rio Claro* (1937).

## Região de Rio Preto

**QUADRO 46** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Rio Preto, na zona Baixa Paulista e Araraquarense (1917-1943)

Instituição	1926	1931	1932	1933	1934	1940	1943
Escola Isolada	3	49	73	117	111	181	239
Grupo Escolar	4	--	10	10	10	21	39
Classes	44 classes	77 classes	99 classes	99 classes	99 classes	165 classes	323 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo (1917-1937); Relatório da delegacia regional de ensino: Rio Preto (1931-1943).*

**QUADRO 47** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Rio Preto, na zona Baixa Paulista e Araraquarense (1917-1937)

Escola Isolada	1926	1931	1932	1933	1934	1940	1943
Matrícula geral	152	777	1.416	5.261	4.804	9.240	11.029
Matrícula efetiva	94	578	1.305	4.365	3.689	6.548	8.080
Promovidos	41	189	211	1.229	2.385	4.394	4.921

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo (1917-1937); Relatório da delegacia regional de ensino: Rio Preto (1931-1943).*

**QUADRO 48** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Rio Preto, na zona Baixa Paulista e Araraquarense (1917-1937)

Grupo Escolar	1926	1931	1932	1933	1934	1940	1943
Matrícula geral	2.067	4.101	4.815	4.782	5.985	7.665	14.086
Matrícula efetiva	1.453	3.009	3.723	3.683	3.929	6.474	12.105
Promovidos	910	1.995	1.260	2.296	1.861	3.937	9.959

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo (1917-1937); Relatório da delegacia regional de ensino: Rio Preto (1931-1943).*

## 7. Noroeste e Alta Paulista

### Região de Lins

**QUADRO 49** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Lins, na zona Noroeste e Alta Paulista (1917-1943)

Instituição	1917	1918	1926	1936	1943
Escola Isolada	1	11 4 urbanas 7 distritais	13	187 24 urbanas 163 rurais	331
Grupo Escolar Classes	--	--	5 51 classes	21 187 classes	37 340 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Lins* (1936-1943).

**QUADRO 50** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Lins, na zona Noroeste e Alta Paulista (1917-1943)

Escola Isolada	1917	1918	1926	1943
Matrícula geral	68	456	562	16.169
Matrícula efetiva	48	267	388	11.218
Promovidos	--	--	134	7.587

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937).  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Lins* (1936-1943).

**QUADRO 51** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Lins, na zona Noroeste e Alta Paulista (1917-1943)

Grupo Escolar	1926	1943
Matrícula geral	2.855	15.532
Matrícula efetiva	1.797	12.650
Promovidos	857	10.670

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Lins* (1936-1943).

## Região de Bauru

**QUADRO 52** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Bauru, na zona Noroeste e Alta Paulista (1917-1933)

Instituição	1917	1918	1926	1932	1933
Escola Isolada	18	16 5 urbanas 11 distritais	30	153 32 urbanas 121 rurais	153 18 urbanas 135 rurais
Grupo Escolar Classes	2 23 classes	2 24 classes	5 55 classes	19 158 classes	17 183 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Bauru* (1932-1933).

**QUADRO 53** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Bauru, na zona Noroeste e Alta Paulista (1917-1933)

Escola Isolada	1917	1918	1926	1932	1933
Matrícula geral	920	765	1.608	5.391	5.817
Matrícula efetiva	879	531	939	2.721,1	2.788,4
Promovidos	--	--	187	750	2.500

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Bauru* (1932-1933).

**QUADRO 54** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Bauru, na zona Noroeste e Alta Paulista (1917-1933)

Grupo Escolar	1917	1918	1926	1932	1933
Matrícula geral	989	1.127	2.884	7.662	8.701
Matrícula efetiva	806	885	2.066	5.889,2	6.469,6
Promovidos	409	293	1.043	3.283	4.876

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1917-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Bauru* (1932-1933).

## 8. Alta Sorocabana

### Região de Botucatu

**QUADRO 55** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Botucatu, na zona Alta Sorocabana (1917-1940)

Instituição	1917	1918	1926	1933	1935	1937	1940
<b>Escola Isolada</b>	41	41 14 urbanas 27 distritais	38	116	116	97	--
<b>Grupo Escolar Classes</b>	6 72 classes	6 66 classes	8 97 classes	16 142 classes	26 --	24 195 classes	28 --

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1926-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Botucatu* (1933-1940).

**QUADRO 56** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Botucatu, na zona Alta Sorocabana (1917-1940)

Escola Isolada	1917	1918	1926	1933	1935	1937	1940
Matrícula geral	1.631	1.681	1.719	2.543	5.821	5.663	6.019
Matrícula efetiva	740	1.197	1.166	1.029	3.768	3.094	3.863
Promovidos	--	--	507	856	1.905	1.550	2.167

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1926-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Botucatu* (1933-1940).

**QUADRO 57** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Botucatu, na zona Alta Sorocabana (1917-1940)

Grupo Escolar	1917	1918	1926	1933	1935	1937	1940
Matrícula geral	2.912	2.503	4.080	5.270	9.440	8.897	9.642
Matrícula efetiva	2.371	2.021	3.078	1.328	7.373	6.978	7.604
Promovidos	910	1.093	596	2.457	4.994	4.722	4.994

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1926-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Botucatu* (1933-1940).

## Região de Presidente Prudente

**QUADRO 58** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Presidente Prudente, na zona Alta Sorocabana (1926-1940)

Instituição	1926	1940
Escola Isolada	9	235
Grupo Escolar	1	22
Classes	10 classes	172 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1926-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Presidente Prudente* (1940).

**QUADRO 59** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Presidente Prudente, na zona Alta Sorocabana (1926)

Escola Isolada	1926
Matrícula geral	542
Matrícula efetiva	345
Promovidos	166

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1926-1937).

**QUADRO 60** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Presidente Prudente, na zona Alta Sorocabana (1926)

Grupo Escolar	1926
Matrícula geral	516
Matrícula efetiva	387
Promovidos	204

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1926-1937).

**QUADRO 61** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos no grupo escolar e na escola isolada na região de Presidente Prudente, na zona Alta Sorocabana (1940)

Escola Isolada e Grupo Escolar	1940
Matrícula geral	22.605
Matrícula efetiva	16.433
Promovidos	11.331

**Fonte:** *Relatório da delegacia regional de ensino: Presidente Prudente* (1940).

## Região de Santa Cruz do Rio Pardo

**QUADRO 62** – Quantidade geral de escolas isoladas, de grupos escolares e de classes de grupos na região de Santa Cruz do Rio Pardo, na zona Alta Sorocabana (1917-1942)

Instituição	1917	1918	1926	1936	1942
Escola Isolada	26	26 5 urbanas 21 distritais	18	142 19 urbanas 123 rurais	131 1º estágio: 94 2º estágio: 37
Grupo Escolar Classes	3 34 classes	4 41 classes	6 60 classes	16 116 classes	20 149 classes

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1926-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Santa Cruz do Rio Pardo* (1936-1942).

**QUADRO 63** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nas escolas isoladas na região de Santa Cruz do Rio Pardo, na zona Alta Sorocabana (1917-1940)

Escola Isolada	1917	1918	1926	1942
Matrícula geral	994	1.096	1.205	7.038
Matrícula efetiva	791	895	852	4.907
Promovidos	--	--	221	2.992

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1926-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Santa Cruz do Rio Pardo* (1936-1942).

**QUADRO 64** – Matrícula geral, matrícula efetiva e total geral de promovidos nos grupos escolares na região de Santa Cruz do Rio Pardo, na zona Alta Sorocabana (1917-1940)

Grupo Escolar	1917	1918	1926	1942
Matrícula geral	1.428	1.585	2.798	7.196
Matrícula efetiva	1.165	1.284	1.984	5.768
Promovidos	447	639	1.110	4.594

**Fonte:** *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1926-1937);  
*Relatório da delegacia regional de ensino: Santa Cruz do Rio Pardo* (1936-1942).

**APÊNDICE**  
**INSTRUMENTO DE PESQUISA –**  
**Fontes para a pesquisa sobre a história das escolas**  
**isoladas em São Paulo (1917-1947)**

Em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em "documentos" certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em "isolar" um corpo, como se faz em física, e em "desfigurar" as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto *a priori*. Ele forma a "coleção". [...] O material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente. E o vestígio dos atos que modificam uma *ordem* recebida e uma visão social.

(CERTEAU, 2002, p. 80 grifos do autor).

## SUMÁRIO

Apresentação.....	251
Referências.....	253
<b>1. Abaixo-assinado, recenseamento escolar e criação de escolas.....</b>	<b>254</b>
<b>1.1 Abaixo-assinado e recenseamento de crianças em fase de escolarização.....</b>	<b>254</b>
<b>1.2 Criação de escolas.....</b>	<b>256</b>
<b>2. Ofícios de transferência, de indicação de professores para escolas isoladas e de exoneração.....</b>	<b>257</b>
<b>2.1 Ofício indicando a nomeação de professores para escola isolada.....</b>	<b>257</b>
<b>2.2 Ofícios solicitando transferência de escola isolada.....</b>	<b>258</b>
<b>2.3 Ofício solicitando exoneração da escola isolada.....</b>	<b>259</b>
<b>3. Relatórios de inspetores.....</b>	<b>260</b>
<b>3.1 Prestação de contas.....</b>	<b>261</b>
<b>4. Ofícios diversos.....</b>	<b>262</b>
<b>5. Anuários do ensino do estado de São Paulo (1907-1937).....</b>	<b>263</b>
<b>6. Relatórios das delegacias regionais de ensino (1933-1945).....</b>	<b>264</b>
<b>7. Legislações estaduais (1893-1947).....</b>	<b>272</b>
Instituições e Acervos consultados.....	275
Catálogos digitais, bases de dados de bibliotecas disponíveis <i>on-line</i> .....	276

## Apresentação

Este instrumento de pesquisa resulta das atividades que desenvolvi para a consecução dos objetivos da pesquisa de doutorado em Educação, da qual resultou esta tese. A elaboração do instrumento de pesquisa, dentro dos propósitos dessa pesquisa, contribuiu na medida em que me auxiliou na sistematização e na repertorização dos documentos que pude localizar nos diversos acervos que consultei. Essas atividades de consulta nos acervos contribuíram para a pesquisa que ora apresento, pois, a partir delas, pude ter acesso a uma quantidade significativa de diferentes documentos sobre a escola isolada paulista.

Ora organizados e catalogados, ora amontoados e empoeirados, os documentos que localizei, em si, não dispunham da lógica com a qual servem aos propósitos da pesquisa que aqui apresento. Em fundos e coleções diferentes, em acervos muitos quilômetros afastados uns dos outros, todos esses documentos existiam e "funcionavam" em uma outra sintonia, não necessariamente na mesma da pesquisa que venho desenvolvendo.

É nessa perspectiva que minha atuação como pesquisadora em formação na área de história da educação tornou-se crucial e, também, delicada<sup>1</sup>. Tenho ciência de que os documentos tiveram uma existência que lhes conferiu certa inteligibilidade no momento em que estavam sendo elaborados e/ou utilizados – não necessariamente a mesma com a qual desenvolvo minha pesquisa – e de que a lógica do arquivista e do "armazenador" dos documentos, muitas vezes não é a mesma lógica a partir da qual venho encaminhando minhas atividades.

Por esse motivo, após as consultas aos acervos, busquei organizar os documentos para situá-los dentro da lógica da pesquisa, pois é nessa lógica que os documentos adquirem o sentido que quero dar a eles. Todavia, mais do que "amontoar" esses documentos localizados – solitários em sua essência – e os catalogar de acordo com a lógica que servisse aos meus propósitos de pesquisa, eu busquei articulá-los em um "feixe de relações" (FOUCAULT, 2008, p. 50) de modo a unir, em um todo

---

<sup>1</sup> Em sua essência, a atividade do pesquisador nos acervos pode parecer fácil e metódica. As atividades nos acervos, entretanto, são as que, no âmbito da pesquisa histórica em educação – geralmente desenvolvida pelo graduado em Pedagogia que arrisca sua entrada no campo da historiografia e, portanto, em muitas vezes, atua sem ter tido formação no campo historiográfico – tornam-se mais importantes, motivo pelo qual a atenção precisa ser redobrada. Em muitos momentos, um documento pode mudar todas as ideias com as quais o pesquisador vinha trabalhando e, por esse motivo, a paciência e a cautela na leitura dos documentos tornam-se os elementos principais para o trabalho nos acervos.

coerente aos propósitos da minha pesquisa, aquilo que *a priori* não necessariamente estava unido e articulado.

Por esse motivo, tive cuidado ao sistematizar a documentação a qual localizei de modo a organizá-la em um todo coerente com o propósito da pesquisa, pois tenho ciência de que é nessa lógica interna que a organização e a categorização adquirem o sentido que busco dar a ela.

Bellotto (1979) afirma que os instrumentos de pesquisa "[...] constituem-se em vias de acesso do historiador ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da História". (p. 133). Nesse sentido, para o trabalho historiográfico, os instrumentos de pesquisa tornam-se fundamentais na medida em que permitem ao historiador acessar e repertoriar as fontes de pesquisa de modo a conferir certa inteligibilidade para a elaboração de um objeto de pesquisa coerente aos propósitos da pesquisa. Como um repertório de fontes as quais podem ser constantemente localizadas, os instrumentos de pesquisa são mutáveis e alterados na medida em que as referências localizadas podem ser incorporadas no instrumento.

Cabe, portanto, explicitar os procedimentos utilizados para a elaboração deste instrumento de pesquisa e para a apresentação das referências dos documentos localizados. Para normalizá-los utilizei a Norma Brasileira de Referências (NBR 6023), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT-2002). Foi necessário, porém, adequar essas normas às especificidades e aos objetivos desta pesquisa, no caso, por exemplo, da não indicação de todos os elementos fundamentais para a elaboração das referências, como os ofícios nos quais as datas ou seus autores não estejam registrados, ou então, nos casos de termos de visitas ou de exames finais. Nesses casos, busquei apresentar a referência de modo mais descritiva possível e, nos casos de imprecisão, deixei registrada a dúvida a partir da utilização de colchetes. Destaco, também, que para referenciar os documentos mantive a ortografia de época e a forma com que no documento está indicada a finalidade dele, para ser o mais fiel possível às características dos documentos.

Até o momento, reuni o total de 220 referências de documentos os quais localizei em diversos acervos. Ordenei essas referências em seções categorizadas de acordo com o tipo de documento e, com essa organização, obtive as seguintes subseções: *abaixo-assinado*, *recenseamento de crianças em fase de escolarização e criação de escolas*; *ofícios de transferência, de indicação de professores para escolas isoladas e de exoneração*; *relatórios de inspetores*; *ofícios diversos*; *Annuários do*

*Ensino do Estado de São Paulo; Relatórios das Delegacias Regionais de Ensino e legislações estaduais.*

Em algumas das seções incluí subseções, de modo a delimitar mais ainda os tipos de textos organizados pela sua tipologia. Esse é o caso das seções "Abaixo-assinado, recenseamento de crianças em fase de escolarização e criação de escolas", "Ofícios de transferência, de indicação de professores para escolas isoladas e de exoneração" e "Relatórios de delegados de ensino".

No Quadro 4, apresento as quantidades de referências de acordo com cada uma das seções deste instrumento de pesquisa. Informo que em cada seção está contabilizado o total de referências, portanto, no caso de seções em que haja subseção, minha opção foi por contabilizar o total da seção, incluindo todas as subseções.

**QUADRO 4 – Quantidade de referências de documentos do instrumento de pesquisa, por seção**

<b>Seção</b>	<b>Quantidade de referências</b>
Abaixo-assinado, recenseamento de crianças em fase de escolarização e criação de escolas	<b>47</b>
Ofícios de transferência, de indicação de professores para escolas isoladas e de exoneração	<b>25</b>
Relatórios de inspetores	<b>23</b>
Ofícios diversos	<b>19</b>
<i>Anuários do ensino do estado de São Paulo</i>	<b>15</b>
Relatórios das delegacias regionais de ensino	<b>67</b>
Legislações estaduais	<b>24</b>
<b>Total</b>	<b>220</b>

## **REFERÊNCIAS**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Norma Brasileira de Referências* (NBR 6023). Rio de Janeiro, 2002.

BELLOTTO, Heloísa Liberali. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, *Anais...*, p. 133-147.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2008.

## **1. Abaixo-assinado, recenseamento de crianças em fase de escolarização e criação de escolas**

### **1.1 Abaixo-assinado e recenseamento de crianças em fase de escolarização**

ABAIXO ASSIGNADO ao excelentíssimo senhor director geral da instrucção publica. Rocinha, São Paulo, 14 de fevereiro de 1924.

ABAIXO ASSIGNADO ao excelentíssimo senhor director geral da instrucção publica. Itajoby, São Paulo, 1 de junho de 1926.

ABAIXO ASSIGNADO ao excelentíssimo senhor director geral da instrucção publica. Boreby, São Paulo, 20 de agosto de 1924.

CRIANÇAS EXISTENTES NA FAZENDA LARANJA AZEDA. Recenseamento. Capivary, São Paulo, 7 de março de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUCÇÃO PUBLICA. Propoe-se a localização de escola no Bairro das Posses, na Fazenda laranja azeda. Capivary, São Paulo, 7 de março de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUCÇÃO PUBLICA. Propoe-se a localização de duas escolas mixtas ruraes no município de Araraquara: uma na fazenda Guanabara e outra na fazenda Boa Vista. Araraquara, São Paulo, 7 de março de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUCÇÃO PUBLICA. Propoe-se a localização de duas escolas mixtas ruraes no município de Araras: uma na fazenda Campo Alto e outra na colônia Promissão da Fazenda Campo Alto. Araras, São Paulo, 20 de março de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUCÇÃO PUBLICA. Propoe-se a localização de uma escola mixta rural na Fazenda Jatahy. São Simão, São Paulo, 4 de abril de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUCÇÃO PUBLICA. Propoe-se a localização de uma escola na Fazenda Mombuca. Ipaussu, São Paulo, 25 de abril de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUCÇÃO PUBLICA. Propoe-se a localização de uma escola mixta no Bairro Iperó. Sorocaba, São Paulo, 26 de abril de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUCÇÃO PUBLICA. Propoe-se a localização de uma escola rural na Fazenda Santo Antônio. Santa Cruz do Rio Pardo, São Paulo, 28 de abril de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUCÇÃO PUBLICA. Propoe-se a localização de uma escola feminina na Fazenda Santo Antônio. Santa Cruz do Rio Pardo, São Paulo, 28 de abril de 1928.

O ABAIXO ASSIGNADO DECLARA que fornecerá pensão por oitenta mil réis a professora que for nomeada para reger a escola... Estação Nogueira, São Paulo, 31 de outubro de 1924.

O ABAIXO ASSIGNADO proprietário residente no bairro São João dos Balbinos declara que dá sala para funcionamento da escola e ao mesmo tempo moradia para a professora...Pirajuhí, 2 de abril de 1928.

O ABAIXO ASSIGNADO DECLARA que fornecerá uma sala para funcionamento da escola em sua fazenda. Gália, 26 de março de 1928. [Acompanha carta do proprietário da fazenda].

O ABAIXO ASSIGNADO DECLARA que fornecerá uma sala para funcionamento da escola na Vila Ribeiro. Lins, 14 de março de 1928.

O ABAIXO ASSIGNADO DECLARA que fornecerá uma sala para funcionamento da escola na Fazenda Santa Emília. Lins, 9 de março de 1928.

O ABAIXO ASSIGNADO na qualidade de proprietário da Fazenda Bôa Vista declara que fornecerá sala para a escola funcionar. Araraquara, São Paulo, 20 de março de 1928.

O ABAIXO ASSIGNADO na qualidade de proprietário da Fazenda Guanabara declara que fornecerá sala para a escola funcionar. Araraquara, São Paulo, 19 de março de 1928.

O ABAIXO ASSIGNADO na qualidade de proprietário da Fazenda Nova América declara que fornecerá sala para a escola funcionar. Descalvado, São Paulo, 2 de abril de 1928.

O ABAIXO ASSIGNADO na qualidade de proprietário da Fazenda Rio Claro declara que fornecerá sala para a escola funcionar. Santa Rita do Passa Quatro, São Paulo, 17 de março de 1928.

O ABAIXO ASSIGNADO na qualidade de proprietário da Fazenda Barrinha declara que fornecerá sala para a escola funcionar. Santa Rita do Passa Quatro, São Paulo, 17 de março de 1928.

O ABAIXO ASSIGNADO na qualidade de proprietário da Fazenda Santa Adelaide declara que fornecerá sala para a escola funcionar. Bairro Bebedouro. Santa Rita do Passa Quatro, São Paulo, 17 de março de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Município de Pirajuhí, Bairro de São João dos Balbinos, Diretoria de Cafelândia, 3 de abril de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Fazenda Saltinho (séde), Município de Cafelândia, Diretoria de Cafelândia, 25 de março de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Fazenda Saltinho (Secção Nova Itália), Município de Cafelândia, Diretoria de Cafelândia, 25 de março de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Vila Ribeiro (perímetro urbano), Município de Lins, Diretoria de Cafelândia, 14 de março de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Fazenda Santa Emília, Município de Lins, Diretoria de Cafelândia, 9 de março de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Fazenda Guanabara, Município de Araraquara, Diretoria de Araraquara, 29 de fevereiro de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Fazenda Boa Vista, Município de Araraquara, Diretoria de Araraquara, 29 de fevereiro de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Município de Descalvado, Fazenda Nova América, 13 de abril de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Município de Araras, Fazenda Campo Alto, 20 de março de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Município de Araras, Colônia Promissão da Fazenda Campo Alto, 20 de março de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Bairro Santa Maria, Fazenda Rio Claro. Município de Santa Rita do Passa Quatro, 15 de março de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Fazenda Barrinha, Município de Santa Rita do Passa Quatro, 15 de março de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Bairro Bebedouro. Fazenda Santa Adelaide, Município de Santa Rita do Passa Quatro, 15 de março de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Fazenda Jatahy. Município de São Simão, 4 de abril de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Fazenda Mombuca. Município de Ipaussu, 25 de abril de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Bairro Iperó, em Campo Largo. Município de Sorocaba, 26 de abril de 1928.

RECENSEAMENTO ESCOLAR. Fazenda Santo Antônio. Município de Santa Cruz do Rio Pardo, 26 de abril de 1928.

## **1.2 Criação de escolas**

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Solicita a criação de escola mixta, rural na fazenda Laranja Azeda, no bairro das Pósses, em Capivary. São Paulo, 11 de abril de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Solicita a criação de escola mixta, rural, no bairro São João dos Balbinos, em Pirajui. São Paulo, 14 de abril de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Solicita a criação de escola masculina rural, na fazenda Nossa Senhora Aparecida no município de Gallia. São Paulo, 13 de abril de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Solicita a criação de quatro escolas isoladas no município de Lins: uma urbana mixta na Villa Ribeiro, uma rural mixta, na fazenda Santa Emília, uma rural mixta na fazenda Saltinho e uma rural mixta na fazenda Seção Nova Italia, sendo as duas últimas localizadas em Cafelândia. São Paulo, 13 de abril de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Em nome da Comissão Directora do partido Republicano solicita a criação de seis escolas mixtas ruraes no município de Santa Rita do Passa Quatro para funcionarem nas fazendas: Santa Albertina, Fortaleza, Cachoeira, Barrinha, Volta da Serra e Retirinho. São Paulo, 9 de abril de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Solicita a localização das seguintes escolas no município de Igarapava: mixta, rural do bairro de Cochós, mixta, rural do bairro Ressaca e mista rural da fazenda Petrópolis. São Paulo, 28 de abril de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Solicita a localização de duas escolas mixtas, ruraes nos bairros de Carreirão e Jacú, no município de Ourinhos. São Paulo, 5 de julho de 1926.

## **2. Ofícios de transferência, de indicação de professores para escolas isoladas e de exoneração**

### **2.1 Ofícios solicitando transferência de escola isolada<sup>2</sup>**

COMISSÃO DIRECTORA DO PARTIDO REPUBLICANO de Campinas indica a nomeação da professora D. Aracy Jacyra Pires Pimentel para alguma escola que esteja vaga. 18 de janeiro de 1926.

COMISSÃO DIRECTORA DO PARTIDO REPUBLICANO de Piratininga pede a remoção do professor Decio Moreira da escola masculina rural da Roça Grande, em Cunha, para a escola masculina urbana das reunidas de Santa Luzia do Serrote, também em Cunha. 15 de novembro de 1924.

COMISSÃO DIRECTORA DO PARTIDO REPUBLICANO pede a permuta de professoras Maria Mercedes de Araújo e Hortencia de Souza Barros, respectivamente,

---

<sup>2</sup> Conforme mencionei, a maior parte dos documentos relativos à escola isolada que está alocada no Arquivo Público do Estado de São Paulo se constitui de pedido de transferência de professores. Optei por digitalizar apenas uma parte dessa documentação, pois o conjunto documental é bastante extenso. Para conferir certa visibilidade, digitalizei parte dessa documentação, aqueles ofícios que considerei, a partir da breve leitura, mais representativos dos pedidos de transferência.

da escola mixta rural na fazenda São Bento para a escola rural na fazenda Santa Barbara, em Murungaba. 24 de dezembro de 1924.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA nomeia a professora D. Zilda Machado de Almeida, licenciada pelo estado de Sergipe para reger a 2ª. escola mixta rural de Itahyba, em Sorocaba. 11 de abril de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA remove a professora D. Zulmira Rodrigues da escola mixta, rural da fazenda Santa Maria em Atibaia, para a escola mixta, rural do bairro de Santos Dumont, município de São Simão. São Paulo, 27 de abril de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA nomeia diversas professoras leigas para assumirem escolas mixtas ruraes. 19 de abril de 1928.

ESPÍRITO SANTO DO PINHAL. D. Maria Barbosa requer remoção de uma das escolas de Socorro para a de districto de paz de Santo Antonio do Jardim. 13 de junho de 1924.

MEMORIAL. Pedido de remoção da professora Maria da Conceição Freire de Taubaté para Guaratinguetá. 11 de dezembro de 1924.

PEDIDO DE TRANSFERÊNCIA da professora D. Ismenia de Moura da escola rural de Pederneiras para o Grupo Escolar. 9 de abril de 1924.

SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR. Pedido de nomeação do professor Dagmar Costa da escola isolada urbana para Grupo Escolar na zona Norte. 16 de dezembro de 1924.

SECRETARIA D'ESTADO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR. Substituição da professora da escola mixta, rural da estação Jatahy, em São Simão. 22 de outubro de 1924.

## **2.2 Ofício indicando a nomeação de professores para escola isolada**

CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPOS NOVOS. Solicitação de nomeação da professora leiga D. Esther Nogueira para provimento de escola mixta vaga no município. Campos Novos, 23 de março de 1926.

COMISSÃO DIRECTORA DO PARTIDO REPUBLICANO DO DIRETÓRIO DE Santo Antonio da Alegria pede a nomeação de diversos professores para a cidade de Santo Antonio da Alegria. 1924.

COMISSÃO DIRECTORA DO PARTIDO REPUBLICANO DO DIRETÓRIO DE Tieté pede a nomeação de uma professora para a escola mixta rural do bairro Batalheira. Tieté, 16 de junho de 1924.

DIRECTORIA DAS ESCOLAS REUNIDAS São Vicente de Rio Claro propõe a nomeação da professora D. Marianna Matos para substituir a professora D. Olga Medina na escola mixta rural da fazenda Boa Vista. Rio Claro, 24 de dezembro de 1924.

DIRECTORIA DO GRUPO ESCOLAR "DR. ALFREDO PUJOL". Nomeação da professora D. Maria de Oliveira Damas para substituir a professora D. Mariana Augusta Fernandes na escola mixta do bairro do Bom Sucesso. Pindamonhangaba, 2 de fevereiro de 1914.

DIRECTORIA DO GRUPO ESCOLAR DE VILLA BELLA. Nomeação da professora D. Catharina de Freitas Gaia para substituir o professor Nilo Vieria na escola masculina rural do bairro Rodamonte. 17 de junho de 1914.

DIRECTORIA DO GRUPO ESCOLAR DE IGUAPE. Nomeação da professora D. América Massa para substituir a professora D. Argia Frazzarini na escola mixta rural do bairro do Juquiá. Pindamonhangaba, 30 de junho de 1924.

DIRECTORIA DO GRUPO ESCOLAR DE MOGY DAS CRUZES. Comunica a nomeação da professora D. Antonieta de Paula Ramos para substituir a professora Maria Isabel Santos na escola mixta urbana do Socorro, Mogy das Cruzes, 20 de junho de 1924.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Nomeia a professora leiga D. Conceição Meirelles Alves para provimento de escola mixta, rural, vaga na fazenda São João da Matta no município de Altinópolis. Batataes, 2 de junho de 1928.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Nomeia a professora D. Mercêdes Piza para reger a escola mixta, rural da fazenda Santa Maria, do município de Agudos. São Paulo, 10 de junho de 1926.

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Estado de S. Paulo. Nomeação da professora Eucharia Falco para substituir, em comissão, escola mixta da Lapa do Baixo, na Capital. 13 de fevereiro de 1924.

### **2.3 Ofício solicitando exoneração da escola isolada**

PEDIDO DE EXONERAÇÃO da escola rural da fazenda Boa Vista. São João da Bocaina, 1924.

ESTAÇÃO SANTA LUCIA. Informe de que a professora da escola rural de uma fazenda em Pirassununga abandonou a escola por não ter recebido a licença que havia solicitado. 15 de novembro de 1924.

### 3. Relatórios de inspetores de ensino

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Roteiro do inspetor districtal Sylvio Barros correspondente ao mez de fevereiro de 1928. 64°. Districto, Séde Cafelândia.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Roteiro do inspetor districtal Sylvio Barros correspondente ao mez de março de 1928. 64°. Districto, Séde Cafelândia.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Roteiro do inspetor districtal Sylvio Barros correspondente ao mez de maio de 1928. 64°. Districto, Séde Cafelândia.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Roteiro do inspetor districtal Sylvio Barros correspondente ao mez de junho de 1928. 64°. Districto, Séde Cafelândia.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Roteiro do inspetor districtal Sylvio Barros correspondente ao mez de julho de 1928. 64°. Districto, Séde Cafelândia.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Roteiro do inspetor districtal Sylvio Barros correspondente ao mez de setembro de 1928. 64°. Districto, Séde Cafelândia.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Roteiro do inspetor districtal Sylvio Barros correspondente ao mez de outubro de 1928. 64°. Districto, Séde Cafelândia.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Roteiro do inspetor districtal Sylvio Barros correspondente ao mez de novembro de 1928. 64°. Districto, Séde Cafelândia.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Relatório dos inspetores de ensino. Delegacia Regional de Bauru sob a supervisão de Quintiliano José Sitrangulo como delegado de ensino, 1933.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Relatório dos inspetores de ensino. Delegacia Regional de Lins sob a supervisão de Sylvio da Costa Neves como delegado de ensino, 1936.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Relatório dos inspetores de ensino. Delegacia Regional de Lins sob a supervisão de Otilio de Meira Lara como delegado de ensino, 1943.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Relatório dos inspetores de ensino. Delegacia Regional de Presidente Prudente sob a supervisão de Alfredo Zagottis como delegado de ensino, 1936.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Relatório dos inspetores de ensino. Delegacia Regional de Presidente Prudente sob a supervisão de Oscar Augusto Guelli como delegado de ensino, 1939.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Relatório dos inspetores de ensino. Delegacia Regional de Presidente Prudente sob a supervisão de Miguel Omar Barreto como delegado de ensino, 1940.

### **3.1 Prestação de contas**

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Prestação de contas do serviço de inspeção escolar, relativo ao mez de fevereiro de 1928, apresentada pelo inspector Sylvio Barros. 64°. Districto, Séde Cafelândia. Contendo recibo de despesa com diárias e com correspondências oficiais.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Prestação de contas do serviço de inspeção escolar, relativo ao mez de março de 1928, apresentada pelo inspector Sylvio Barros. 64°. Districto, Séde Cafelândia. Contendo recibo de despesa com diárias, com correspondências oficiais, com tipografia,.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Prestação de contas do serviço de inspeção escolar, relativo ao mez de maio de 1928, apresentada pelo inspector Sylvio Barros. 64°. Districto, Séde Cafelândia. Contendo recibo de despesa da utilização de automóvel como conduções para visitar escolas da zona escolar e com correspondências oficiais.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Prestação de contas do serviço de inspeção escolar, relativo ao mez de junho de 1928, apresentada pelo inspector Sylvio Barros. 64°. Districto, Séde Cafelândia. Contendo recibos e cópias de despesas com correspondências oficiais.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Prestação de contas do serviço de inspeção escolar, relativo ao mez de julho de 1928, apresentada pelo inspector Sylvio Barros. 64°. Districto, Séde Cafelândia. Contendo recibos e cópias de despesas com correspondências oficiais, com a utilização de automóvel como conduções para visitar escolas da zona escolar.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Prestação de contas do serviço de inspeção escolar, relativo ao mez de agosto de 1928, apresentada pelo inspector Sylvio Barros. 64°. Districto, Séde Cafelândia. Contendo recibos de despesas com diárias, com utilização de automóvel como conduções para visitar escolas da zona escolar e com correspondências oficiais.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Prestação de contas do serviço de inspeção escolar, relativo ao mez de setembro de 1928, apresentada pelo inspector Sylvio Barros. 64°. Districto, Séde Cafelândia. Contendo recibos de despesas com diárias, com utilização de automóvel como conduções para visitar escolas da zona escolar, com tipografias, com correspondências oficiais, com material escolar e com carretos.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Prestação de contas do serviço de inspecção escolar, relativo ao mez de outubro de 1928, apresentada pelo inspector Sylvio Barros. 64º. Districto, Séde Cafelândia. Contendo recibos de despesas com diárias, com utilização de automóvel como conduções para visitar escolas da zona escolar, com correspondências oficiais e com carretos.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Prestação de contas do serviço de inspecção escolar, relativo aos mezes de novembro e dezembro de 1928, apresentada pelo inspector Sylvio Barros. 64º. Districto, Séde Cafelândia. Contendo recibos de despesas com diárias, com utilização de automóvel como conduções para visitar escolas da zona escolar, com tipografias, com correspondências oficiais e com material escolar.

#### 4. Ofícios diversos

CÂMARA MUNICIPAL DE PEDERNEIRAS. Solicita provimento de diversas escolas vagas no município. Pederneiras, 27 de novembro de 1900.

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO DOS AGUDOS. Solicitação de móveis e livros para 1ª escola feminina da Vila regida pela professora D. Rita Candida Freire. 21 de junho de 1901.

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO DOS AGUDOS. Reiteração da solicitação de móveis e livros para 1ª escola feminina da Vila regida pela professora D. Rita Candida Freire, com descrição detalhada dos móveis e livros solicitados. 28 de junho de 1901.

DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO DE GUARATINGUETÁ. Informe de que as atividades nas escolas do bairro de Sant'Anna do Bonsucesso serão interrompidas por motivo de moléstias. 6 de outubro de 1924.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Relação de professores concursados que foram providos para escolas isoladas ruraes. 18 de janeiro de 1926. São Paulo.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Relação de professores concursados que foram providos para escolas isoladas urbanas do interior do estado. São Paulo, 18 de janeiro de 1926.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Informa a suspensão do funcionamento de escola mixta, rural da fazenda São João do município de Santa Rosa, por não ter sido provida. São Paulo, 12 de março de 1926.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Solicitação de transferências de bairros de escolas da região de Capivary. São Paulo, 11 de abril de 1928.

EXCELENTÍSSIMO SENHOR DOUTOR SECRETARIO DO INTERIOR. Pedido de provimento da escola na fazenda Bella Vista, em Grama. São José do Rio Pardo, 4 de fevereiro de 1924.

FAZENDA SÃO JOÃO. Solicita a retirada do material escolar de prédio da fazenda para suspensão do funcionamento da escola mixta, rural. Santa Rosa, 3 de fevereiro de 1923.

INTENDENCIA DA CAMARA MUNICIPAL DA VILLA DE SÃO PEDRO DO TURVO. Solicitação de móveis para escola feminina recém-instalada. Agosto de 1901.

PEDIDO DE ESCLARECIMENTO DA TRANSFERÊNCIA DE BAIRRO DE ESCOLA MIXTA RURAL. Limeira, 26 de setembro de 1924.

PEDIDO DE ESCLARECIMENTO DA TRANSFERÊNCIA DE BAIRRO DE ESCOLA MIXTA RURAL. Limeira, 3 de julho de 1924.

PREZADO EXCELENTÍSSIMO SENHOR DOUTOR José Manoel Lobo. Informe de que escola não conseguirá atingir o número mínimo de 30 alunos para continuar funcionando. Mogy-Guassu, 2 de setembro de 1924.

SECRETARIA DA CAMARA MUNICIPAL DE BAURU. Solicitação de pagamento para professores provisórios das escolas de Bauru. 5 de fevereiro de 1900.

SECRETARIA D'ESTADO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR. Solicitação de pagamento para a professora D. Irene Rodrigues de Faria. 4 de dezembro de 1924.

SECRETARIA D'ESTADO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR. Delegacia Regional de ensino de Itapetininga. Indicação de irregularidades no provimento de professor para escola mixta. 16 de junho de 1924.

SECRETARIA D'ESTADO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR. Delegacia Regional de ensino de Pindamonhangaba. Solicitação de informações a respeito das condições de funcionamento e estabilidade de escola mixta, rural da fazenda Sapucaia em Pindamonhangaba. 8 de maio de 1924.

SECRETARIA D'ESTADO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR. Delegacia Regional de ensino de Casa Branca. Solicitação de informações a respeito das condições de funcionamento e estabilidade de escola mixta, rural da fazenda San'Anna e da Nova Era em Casa Branca. 7 de maio de 1924.

## **5. Annuarios do ensino do estado de São Paulo (1907-1937)**

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1907-1908<sup>3</sup>.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo:

---

<sup>3</sup> Por se referirem às fontes documentais, optei por repetir todas as vezes as referências dos anuários, dos ofícios, dos relatórios e das legislações, apesar de as Normas da ABNT (6023/2002) indicarem que na repetição de um mesmo autor, ou título de documento na sequência, a expressão repetida pode ser substituída por um traço.

Typographia do “Diário oficial”, 1908-1909.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário oficial”, 1909-1910.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário oficial”, 1910-1911.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário oficial”, 1911-1912.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário oficial”, 1913.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário oficial”, 1914.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário oficial”, 1917.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário oficial”, 1918.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário oficial”, 1919.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário oficial”, 1920-1921.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário oficial”, 1923.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário oficial”, 1926.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário oficial”, 1935-1936.

ANNUARIO DO ENSINO do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário oficial”, 1936-1937.

## 6. Relatórios das delegacias regionais de ensino (1933-1945)

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE ARARAQUARA. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Araraquara*. Apresentado ao Senhor Director do Ensino pelo Delegado Regional do Ensino Ottoni Pompeu Piza. 1937. 100 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE ARARAQUARA. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Araraquara*. Apresentado ao Senhor Director Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino José Clozel. 1941. 88 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE BAURÚ. *Relatório de 1933 da Delegacia Regional do Ensino de Baurú*. Apresentado ao D. D. Director Geral do Ensino Dr. Francisco Azzi pelo Delegado Regional do Ensino Quintiliano José Sitrangulo. 1933. 471 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE BOTUCATÚ. *Relatório do Movimento Letivo de 1933 da Delegacia Regional do Ensino de Botucatu*. Apresentado ao D. D. Director Geral do Ensino Exmo. Snr. Dr. Francisco Azzi pelo Delegado Regional do Ensino João Teixeira de Lara. 1933. 130 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE BOTUCATÚ. *Relatório de 1935 da Delegacia Regional do Ensino de Botucatu*. Apresentado ao D. D. Director do Ensino Exmo. Snr. Dr. Antonio F. Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino João Teixeira de Lara. 1935. 70 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE BOTUCATÚ. *Relatório de 1938 da Delegacia Regional do Ensino de Botucatu*. Apresentado ao D. D. Director Geral do Departamento de Educação Ilm. Snr. Professor Joaquim Alvares Cruz pelo Delegado Regional do Ensino João Teixeira de Lara. 1939. 161 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE BOTUCATÚ. *Relatório de 1939 da Delegacia Regional do Ensino de Botucatu*. Apresentado ao Digníssimo Director Geral do Departamento de Educação Senhor Prof. Dário Dias de Moura pelo Delegado Regional do Ensino Oscar Augusto Guelli. 1940. 68 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE BOTUCATÚ. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Botucatu*. Apresentado ao Digníssimo Director Geral do Departamento de Educação Ilmo. Sr. Doutor Antenor Romano Barreto pelo Delegado Regional do Ensino Oscar Augusto Guelli. 1940. 313 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE CAMPINAS. *Relatório de 1941 da Delegacia Regional do Ensino de Campinas*. Apresentado ao Digníssimo Director Geral do Departamento de Educação Excelentíssimo Senhor Professor Anísio Novais pelo Delegado Regional do Ensino Milton de Tolosa. 1942. 176 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE CASA BRANCA. *Relatório dos trabalhos realizados na Delegacia Regional do Ensino de Casa Branca durante o ano de 1938*. Apresentado ao D. D. Director Geral do Departamento de Educação Professor Joaquim Alvares Cruz pelo Delegado Regional do Ensino Lino Avancini. 1939. 150 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE CASA BRANCA. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Casa Branca*. Apresentado ao Exm. Senhor Doutor Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Silvio da Costa Néves. 1941. 92 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE CASA BRANCA. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Casa Branca*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Doutor Israel Alves dos Santos pelo Delegado Regional do Ensino Sylvio da Costa Neves. 1943. 116 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE GUARATINGUETÁ. *Relatório de 1934 da Delegacia Regional do Ensino de Guaratinguetá*. Apresentado ao Dignissimo Director do Ensino Senhor Professor Luis Motta Mercier pelo Delegado Regional do Ensino. 1934. 238 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE GUARATINGUETÁ. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Guaratinguetá*. Apresentado ao Dignissimo Director do Ensino Senhor Dr. Antonio de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Anisio Novaes. 1937. 138 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE GUARATINGUETÁ. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Guaratinguetá*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino [Elyseu das] Chagas Pereira. 1943. 76 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE GUARATINGUETÁ. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Guaratinguetá*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino José Pereira Éboli. 1943. 46 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE ITAPETININGA. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga*. Apresentado ao D. D. Diretor do Ensino Sr. Dr. A. F. de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Fernando Rios. 1937. 242 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE ITAPETININGA. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino. 1943. 80 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE ITAPETININGA. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Exmo. Snr. Prof. Sud Mennucci pelo Delegado Regional do Ensino Licinio Carpinelli. 1945. 79 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE JABOTICABAL. *Trabalhos realizados na Delegacia Regional do Ensino de Jaboticabal durante o ano letivo de 1938*. Apresentado ao Exmo. Snr. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Dorival Dias Minhoto. 1939. 92 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE JABOTICABAL. *Trabalhos realizados na Delegacia Regional do Ensino de Jaboticabal durante o ano letivo de 1939*. Apresentado ao M. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Snr. Professor Dario Dias de Moura pelo Delegado Regional do Ensino Dorival Dias Minhoto. 1939. 402 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE JABOTICABAL. *Trabalhos de Inspeção e Quadros Estatísticos da Delegacia Regional do Ensino de Jaboticabal de 1940*. Apresentado ao M. D. Diretor Geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo Exmo. Snr. Dr. Antenor Romano Barreto pelo Delegado Regional do Ensino Dorival Dias Minhoto. 1940. 204 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE JABOTICABAL. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Jaboticabal*. Apresentado ao Sr. Dr. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Dorival Dias Minhoto. 1943. 230 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE JUNDIAÍ. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Jundiaí*. Apresentado ao M. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Professor Sud Mennucci pelo Delegado Regional do Ensino Oscar Augusto Guelli. 1944. 140 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE LINS. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Lins*. Apresentado ao D. D. Director do Ensino Ilmo. Sr. Dr. Antonio Ferreira de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Sylvio da Costa Neves. 1937. 126 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE LINS. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Lins*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Ilmo. Snr. Dr. Israel Alves dos Santos pelo Delegado Regional do Ensino Lino Avancini. 1943. 181

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE LINS. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Lins*. Apresentado ao Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Ottilio de Meira Lara. 1944. 104 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE PIRACICABA. *Relatório de 1933 da Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba*. Apresentado ao Exmo. Snr. D. D. Diretor Geral do Ensino pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Faria Netto. 1933. 204 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE PIRACICABA. *Relatório de 1938 da Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Faria Netto. 1939. 120 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE PIRACICABA. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Exm. Snr. Dr. Antenor Romano Barreto pelo Delegado Regional do Ensino João Teixeira de Lara. 1941. 158 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE PIRACICABA. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Exm. Snr. Dr. Israel Alves dos Santos pelo Delegado Regional do Ensino João Teixeira de Lara. 1942. 110 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE PIRACICABA. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Piracicaba*. Apresentado ao D. D. Director Geral do Departamento de Educação Exmo. Snr. Prof. Sud Mennucci pelo Delegado Regional do Ensino João Teixeira de Lara. 1943. 88 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE PRESIDENTE PRUDENTE. *Relatório de 1935 da Inspetoria Sanitaria de Presidente Prudente*. Apresentado ao D. Delegado Regional do Ensino Senhor Professor Vitor Miguel Romano pelo Inspetor Sanitario Dr. Alfredo Zagottis. 1935. 157 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE PRESIDENTE PRUDENTE. *Relatório apresentado ao Snehor do Departamento de Educação pelo Delegado Regional de Ensno de Presidente Prudente referente aos trabalhos realizados no ano letivo de 1939*. 1939. 84 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE PRESIDENTE PRUDENTE. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Excelentissimo Senhor Doutor Antenor Romano Barreto pelo Delegado Regional do Ensino Miguel Omar Barreto. 1941. 111 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE RIBEIRÃO PRETO. *Relatório de 1934 da Delegacia Regional do Ensino de Ribeirão Preto*. Apresentado ao D. D. Director Geral do Ensino Exmo. Snr. Professor Luis Motta Mercier pelo Delegado Regional do Ensino Dorival Dias Minhoto. 1934. 817 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE RIBEIRÃO PRETO. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Ribeirão Preto*. Apresentado ao M. D. Director do Ensino Exm. Sr. Dr. A. de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Alves Mourão. 1937. 124 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE RIBEIRÃO PRETO. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Ribeirão Preto*. Apresentado ao Snr. Director Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Alves Mourão. 1944. 100 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE RIO CLARO. *Relatório de 1937 da Delegacia Regional do Ensino de Rio Claro*. Apresentado ao Senhor Doutor Director do Ensino pelo Delegado Regional do Ensino Valdomiro Guerra Corrêa. 1938. 104 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE RIO PRETO. *Relatório de 1933 da Delegacia Regional do Ensino de Rio Preto*. Apresentado ao Senhor Doutor Director Geral do Ensino de São Paulo pelo Delegado Regional do Ensino Roque Corrêa da Silva. 1933. 367 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE RIO PRETO. *Relatório de 1934 da Delegacia Regional do Ensino de Rio Preto*. Apresentado ao Snr. Diretor do Ensino pelo Delegado Regional do Ensino José Cloze. 1935. 48 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE RIO PRETO. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Rio Preto*. Apresentado ao Exm. Sr. Dr. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Wladomiro Prado Silveira. 1940. 127 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE RIO PRETO. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Rio Preto*. Apresentado ao Exmo. Snr. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Calixto de Souza Aranha. 1943. 36 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SANTA CRUZ DO RIO PARDO. *Relatório de 1935 da Delegacia Regional do Ensino de Santa Cruz do Rio Pardo: responde questionário*. Apresentado ao D. D. Diretor do Ensino do Estado de São Paulo Sr. Dr. Antonio Ferreira de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino. 1935. 98 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SANTA CRUZ DO RIO PARDO. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Santa Cruz do Rio Pardo*. Apresentado ao D. D. Diretor do Ensino Sr. Dr. A. Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Collatino Fagundes. 1937. 130 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SANTA CRUZ DO RIO PARDO. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Santa Cruz do Rio Pardo*. Apresentado ao Senhor Doutor Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Joaquim Braga de Paula. 1942. 97 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SANTOS. *Relatório de 1935 da Delegacia Regional do Ensino de Santos*. Apresentado ao D. D. Director do Ensino Senhor Doutor Antonio Ferreira de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Luiz Damasco Penna. 1936. 116 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SANTOS. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Santos*. Apresentado ao D. D. Director do Ensino Senhor Doutor Antonio Ferreira de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Luiz Damasco Penna. 1937. 115 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SANTOS. *Relatório de 1938 da Delegacia Regional do Ensino de Santos*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Professor Dario Dias de Moura pelo Delegado Regional do Ensino Luiz Damasco Penna. 1939. 172 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SANTOS. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Santos*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Professor Dario Dias de Moura pelo Delegado Regional do Ensino Luiz Damasco Penna. 1940. 140 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SANTOS. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Santos*. Apresentado ao Senhor Diretor Geral pelo Delegado Regional do Ensino Luiz Damasco Penna. 1941. 222 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SANTOS. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de Santos*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Professor Sud Mennucci pelo Delegado Regional do Ensino Luiz Damasco Penna. 1943. 129 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SÃO CARLOS. *Relatório dos trabalhos da Delegacia Regional do Ensino de São Carlos em 1933*. Apresentado ao Doutor Diretor Geral do Ensino pelo Delegado Regional do Ensino Valdomiro Guerra Corrêa. 1934. 228 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SÃO CARLOS. *Relatório de 1939 da Delegacia Regional do Ensino de São Carlos*. Apresentado ao Digníssimo Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Professor Dario Dias de Moura pelo Delegado Regional do Ensino Licinio Carpinelli. 1940. 110 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SÃO CARLOS. *Relatório da Escola Normal Dr. Álvaro Guião de São Carlos referente ao ano letivo de 1940*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Exmo. Snr. Prof. Antenor Romano Barreto pelo Diretor F. Martins Júnior. 1940. 142 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SÃO CARLOS. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de São Carlos*. Apresentado ao Senhor Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Faria Netto. 1943. 262 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SÃO CARLOS. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino de São Carlos*. Apresentado ao Senhor Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Paulo Monte Serrat. 1943. 70 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SÃO CARLOS. *Relatório de 1945 da Delegacia Regional do Ensino de São Carlos*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Senhor Doutor Milton da Silva Rodrigues pelo Delegado Regional do Ensino Domingos Faro. 1945. 164 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SÃO PAULO. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino da Capital*. Apresentado ao Sr. Dr. Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino Henrique Ricchetti. 1943. 236 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SÃO PAULO. *Relatório de 1943 da Delegacia Regional do Ensino da Capital*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Ilmo. Snr. Prof. Sud Mennucci pelo Delegado Regional do Ensino Henrique Ricchetti. 1944. 73 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE SOROCABA. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Sorocaba*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Sr. Dr. Antenor Romano Barreto pelo Delegado Regional do Ensino Waldomiro Prado Silveira. 1941. 115 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE TAUBATÉ. *Relatório da Delegacia Regional do Ensino de Taubaté 1934*. Apresentado ao Director do Ensino Professor Luis Motta Mercier pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Lopes de Azevedo. 1935. 127 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE TAUBATÉ. *Relatório de 1935 da Delegacia Regional do Ensino de Taubaté*. Apresentado ao Director do Ensino Dr. Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Lopes de Azevedo. 1935. 155 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE TAUBATÉ. *Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Taubaté*. Apresentado ao Dignissimo Director do Ensino Doutor Antonio Ferreira de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Lopes de Azevedo. 1937. 220 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE TAUBATÉ. *Relatório de 1937 da Delegacia Regional do Ensino de Taubaté*. Apresentado ao Dignissimo Director do Ensino Doutor Antonio Ferreira de Almeida Junior pelo Delegado Regional do Ensino Francisco Lopes de Azevedo. 1938. 194 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE TAUBATÉ. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Taubaté*. Apresentado ao Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Delegado Regional do Ensino. 1940. 87 p.

RELATÓRIO DA DELEGACIA REGIONAL DE TAUBATÉ. *Relatório de 1942 da Delegacia Regional do Ensino de Taubaté*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Snr. Israel Alves dos Santos pelo Delegado Regional do Ensino Dirceu Ferreira da Silva. 1942. 73 p.

## 7. Legislações estaduais (1893-1947)

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 1.239, de 30 de setembro de 1904b. Dá regulamento para execução da Lei n. 930 de 13 de agosto de 1904, que modificou várias disposições das leis em vigor sobre instrução pública. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1239-30.09.1904.html>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 1.281, de 24 de abril de 1905. Aprova e manda observar o programa de ensino para a escola modelo e para os grupos escolares. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1905/decreto-1281-24.04.1905.html>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SÃO PAULO. Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947. Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo decreto n. 17.211, de 13 de maio de 1947. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto-17698-26.11.1947.html>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 2005, de 13 de fevereiro de 1911. Aprova observar o programa de ensino para as escolas isoladas do Estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto-2005-13.02.1911.html>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893. Aprova o regulamento da Instrução para execução das leis n. 88, de 8 de setembro de 1892 e 169 de 7 de agosto de 1893. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1893/decreto-218-27.11.1893.html>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894. Aprova o regimento interno das escolas públicas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912. Manda observar a Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normaes. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1912/decreto-2225-16.04.1912.html>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 2.368, de 14 de abril de 1913. Aprova o regulamento das escolas de bairros. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1913/decreto-2368-14.04.1913.html>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 3.356, de 31 de março de 1921. Regulamenta a Lei n.1750, de 8 de Dezembro de 1920, que refôrma a Instrução Pública. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto-3858-11.06.1925.html>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 4.600, de 30 de maio de 1929. Regulamenta as leis nº. 2269, de 31-12-1927, e 2315, de 31-12-1928, que reformaram a instrução pública do estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1929/decreto-4600-30.05.1929.html>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 4.794, de 17 de dezembro de 1930. Estabelece novas condições para a equiparação das escolas normais livres. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1930/decreto-4794-17.12.1930.html>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 4.795, de 17 de dezembro de 1930. Reorganiza a Diretoria Geral da Instrução Pública. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1930/decreto-4795-17.12.1930.html>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 5.335, de 7 de janeiro de 1932. Reorganiza a instrução pública e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1932/decreto-5335-07.01.1932.html>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 6.947, de 6 de fevereiro de 1935. Consolida disposições anteriores e introduz modificações na carreira do magistério primário, instituída pelo decreto n. 5.884, de 21-4-1933, e alterada pelo decreto n. 6.197, de 9-12-1933. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto-6947-06.02.1935.html>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-Lei n. 13.625, de 21 de outubro de 1943. Dispõe sobre criação da Assistência Técnica do Ensino Rural e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1943/decreto.lei-13625-21.10.1943.html>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893. Adila diversas disposições à lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-169-07.08.1893.html>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 1.579, de 19 de dezembro de 1917. Estabelece diversas disposições sobre a instrução pública. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1917/lei-1579-19.12.1917.html> >  
Acesso em: 22 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Pública do Estado. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html> >.

Acesso em: 21 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 2.269, de 31 de dezembro de 1927. Reforma a instrução pública do Estado. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1927/lei-2269-31.12.1927.html>>.

Acesso em: 28 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 2.315, de 31 de Dezembro de 1928. Altera disposições das leis sobre instrução pública. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1928/lei-2315-21.12.1928.html>>.

Acesso em: 28 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 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. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html> >.

Acesso em: 15 mar. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 930, de 13 de agosto de 1904a. Modifica varias disposições das leis em vigor sobre instrução pública do Estado. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1904/lei-930-13.08.1904.html> >.

Acesso em: 5 jan. 2014.

## INSTITUIÇÕES E ACERVOS CONSULTADOS

Para a elaboração deste instrumento de pesquisa, realizei consultas às seguintes e instituições e acervos:

- Assis-SP

Acervo permanente da Diretoria de Ensino de Assis

- Lins-SP

Acervo permanente da Diretoria de Ensino de Lins

- Marília-SP

Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC-Unesp-Marília

Acervo permanente da Diretoria de Ensino de Marília

- São Paulo-SP

Acervo do Centro de Referência em Educação "Mário Covas" – Núcleo de memória da educação paulista

Acervo do Instituto de Estudos Brasileiros, da Universidade de São Paulo.

Arquivo Público do Estado de São Paulo

Biblioteca Professor "Sólon Borges dos Reis" do Instituto de Estudos Pedagógicos "Sud Mennucci" (Centro do Professorado Paulista – CPP)

Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP

Biblioteca "Paulo Bourroul" – FE-USP

Seção de Obras Raras da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

- Campinas-SP

Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – IEL-Unicamp

Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE-Unicamp

## CATÁLOGOS DIGITAIS, BASES DE DADOS DE BIBLIOTECAS DISPONÍVEIS *ON-LINE*

Consultei, também, as seguintes bases de dados de bibliotecas disponíveis *on-line* e *sites* na Internet:

Arquivo do Estado de São Paulo.

Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/arquivospublicos.php>>

Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/>>

Biblioteca digital de teses e dissertações da USP.

Disponível em: <<http://www.theses.usp.br/>>

Biblioteca digital de teses e dissertações da Unicamp.

Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/list.php?tid=7>>

Banco de teses da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>

Base de dados do Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br.>>

Base de dados *Scientific Electronic Library* – SCIELO

Disponível em: <<http://www.scielo.br>>

Catálogo de Bibliotecas da Universidade Estadual Paulista – Unesp.

Disponível em:

<[http://www.parthenon.biblioteca.unesp.br:1701/primo\\_library/libweb/action/search.do?vid=Unesp](http://www.parthenon.biblioteca.unesp.br:1701/primo_library/libweb/action/search.do?vid=Unesp)>

Center for Research Libraries (CRL)

Disponível em: <<http://www.crl.edu/about>>

Centro de Referência em Educação "Mário Covas" – Núcleo de memória da educação paulista.

Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>>

Memória Estatística do Brasil no Acervo da Biblioteca do Ministério da Fazenda no Rio de Janeiro.

Disponível em: <<http://memoria.org.br/>>

Memorial da Educação: a escola pública e o saber – Centro de Referência em Educação "Mário Covas".

Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>>;

Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP

Disponível em: <<http://www.3fe.usp.br/secoes/inst/novo/biblio.htm>>

Sistema de Biblioteca da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH-USP

Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br>>