

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

ADRIANA DO CARMO DE JESUS

**OS BASTIDORES DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA: CRIAÇÃO E  
EXPANSÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS RURAIS EM MUNICÍPIOS DO  
INTERIOR PAULISTA (1889 –1921)**

SÃO CARLOS

2018

**OS BASTIDORES DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA: CRIAÇÃO E EXPANSÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS RURAIS EM MUNICÍPIOS DO INTERIOR PAULISTA (1889-1921)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina dos Santos Bezerra.



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

## Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Adriana do Carmo de Jesus, realizada em 20/03/2018:

---

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra  
UFSCar

---

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini  
UFSCar

---

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho  
UFSCar

---

Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza  
UNESP

---

Profa. Dra. Rosimeri da Silva Pereira  
UNIRIO

---

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela  
UNESP

À minha mãe que me ensinou a lutar por dias melhores, e  
a quem a escola não foi oportunizada.  
Ao meu Antonio Musiah, acalanto que me dá coragem  
para lutar por dias melhores.  
E à eterna vó Léo que sempre me incentivou.

## **Agradecimentos**

Esta tese é resultante do compromisso político com a escola pública de qualidade social para todos. Relaciona-se, intrinsecamente, com os desejos de uma escola que ofereça aos trabalhadores e aos seus filhos oportunidades reais de apropriação da mais elaborada cultura humana, de desenvolvimento cognitivo e de emancipação. Em grande parte, esse desejo foi alimentado por minha orientadora que, desde o mestrado, tem lapidado meu olhar para perceber que passar ou não pela escola e pelos diferentes graus que ela possui é elemento determinante na vida de um sujeito pertencente à classe trabalhadora.

Maria Cristina dos Santos Bezerra, com todos os sonhos, sabedoria e generosidade, tem me mostrado o quanto é fundamental compreender porque as classes populares lutaram, ao longo do século XX, e ainda têm lutado na contemporaneidade, pelo direito à escola. Não poderia deixar de agradecê-la.

Assim como não poderia deixar de agradecer a inspiração que algumas pessoas me proporcionam e ao auxílio prestado por muitas outras, entre as quais certamente estão:

Os queridos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, em especial Luiz Bezerra Neto, Manoel Nelito Matheus Nascimento, João Virgílio Tagliavini e José Carlos Rothen;

O professor Justino Magalhães que prontamente se disponibilizou a me acolher na Universidade de Lisboa, professor Fernando Idílio da Universidade do Minho e aos professores André Luis Paulilo (Unicamp) e Fábio Fernandes Villela (Unesp) pelas muitas conversas esclarecedoras;

Os amigos que fiz nestes 14 anos de UFSCar, em especial aos integrantes do GEPEC: José Leite, Andrea Marrafon, Jaqueline Basso, Julia Mazinini Rosa, Juliana Gimenes, Elen Lago, Suze Sales, Carol Gimenes, Márcio Rodrigues, Mônica Santos, Ana Paula Regal e todos os outros que encontrei nesta estrada;

Os meus irmãos Luis Henrique, Márcia, Marcos e Marcelo e o amigo de toda hora Antonio Fred, estes que me apoiam sempre;

Agradecimento especial às Professoras Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho, Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba e Dra. Rosimeire da Silva Pereira, componentes da Banca Examinadora, porque, em uma sociedade na qual predomina o machismo e o discurso misógino, é necessário, sim, marcar o feminino.

Meu agradecimento especial à agência de fomento à pesquisa CAPES e ao PPGE-UFSCar que me disponibilizou a bolsa de pesquisa desde o primeiro momento.

Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-lo por veredas abruptas. (MARX, 1983)

## **Perguntas de um trabalhador que lê**

Quem construiu a Tebas de sete portas?  
Nos livros estão nomes de reis.  
Arrastaram eles os blocos de pedras?  
E a Babilônia várias vezes destruída -  
quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas  
da Lima dourada moravam os construtores?  
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?  
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.  
Quem os ergueu? Sobre quem  
triumfaram os Césares? A decantada Bizâncio  
tinha somente palácios para seus habitantes? Mesmo na lendária Atlântida,  
os que se afogavam gritavam por seus escravos  
na noite em que o mar a tragou.

O jovem Alexandre conquistou a Índia.  
Sozinho?  
César bateu os gauleses.  
Não levava sequer um cozinheiro?  
Filipe da Espanha chorou quando sua Armada naufragou. Ninguém mais chorou?  
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.  
Quem venceu além dele?

Cada página uma vitória.  
Quem cozinhava o banquete?  
A cada dez anos um grande homem.  
Quem pagava a conta?  
Tantas histórias.  
Tantas questões.

Brecht

## RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa sobre a criação e expansão das escolas isoladas no interior paulista de 1889 a 1921 – da Proclamação da República à concretização da Reforma de Sampaio Dória. As escolas isoladas eram instituições de educação primária unidocentes, que atendiam ao mesmo tempo e no mesmo espaço alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento. A tese de que, no interior paulista, de 1889 a 1921, a criação e expansão das escolas isoladas acompanharam o desenvolvimento econômico proporcionado pela produção agrícola cafeeira rumo ao oeste e que este modelo de escola foi predominante no atendimento educacional oferecido pelo Estado foi confirmada. Concluímos que o desenvolvimento econômico, iniciado em meados do século XIX – com a expansão agrícola baseada no café e acompanhada por uma rede ferroviária que ligava as cidades e atraía grande contingente populacional - possibilitou o surgimento de um centro dinâmico no sudeste brasileiro, sobretudo no Estado São Paulo, e, portanto, a expansão das escolas públicas em municípios do interior nas primeiras décadas do século XX. No desenvolvimento da pesquisa, foi fundamental a análise de documentos disponibilizados no Arquivo Público do Estado de São Paulo; da legislação referente à criação de escolas entre os anos 1889-1900, disponível na ALESP; dos *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo* dos anos de 1910, 1914, 1918 e 1920/1921, bem como dos Relatórios dos Inspectores de Ensino que datam final do século XIX. Tais documentos nos permite inferir que a escola isolada é instituída e ampliada - em termos quantitativos - *pari passu a* crescente valorização dos grupos escolares. Entretanto, as escolas isoladas se tornaram, ao longo dos anos, mais presentes nas áreas periféricas e rurais. Não eram, portanto, concorrente dos grupos escolares, bem como não precediam dele. Nota-se que as escolas isoladas eram subsidiárias aos grupos escolares, que seriam criados nas cidades maiores, sede de municípios e na capital, enquanto as escolas isoladas atendiam a demanda por escolarização das camadas trabalhadoras – urbanas e rurais. Por isto, justificava-se que os anos de escolarização, o tempo de duração do curso e o programa escolar (currículo) deveriam ser menores.

**Palavras-chave:** Escola Isolada, Escola Rural, Educação Primária Paulista, Primeira República.

## ABSTRACT

This work has as main objective to deal with the creation and expansion of isolated schools in the interior of São Paulo between the years 1889 to 1920 – the first 31 years of republic. The isolated schools were unidocent elementary education institutions that served at the same time and in the same space students of different ages and levels of knowledge. We understand that it was the economic development of the state of São Paulo started in the mid-nineteenth century - with the coffee-based agricultural expansion and accompanied by a railway network that linked cities and attracted a large population contingent – which made possible the emergence of a dynamic center in southeastern Brazil, especially in what we know today as Rio de Janeiro, Minas Gerais and São Paulo states, as well as the expansion of public schools in inland municipalities in the first decades of the 20th century. From this perspective, this period can be understood as a "watershed" in the organization of the free, secular and compulsory public education system. In these decades, schooling was, above all, part of a political program to solve Brazilian problems, so that it incorporated large sections of the population into the civilizing process. Political participation was linked not only to census voting but, to the process of schooling, however, this process already in the early years of the Republic did not mean a good school for all, especially in the state of São Paulo and to understand the expansion of elementary public schooling, it is necessary to understand the history of Brazilian education in the republican period, also understanding that the diffusion of the school groups was not established in a homogeneous, natural and linear way, as if we had first the isolated school that became schools reunited and sometime later the leaders realized that it was viable the transformation of these schools reunited in school group.

**Keywords** Isolated School, Paulista Elementary Education, History Education, First Republic.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Escola Mista Bairro Barreiro, Santa Bárbara do Rio Pardo.....	64
<b>Imagem 2:</b> Escola Mista Fazenda Esmeril, Itaí.....	65
<b>Imagem 3:</b> Escola Mista Fazenda Gama, Avaré.....	65
<b>Imagem 4:</b> Escola Mista Fazenda Recreio, Avaré.....	66
<b>Imagem 5:</b> Escola mista dos Anastácios, Avaré.....	74
<b>Imagem 6:</b> Grupo Escolar Moraes Barros, Piracicaba, 1900.....	75
<b>Imagem 7:</b> Tabela da estatística escolar da capital paulista em 1910.....	136
<b>Imagem 8:</b> Tabela que apresenta o resumo estatístico das escolas isoladas de 1898 a 1910..	139

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1:</b> Esquema das vias de comunicação em São Paulo na época da Independência (1822).	46
<b>Mapa 2:</b> Divisão político-administrativa do Estado de São Paulo em 1800, 1900, 1910, 1930, 1940 e 1950 .....	49
<b>Mapa 3:</b> Municípios paulistas mais contemplados com escolas no ano de 1889.....	95
<b>Mapa 4:</b> Localização do município de Lorena, único município com escola primária criada em 1890 .....	96
<b>Mapa 5:</b> Localização do município de Franca.....	98
<b>Mapa 6:</b> Localização dos municípios com o maior número de escolas primárias criadas em 1892 .....	100
<b>Mapa 7:</b> Localização dos dois municípios com o maior número de escolas primárias criadas em 1893 .....	101
<b>Mapa 8:</b> Localização dos municípios com o maior número de escolas primárias criadas em 1894 .....	102
<b>Mapa 9:</b> Municípios que mais receberam escolas em 1895 .....	103
<b>Mapa 10:</b> Municípios que mais foram contemplados com escolas em 1896 .....	104
<b>Mapa 11:</b> Municípios contemplados com mais de 10 escolas primárias em 1897.....	107
<b>Mapa 12:</b> Municípios paulistas que mais foram contemplados com novas escolas em 1898 .	108
<b>Mapa 13:</b> Municípios que mais foram contemplados com escolas primárias em 1899 .....	109
<b>Mapa 14:</b> Municípios que mais foram contemplados com escolas primárias em 1900 .....	110
<b>Mapa 15:</b> Expansão da escolarização primária paulista na primeira década republicana.....	112
<b>Mapa 16:</b> Municípios com mais escolas isoladas em 1909/1910.....	126
<b>Mapa 17:</b> Escolas isoladas e grupos escolares na capital paulista no ano de 1910.....	137
<b>Mapa 18:</b> Imigração no Estado de São Paulo em 1920 .....	154
<b>Mapa 19:</b> Municípios do interior paulista com maior número de escolas isoladas em 1918..	158
<b>Mapa 20:</b> Os 57 municípios paulistas que mantinham escolas isoladas por meio das Câmaras Municipais em 1918/1919 .....	162
<b>Mapa 21:</b> Municípios com mais escolas isoladas em 1921 .....	169

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Número de pesquisas em história da escola primária rural abordagem central.....	24
<b>Tabela 2:</b> Expansão na quantidade de escolas paulistas entre os anos de 1839 e 1875 .....	42
<b>Tabela 3:</b> Escolas e coeficiente aluno/escola no período 1870–1889 em São Paulo .....	43
<b>Tabela 4:</b> Remuneração dos professores segundo o Decreto n° 930 de 1904 .....	88
<b>Tabela 5:</b> População e escolarização primária em municípios paulistas em 1890 .....	94
<b>Tabela 6:</b> Municípios mais contemplados com escolas primárias em 1897.....	107
<b>Tabela 7:</b> Criação de escolas paulistas entre os anos de 1889 a 1900, organizados ano a ano	111
<b>Tabela 8:</b> Municípios paulistas com mais de dez escolas isoladas em 1898.....	115
<b>Tabela 9:</b> Municípios paulistas com maior quantidade de escola isolada em atividade no ano de 1898 .....	119
<b>Tabela 10:</b> Relação de escolas criadas, em atividade e vagas entre os anos de 1895 e 1901 ..	120
<b>Tabela 11:</b> Quantidade de estabelecimentos de ensino e alunos matriculados entre os anos de 1907 e 1921 no Estado de São Paulo.....	122
<b>Tabela 12:</b> Municípios paulistas com maior número de escolas isoladas em 1909/1910 .....	125
<b>Tabela 13:</b> Relação entre as escolas isoladas com mais matrículas, número de escolas isoladas por municípios e grupos escolares .....	131
<b>Tabela 14:</b> Crianças com e sem escolas em 1910.....	140
<b>Tabela 15:</b> Crianças com e sem escolas em 1909.....	141
<b>Tabela 16:</b> Municípios com Escola Normal e quantidade de diplomados em 1914 .....	142
<b>Tabela 17:</b> Localização das escolas isoladas paulistas vagas no ano de 1914 .....	144
<b>Tabela 18:</b> Municípios paulistas com mais de 10 escolas isoladas em 1918 .....	157
<b>Tabela 19:</b> Municípios paulistas cujas câmaras municipais mantinham mais de 10 escolas isoladas em 1918 .....	161

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Fontes primárias consultadas .....	28
<b>Quadro 2:</b> Teses e dissertações sobre escolas isoladas disponibilizados no Banco de teses e dissertações CAPES .....	30
<b>Quadro 3:</b> Dissertações sobre escolas isoladas encontradas a partir da análise de currículos. .	31
<b>Quadro 4:</b> Teses sobre escolas isoladas encontradas a partir da análise de currículos. ....	32
<b>Quadro 5:</b> Teses sobre escolas isoladas do Estado de São Paulo.....	33
<b>Quadro 6:</b> Programa de ensino e duração do curso primário definido pela Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917.....	60
<b>Quadro 7:</b> Decretos educacionais referentes ao ano de 1890.....	97
<b>Quadro 8:</b> Decretos educacionais referentes ao ano de 1891.....	97
<b>Quadro 9:</b> Leis educacionais referentes ao ano de 1892.....	99
<b>Quadro 10:</b> Leis educacionais referentes ao ano de 1894.....	102
<b>Quadro 11:</b> Decretos e Leis educacionais do ano de 1895 .....	103
<b>Quadro 12:</b> Decretos e Leis educacionais do ano de 1896 .....	105
<b>Quadro 13:</b> Decretos e Leis educacionais do ano de 1897 .....	106

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
APESP	Arquivo Público do Estado do São Paulo
BNTD	Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPP	Centro do Professorado Paulista
CMU	Centro de Memória da Unicamp
NEPO	Núcleo de Estudos de População
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

Introdução.....	16
Hipótese e pressupostos teórico-metodológicos.....	18
A produção acadêmica sobre as escolas isoladas: história que não foi contada....	28
Estrutura da tese.....	33
Capítulo 1 – Escola isolada e escola rural do período republicano .....	35
1.1 Antecedentes históricos da escola isolada: caminhando pela História.....	35
1.2 Escola, café, ferrovia e coronelismo.....	44
1.3 Escola rural na Primeira República .....	58
1.4 Influência do ruralismo pedagógico .....	68
Capítulo 2 – O que eram as Escolas Isoladas: caracterização e aspectos da legislação .....	72
2.1 O que eram as Escolas Isoladas? .....	72
2.2 - Aspectos da legislação educacional do período .....	79
Capítulo 3 – A expansão da escolarização primária (1889-1921).....	93
3.1 Criação, transferências, conversão e extinção das escolas primárias no interior paulista (1889-1921).....	93
Capítulo 4 - Produções discursivas dos Inspectores de Ensino acerca das escolas isoladas na Primeira República .....	124
4.1 Aspectos gerais .....	124
4.2 Produções discursivas dos Inspectores de Ensino referentes a 1910 .....	126
4.3 Ideias expressas nos Anuários de Ensino do Estado de São Paulo de 1914	142
4.4 Ideias expressas nos Anuários de Ensino do Estado de São Paulo de 1918	145
4.5 As estatísticas do Anuário de Ensino do Estado de São Paulo referentes a 1920/1921 .....	164
Considerações finais.....	175
Referências bibliográficas .....	179
Anexos.....	202

## **Introdução**

Certa vez li, e não sei exatamente onde, que o desconhecimento do passado nos leva à incompreensão do presente. Tal leitura suscitou-me muitos desconfortos e inquietações, pois ao longo de minha trajetória escolar – sobretudo após tornar-me professora no ano de 2009 – tive muitas dificuldades ao tentar compreender os “desajustes” cotidianamente vivenciados na escola pública. Confesso que demorei a entender o porquê de haver tantas limitações no processo de escolarização das crianças pertencentes à classe trabalhadora, mesmo considerando inegável a relevância da educação escolar nas trajetórias desses sujeitos, pois passar ou não pela escola, e em seus diferentes níveis e modalidades, em muito determina a qualidade das relações sociais que estabelecemos ao longo de nossas vidas.

Reporto-me aqui ao meu ingresso na escola pública, que se deu aos quatro meses de idade, em meados do ano de 1983, nela permanecendo durante todo o meu processo de escolarização – que, agora, se conclui com o doutoramento. À época, vivenciei as dificuldades e os dilemas que quase toda criança brasileira pobre vivencia, e durante muitos anos não entendia os motivos das revoltas que cultivava dentro de mim; revolta contra os “ricos”, revolta contra a escola – apesar de nunca faltar às aulas – e, também, revolta contra meus pares. Foi então que, nos anos finais da década de 1990, já no Ensino Médio – que cursei no período noturno, pois precisava trabalhar – que as intervenções de alguns professores, sobretudo dos professores de Filosofia e Artes, me possibilitaram perceber que eu e todos meus colegas de turma, à longa data estávamos sendo intencionalmente alijados do conhecimento. Indagava-me sobre quem teria interesse em restringir nosso acesso ao conhecimento. Hoje percebo que os principais interessados em restringir o acesso ao conhecimento por parte dos estudantes provenientes da classe explorada pelo capital são todos aqueles que atacam o currículo da escola pública, retirando os cursos de Filosofia, Artes e Sociologia, por exemplo.

Fui percebendo que as oportunidades para mim e para meus semelhantes eram reduzidas, e que teríamos de transpor, a duras penas, as possibilidades de subverter o destino que a nós estava reservado. Eu não tinha clareza, mas estava começando a entender minha condição de sujeito histórico. E é no sentido de reconhecer e valorizar as possibilidades do agir humano nas estruturas sociais mais amplas, que tenho galgado meu processo de formação docente.

Logo, esta pesquisa é resultante de uma opção teórico-metodológica e, sobretudo, de um compromisso político com a educação pública, e faz coro com as discussões que tem

como ponto fulcral a democratização do acesso irrestrito ao que de melhor e mais elaborado há em termos de conhecimento produzido pela humanidade. Nessa perspectiva, a educação escolar da classe trabalhadora está aqui em debate por meio das escolas isoladas – escolas unidocentes e multisseriadas – que se tornaram mais comuns na última década do século XIX – início do período republicano e que, atualmente, no século XXI, possui sua imagem associada à escola rural.

As escolas multisseriadas são realidade em muitos países e no Brasil sua presença é marcante no meio rural. Em documentos e relatórios sobre educação, aparecem como um desvio do padrão da escola considerada ideal: urbana e seriada. Desse modo, essa organização escolar é responsabilizada pelo baixo desempenho acadêmico dos estudantes e assim tem sido justificado o movimento de fechamento delas. Trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC)<sup>1</sup> apontam que de 2008 e 2016, foram fechadas 23,6 mil escolas rurais. E foi na tentativa de contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento histórico da educação escolar oferecida aos filhos dos trabalhadores rurais, que cheguei a este objeto de pesquisa – a criação e a expansão das escolas isoladas no interior paulista no período de 1889 a 1921.

O interesse em pesquisar as escolas isoladas das primeiras décadas republicanas foi aguçado por considerar a perspectiva de que esse período de nossa História pode nos oferecer as chaves para o entendimento do atual modelo educacional. Porém, sabemos que o presente não é uma repetição do passado e, como esclarece Hobsbawm (1998), a compreensão de que o padrão estabelecido no passado é determinante do presente, causa certo atraso nas mudanças históricas, tendo em vista que dificultam as inovações.

Para esse autor, é importante perceber que as sociedades urbanizadas são mais flexíveis, em relação às camponesas, e que podem mais facilmente modificar-se a ponto de não seguir o padrão do passado, o que nos permite afirmar que o presente não é extensão do passado, e sim uma transformação e/ou ajustamento dele. Nesse sentido, explora-se o passado para ter conhecimento do presente e noção de futuro; no entanto, por mais que em alguns casos seja possível a interligação entre passado e futuro, não se pode imaginar todo um futuro com base no passado, pois existem mudanças contínuas que inviabilizam uma ligação exata entre esses extremos (HOBSBAWM, 1998).

Com efeito, buscar entender como a educação brasileira foi organizada no início do século XX, pode nos oferecer alguns elementos para pensar a organização do sistema

---

<sup>1</sup> O GEPEC está alocado na Universidade Federal de São Carlos e possui como objetivo central buscar a compreensão do processo de desenvolvimento histórico da educação rural no Estado de São Paulo e no Brasil.

educacional na atualidade<sup>2</sup>; é preciso, no entanto, atentar para as inovações, transformações e rupturas de um período para o outro.

Na Primeira República, a escolarização fez parte, primeiramente, de um programa político para resolver os problemas brasileiros, de modo que almejava incorporar grandes camadas da população no processo civilizatório. O Estado Republicano instituiu novas regras de sociabilidade e de participação social, e a tarefa de promover o “ideal cortesão” e a “civildade” em todas as classes coube à escola. O artifício republicano atrelou a participação política, não somente ao voto censitário<sup>3</sup>, mas, também, ao processo de escolarização. Como e em que base se desenvolveu historicamente esse processo, são algumas das questões trazidas por esta pesquisa.

### **Hipótese e pressupostos teórico-metodológicos**

A pesquisa está focada nas escolas isoladas, instituição de educação pública primária predominante no período de 1889 a 1921, a fim de responder a seguinte questão: Como se deu o movimento de expansão das escolas primárias rurais no Estado de São Paulo? Traçamos seu movimento de expansão no interior paulista e, para tanto, historicizamos o objeto para além de seu entorno imediato, e situamos a política educacional republicana de publicização da escola primária que, no Brasil, começava a se concretizar, de fato, no final do século XIX e início do século XX.

Mas o que eram as escolas isoladas? E quais suas particularidades? Tratamos sobre esse modelo de instituição educacional e analisamos o processo de desenvolvimento das escolas isoladas, apreendemos quantas e quais eram as escolas criadas, o que estava previsto na Legislação e o que diziam os Inspectores de Ensino da época. Trabalhamos com a hipótese de que, no interior paulista, de 1889 a 1921, a criação e expansão das escolas isoladas acompanharam o desenvolvimento econômico proporcionado pela produção agrícola cafeeira rumo ao oeste e este modelo de escola foi predominante no atendimento educacional oferecido pelo Estado.

O desenvolvimento econômico de algumas regiões do Estado de São Paulo abriu frentes pioneiras, que adentraram o interior do Estado, acompanhadas por uma rede ferroviária que ligava as cidades e atraía grande contingente populacional, intensificando as correntes migratórias rumo ao oeste paulista. Para Clark (1998, p.18), o café instalou-se de

---

<sup>2</sup> Sem desconsiderar, é claro, o debate travado ao longo do século XIX sobre a educação pública.

<sup>3</sup> O Voto Censitário era a concessão do direito ao voto apenas àqueles cidadãos que comprovassem situação financeira satisfatória.

maneira definitiva nas ricas terras do nordeste paulista, passando a sofrer uma acelerada produção, principalmente ao penetrar em Campinas, Limeira, Itu, Sorocaba e Ribeirão Preto, tornando-se o principal centro produtor e exportador do país.

Fortalecidos pela produção cafeeira do interior do Estado, o poder econômico e o poder político, aliados aos ideais democráticos da ideologia liberal, permitiram a reorientação da política educacional paulista, priorizando o ensino primário ofertado pelo poder público nas escolas isoladas e nos grupos escolares criados a partir de 1892.

São Paulo realizou a sua primeira Reforma da Instrução Pública em 1892, criando um primeiro e aperfeiçoado sistema escolar que acabou por tornar-se paradigma para todo o país. Tal sistema desencadeou uma série de reformas educacionais nas duas primeiras décadas do século XX, que imprimiram novas diretrizes na organização das instituições escolares, mesmo quando revogadas, deixando, assim, marcas e influenciando o contexto educacional do período.

A partir de 1917, tornaram-se mais comuns iniciativas para efetivar as diferenças entre as escolas, não só segundo o seu tipo (grupo escolar, escola reunida ou escola isolada), mas, sobretudo, devido à sua localização: urbana ou rural. Questões referentes à propalada dicotomia urbano/rural e à organização das escolas, segundo sua localização, calendário, número de alunos por turma e de horas por aula, à duração do ensino primário e ao que deveria ser ensinado, entraram nas pautas de discussões, principalmente após a Lei n.º 1.579, de 19 de dezembro de 1917. Essa lei classificou as escolas isoladas em rurais, distritais ou urbanas e definiu como seria o ensino nas escolas rurais localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos coloniais e fabris, nas quais o curso duraria dois anos, devendo o programa de ensino ser adaptado às necessidades da zona em que funcionassem.

Percebe-se que o pensamento educacional da época incorporava a dicotomia urbano-rural, percebendo-a composta de elementos antagônicos, tais como: cultura X natureza, escola isolada X grupo escolar, campo X cidade etc.

Nessa perspectiva, especificamente no Estado de São Paulo, a pesquisa sobre a educação rural ainda requer os aprofundamentos que a temática exige. É necessário, entre outras questões, desvelar os motivos que restringem o debate educacional nesse Estado, quase exclusivamente à educação do setor urbano. Provavelmente, isso se deve ao discurso unilateral de que em São Paulo não existia mais rural e que, portanto, os processos de escolarização deveriam acontecer nos centros urbanos. Esse discurso tem sido usado pelos sucessivos governos paulistas, a partir da década de 1980, para justificar o fechamento de escolas rurais e transportar crianças que habitam no meio rural para as cidades, inserindo-as

nas escolas urbanas. Por meio das pesquisas realizadas pelo GEPEC, constatamos que, no Estado, mais de 40% dos municípios ainda se apresenta escolas unidocentes com classes multisseriadas, além do transporte de alunos do campo e da cidade.

Não obstante esse discurso unilateral de que não há áreas rurais em São Paulo, percebe-se que, ao longo do século XX, houve certo silenciamento das produções acadêmicas acerca de certos temas, sobretudo no campo educacional. Temas como escola rural e história da escola rural pouco apareciam no rol de temas de pesquisas. Considerando essa tendência, e o fato de as pesquisas em história da educação terem se ampliado após a década de 1990, percebemos alguns indicativos de que objetos de pesquisas até então esquecidos foram revigorados.

O estudo da História da Educação é um campo da pesquisa acadêmica relativamente recente. Casimiro dos Reis Filho (1981) afirma que foram as reformas educacionais iniciadas a partir de 1930 que incluíram nos Planos de Estudos das Escolas Normais a cadeira de História da Educação, e só na década de 1940, com a criação dos cursos de Pedagogia, ampliaram-se os estudos desta matéria, bem como demais estudos pedagógicos. Para esse autor, desde então, alguns pesquisadores encontraram ambiente e condições de trabalho intelectual para dedicar-se às análises e aos levantamentos da evolução educacional brasileira (Reis Filho, 1981, p. 3).

Apoiando-nos em Reis Filho (1981), acreditamos que a História da Educação nos possibilita uma visão global do fenômeno educativo, permite ao educador compreender mais profundamente sua função e os mecanismos de transmissão da herança cultural de dada sociedade. E para que esse campo de estudo possa realmente contribuir para a formação e atuação dos educadores brasileiros é necessária a elaboração de sínteses históricas, para que possamos compreender o sentido da transformação das instituições educacionais e do pensamento pedagógico. No entanto, escreveu o autor no início dos anos 1980, a história da educação brasileira em sua forma de síntese ainda não pode ser elaborada; é importante que um número maior de pesquisadores esteja dedicado ao seu estudo, pois, somente assim, as sínteses históricas da educação no país podem ser elaboradas e nossos conhecimentos acerca da realidade educacional aprofundados.

Ao discorrer sobre os estudos acadêmicos em história da educação, Nosella e Buffa (2013) afirmam que há três momentos nas pesquisas em história da educação no Brasil, a saber:

- 1950 a 1960 – período que antecedeu a criação dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE's), em que pesquisas sobre o tema educação e sociedade predominaram;

- 1970 a 1980 – nesse período os PPGE's multiplicaram-se pelas universidades brasileiras e as pesquisas acadêmicas em História da Educação giravam em torno de temáticas como: sociedade de classes, democratização da escola, reprodução simbólica e formação de professores, entre outras;
- 1990 em diante – com a consolidação dos PPGE's, novos temas passaram a ocupar os espaços de pesquisas, tais como: cultura escolar, currículo, gênero, infância, livros didáticos, e entre essa diversidade de novos temas houve um crescimento notável nas pesquisas sobre instituições escolares.

Contudo, mesmo com a intensificação das pesquisas em História da Educação, há temas e campos de estudos pouco abordados, e muitos ainda a desvelar, especialmente porque o que atualmente conhecemos sobre ela é, em parte, constituído por respostas superadas, pois foram elaboradas a partir de perguntas subsidiadas por um conjunto de referências específicas que, por vezes, não contemplam as vozes dissonantes, bem como não discutem a oferta educacional diferenciada para as diferentes camadas sociais. São análises que, por vezes, excluem o conflito, o dissonante ou os que são considerados coadjuvantes da História.

Estão em voga novos objetos, novas perguntas e novas temáticas, e também “novos” e “velhos” referenciais teórico-metodológicos; há, no campo da História da Educação, diferentes ângulos de análises, originários, principalmente, da Sociologia e, mais recentemente, da Antropologia. Santos (2014) aponta que, nos últimos anos, os pesquisadores em História das Instituições Escolares têm optado por problematizar os assuntos pouco abordados até então, ou seja, o silêncio sobre a massa de deserdados na historiografia (SANTOS, 2014, p. 16).

A autora constata, ao trabalhar com as representações e práticas pedagógicas presentes na história da educação oitocentista e nas primeiras décadas republicanas, o fato de que, em geral, os autores privilegiavam fontes e registros oficiais, propagadores de uma mentalidade, de valores, normas legitimadoras de um modelo de ordenamento social. Identifica em seus trabalhos a produção de uma história da educação ligada ao poder estabelecido – legitimada e legitimadora dele – ao não estabelecer vínculo com as questões socioculturais, tensões e conflitos presentes no período (SANTOS, 2014, p. 17).

Na mesma perspectiva da autora, resguardas as particularidades de seu objeto de pesquisa, percebemos que os estudos sobre a história das instituições escolares, por exemplo, apesar de vastos, intensos e de relevante valor social e cultural, remetem às instituições mais antigas ou tradicionais e de maior prestígio social, tais como Escolas Normais, Colégio Dom

Pedro II, Colégio Caraça, Seminário de Olinda e também os grupos escolares<sup>4</sup>. Para Nosella e Buffa (2013), tais instituições se tornaram objetos de inúmeros estudos, talvez devido à atual decadência do Ensino Fundamental público, comparado ao ensino primário das primeiras décadas da República – isto em detrimento de pesquisas que contemplem a história das escolas de formação para o trabalho e as mais modestas e precárias, como a escola primária rural, por exemplo.

Diante do que foi explanado, ainda não é possível conhecer muito sobre como se organizou a escola para a parcela da população proveniente da zona rural, visto que no campo da história da educação a escola rural e os sujeitos que a compõem carregam marcas do esquecimento. Para Rosa Fátima de Souza Chaloba, esse panorama está mudando devido à evolução e ao desenvolvimento histórico dos objetos de pesquisa em história da educação.

Assim, em uma primeira tentativa de responder as perguntas inicialmente lançadas, bem como na tentativa de entender a necessidade de estudar a história da escola rural, podemos afirmar que ampliar os estudos sobre a história da escola rural poderá nos ajudar a reconstruir<sup>5</sup> sua trajetória, a fim de compreender seu desenvolvimento histórico, suas continuidades e rupturas. Entendemos que recuperar a história da escola rural é valorizá-la, é reconhecer sua função em uma sociedade que tentou, ao longo de todo o século XX, erradicar o analfabetismo e que carregou esse legado para o século XXI. Conhecer mais e melhor a história da escola rural pode fornecer as chaves para a compreensão “dos porquês” de as áreas rurais possuírem os maiores índices de analfabetismo no Brasil.

Conhecer a história da educação rural evita falas genéricas e infundadas como “a educação rural nunca teve atenção no Brasil” ou “a escola rural não aparece nas constituições brasileiras”. Nesta perspectiva, pelo estudo histórico podemos compreender o que significa educação do campo na atualidade, quais os projetos de educação do campo estão em disputa e o quão a concepção de educação do campo está atrelada a um discurso “novidadeiro” – que associa velhas ideologias a um novo discurso.

Lombardi (2006) aponta que estamos vivendo sob uma estrondosa avalanche de informações sobre os mais diferentes assuntos e no que concerne à educação, a escola é transformada em panaceia para todos os males da combalida sociedade capitalista que com

---

<sup>4</sup> Pesquisas desenvolvidas por Rosa Fátima Souza e Cardoso (2013) têm sinalizado que, apesar dos altos investimentos públicos na construção e manutenção dos grupos escolares, sobretudo no Estado de São Paulo, suas atividades de ensino eram voltadas ao atendimento da demanda por escolarização dos filhos dos operários dos centros urbanos em formação; portanto, apesar de gozarem de certo prestígio social, nem sempre atendiam às demandas das camadas mais elitizadas da sociedade paulista.

<sup>5</sup> O uso do termo “reconstruir” é intencional e remete a opção teórico-metodológica deste trabalho. Sendo assim, entendemos que os objetos dos estudos em História da Educação não são construídos pelo pesquisador; o que lhe cabe é construir o conhecimento acerca de seu objeto de estudo, e não o próprio objeto.

suas crises cíclicas e profundas, acompanhadas por uma análise mal acurada e acrítica de seu conteúdo, acaba reforçando uma visão de senso comum e/ou opiniões equivocadas sobre a educação dos trabalhadores, esta que, por vezes, é golpeada material e ideologicamente a favor dos interesses das classes dominantes. E é comum essa situação ser reforçada por nossa própria formação que, em lugar de possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente acumulados, acaba nos levando a seguir a “onda novidadeira” que hipervaloriza o velho travestido de novo e sugere análise do micro, do fragmentário, do cotidiano, do singular, do imaginário e do agora, isso em detrimento da totalidade e do *continuum*. E esta é mais uma estratégia do capital para escamotear as desigualdades de classes.

Pensar a educação rural exige do pesquisador em educação uma análise da conjuntura e esforço em direcionar seu olhar ao desenvolvimento histórico de seu objeto de pesquisa, a fim de compreendê-lo em sua totalidade.

Também, estudar a história da escola rural e suas relações com o contexto mais amplo possibilita o conhecimento dos processos de escolarização da população de determinado lugar e período histórico, de modo a levar à compreensão de certos elementos da sociedade que a criou. Enfim, o passado de dada instituição escolar pode possibilitar a compreensão de questões educacionais ainda mal compreendidas, pois se quisermos conhecer algo verdadeiramente, necessitamos conhecer sua história. Nessa perspectiva, as palavras de Sanfelice (2006), no texto *História das Instituições Escolares*, adquirem muito sentido, de modo que é possível pensar a sociedade a partir da escola e impossível, ou infrutífero, pensar a escola sem a sociedade que a criou. A escola é resultante de uma demanda permanente da sociedade<sup>6</sup>, e são intrínsecas à sua existência as contradições de ordem econômica, ideológica, política e cultural próprias da sociedade. De tal modo, estudar a história da escola rural é uma maneira de buscar desvelar tais contradições, a partir da educação escolar e da importância que essa representa na vida das pessoas que por ela passaram.

Dóris Bittencourt Almeida (2005) aponta que os estudos sobre a história da educação rural no Brasil compõem um campo de investigação que ainda está situado na

---

<sup>6</sup> Segundo Dermeval Saviani (2007), a instituição escolar apresenta-se como uma estrutura material construída pelo homem para atender uma necessidade bastante específica, possui um caráter permanente, apesar de não se constituírem em algo pronto e acabado. Surgem a partir de certo estágio de desenvolvimento social, e coloca a exigência de intervenção deliberada no processo de formação humana, diferenciando das demais instituições por características e atividades particulares, com efeito, a instituição escolar incumbe-se de realizar determinadas atividades de modo sistemático, formal e direcionado. Para o autor, o processo de institucionalização da educação, ou melhor, o surgimento da instituição escolar foi correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho (SAVIANI, 2007).

“marginalidade”, ou seja, por ignorar alguns sujeitos, encontra-se nebulosa, salientando e legitimando alguns grupos e esquecendo-se da importância do meio rural como se não fizesse parte da história (ALMEIDA, 2005, p. 278), o que se evidencia nos levantamentos das publicações acadêmicas acerca do tema.

Em consulta ao amplo acervo da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BNTD) encontramos somente 30 trabalhos de pesquisa com o tema história da escola rural – entre teses e dissertações – todos publicados entre 2001 e 2015<sup>7</sup>. Contudo, após análise dos trabalhos percebe-se que apenas 16 tratam da “história das escolas primárias rurais”; assim, percebe-se que há uma pequena quantidade de pesquisas publicadas<sup>8</sup> acerca do tema. Além disso, majoritariamente, tais publicações remetem à tendência de concentração nas regiões Sudeste e Sul do país<sup>9</sup>, sendo que constam 6 pesquisas que tratam da história das escolas rurais em São Paulo, 4 em Santa Catarina, 3 no Paraná, 2 em Minas Gerais e 2 no Rio Grande do Sul; há também 1 pesquisa sobre o tema no Mato Grosso, 1 no Rio Grande do Norte e 1 na Paraíba<sup>10</sup>. Como mostra a tabela abaixo.

**Tabela 1:** Número de pesquisas em história da escola primária rural abordagem central

Abordagem central	Trabalhos
<b>História de uma escola rural específica</b>	2
<b>História de escolas rurais pertencentes a um município/ região</b>	2
<b>História de escolas rurais pertencentes a um Estado</b>	8
<b>História comparada de escolas rurais pertencentes a diferentes Estados</b>	3
<b>História da escola de quilombo</b>	1
<b>Total</b>	16

Fonte: BNTD, 2014.

Como está evidenciado na tabela acima, além de poucas teses e dissertações sobre a história da escola primária rural, há uma preferência por parte dos pesquisadores em estudar a história de escolas primárias rurais de um determinado Estado, possivelmente tal opção esteja condicionada às dificuldades em angariar fontes de pesquisa oriundas de uma única escola ou de um único município – dificuldades encontradas por parte dos pesquisadores em história da educação ao lidar com as fontes primárias no Brasil, pois muitos de nossos acervos de pesquisa estão desorganizados ou em péssimas condições.

<sup>7</sup>Resultado da consulta disponível no link

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=historia+da+escola+primaria+rural&type=AllFields>

<sup>8</sup> Para realização das consultas os descritores utilizados foram: história da escola primaria rural.

<sup>9</sup> Das 17 pesquisas analisadas, 14 referem-se às regiões Sul e Sudeste.

<sup>10</sup> Há pesquisas que se referem a dois ou mais Estados.

Outro aspecto interessante das pesquisas publicadas que tratam da história da escola rural é que há uma associação direta e recorrente entre as escolas rurais e as escolas isoladas – instituição escolar multisseriada, com escassez de materiais pedagógicos e de mobiliários, com estrutura precária, de poucos recursos, de uma única “professorinha”; uma escola que se opunha tal como um “espelho invertido” à imponente dos grupos escolares. Será isso mesmo?

Estudos recentemente publicados afirmam que as escolas isoladas – que foi a instituição de ensino primário predominante em termos de quantidade de estabelecimentos ao longo de toda a Primeira República – eram criadas em regiões pouco desenvolvidas economicamente, ou em áreas cujas baixas taxas de matrículas não comportavam um grupo escolar (CARDOSO, 2013, p. 228). Diante desta afirmativa como explicar a expressiva expansão de escolas isoladas na capital paulista e em municípios economicamente ativos devido à produção cafeeira<sup>11</sup>?

De acordo com as fontes pesquisadas, no Estado de São Paulo o debate e a diferenciação entre escola urbana e escola rural surgem a partir de 1913 nos *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo*, na legislação a partir de 1914, e com definição explícita em 1917. Nas primeiras décadas do período republicano, os investimentos na educação primária foram significativos, e almejavam a expansão e a modernização do ensino primário, sobretudo nos governos paulistas, como veremos adiante.

Para Souza e Ávila (2014, p. 15), a modernização da instrução pública envolveu diferentes aspectos, como a construção de escolas monumentais, ampliação dos currículos, introdução de disciplinas científicas, a produção de manuais didáticos e cartilhas, aquisição de mobiliário e materiais escolares e renovação dos métodos de ensino. Porém, a modernização da instrução pública destacada pelas autoras não ocorreu de forma homogênea em todo o Estado de São Paulo em que alguns municípios foram mais e outros menos privilegiados com essa expansão do ensino. Em geral, os municípios mais favorecidos com o processo foram os mais desenvolvidos economicamente, mesmo localizados no interior paulista, o que se deve em grande medida à expansão agrícola, baseada nas atividades de produção e exportação do café, que possibilitou o acúmulo de capital e tornou algumas regiões do Estado o centro dinâmico da economia brasileira.

As autoras apontam que a orientação geral das políticas educacionais à época privilegiou os núcleos urbanos em detrimento das áreas rurais, apesar de a maior parte da

---

<sup>11</sup> Municípios economicamente ativos como Campinas, Piracicaba, Botucatu e Jundiaí, desde o final do século XIX possuíam certo destaque em relação ao desenvolvimento educacional e à implantação de escolas.

população concentrar-se no meio rural. E afirmam também que as medidas tomadas pelos governos estaduais incidiram não somente na diferenciação, mas principalmente na hierarquização das escolas, segundo sua localização; favorecendo a construção de representações negativas do meio rural, considerando-o inferior no nível civilizatório, no progresso e nas necessidades educacionais (SOUZA; ÁVILA, 2014). É provável que devido à ideia de que a população residente no meio rural possui necessidade educacional inferior – como apontado pelas autoras – a escola precarizada, pobre e com limitações estruturais foi associada à escola rural.

Também Souza (1998), ao analisar as instituições escolares primárias no referido período, sinaliza que o processo de criação e expansão dos grupos escolares representavam a modernidade pedagógica, sendo considerado uma das faces do projeto republicano de modernização da sociedade e civilização das massas, como uma importante expressão do desenvolvimento do capitalismo e dos processos de urbanização e industrialização dele decorrente. Portanto, o projeto republicano de educação forjou-se dentro do projeto republicano de sociedade que foi marcado pelo avanço do capital no Estado de São Paulo, alavancando os processos de urbanização e industrialização na capital e, também, em alguns municípios do interior.

Ocorreu que, ao longo da Primeira República, as regiões economicamente mais desenvolvidas foram paulatinamente recebendo um modelo de escola primária que representava a modernização do país, uma escola de vulto, bem planejada, muito bonita e seriada, denominada Grupo Escolar – um projeto que durou 78 anos (1893 a 1971). Nesse período, segundo Cardoso (2013, p. 18), esses grupos dominaram o cenário da educação pública brasileira, mas não sozinhos, pois havia as escolas isoladas que, para a autora, era o modelo pensado de escola para atender à população da periferia, dos bairros, vilas e zonas rurais.

Cardoso (2013) nos oferece elementos para compreender a recorrente associação entre as escolas isoladas da Primeira República e as escolas rurais da contemporaneidade, em sua tese de doutoramento afirma que, inicialmente, seu interesse foi investigar a história das escolas multisseriadas rurais, contudo, segundo ela, o processo de investigação dessas escolas levou-a até a história das escolas isoladas. Nessa concepção, podem-se apontar as escolas isoladas como antecessoras das escolas rurais que hoje conhecemos – por conta de sua estrutura e organização e, também, devido aos seus poucos recursos (Cardoso, 2013).

Além das pesquisas acadêmicas já publicadas, identificamos fontes primárias de pesquisa cujas análises possibilitaram contribuir para a historicidade da escola primária rural

do estado de São Paulo. E em relação às fontes primárias, há dois aspectos que devem ser salientados, pois se constituem como fatores delineadores deste trabalho. O primeiro deles refere-se à escassez de documentos catalogados que tratam da história da escola rural e das escolas isoladas paulistas anteriores ao ano de 1930; o segundo, está relacionado às dificuldades em localizar tais fontes para o desenvolvimento das análises.

Nesta tese, as fontes primárias mais significativas foram os *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo* e a Legislação disponível na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Destacamos, também, os importantes subsídios para a pesquisa, alocados nos demais acervos consultados. Diante das dificuldades de acesso às fontes primárias – ou pela escassez delas – todos os documentos encontrados foram considerados preciosos.

Organizamos nossas fontes de pesquisa para facilitar nossas análises e, principalmente, viabilizar o acesso aos demais pesquisadores às fontes identificadas. De tal modo, estão relacionadas abaixo:

**Quadro 1:** Fontes primárias consultadas

<b>Fonte</b>	<b>Acervo</b>	<b>Descrição</b>
Anuários de Ensino e Relatório dos Inspectores de Ensino	Arquivo Público de São Paulo	Referente aos anos/biênios de 1910, 1914, 1918 e 1920/1921
Legislação	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP)	Decretos e Leis referentes ao ensino público no Estado de São Paulo
Almanaque da cidade de Campinas	Centro de Memória da Unicamp (CMU)	Publicações referentes aos séculos XIX e XX
Livros de matrículas	Arquivo Público do Estado de São Paulo	Livros de matrículas de escolas isoladas
Pasta Helena Caiuby Crescenti	Centro de Memória da Faculdade de Educação da Unicamp (CME)	Documentos relativos à vida escolar que datam do início do século XX.
Pasta Jolumá Brito	Centro de Memória da Unicamp (CMU)	Recortes de jornais, dados estatísticos e outras informações avulsas.
Jornal da Cidade de Campinas	Centro de Memória da Unicamp (CMU)	O período consultado refere-se ao intervalo de 1900-1910
Termos de exame, ofícios, solicitações de materiais, comunicados, listagem de correspondências, Mapa Escolar do Estado de São Paulo e outros.	Arquivo Público do Estado de São Paulo	Documentos variados da Diretoria Geral de Instrução Pública.
A escola moderna	Arquivo Edgard Leuenroth (AEL-IFCH/Unicamp)	Notícia em microfilme
Mensagens de Presidentes	Arquivo <i>On-line</i>	Mensagens dos Presidentes da Província do Estado de São Paulo

Fonte: Quadro de fontes primárias organizado pela pesquisadora, a partir dos materiais encontrados nos acervos consultados.

Ainda em relação às dificuldades para localizar as fontes primárias para o desenvolvimento da pesquisa, poderíamos ter optado pela análise da escola primária paulista, a partir da década de 1930, período em que há maior diversidade de documentos preservados nos acervos paulistas; no entanto, como verificaremos mais adiante, existem alguns trabalhos recentemente publicados que analisam as décadas de 1920, 1930 e 1940. Nesse sentido, acreditamos que seja necessário circunscrever o período anterior, devido à ausência de estudos a respeito do desenvolvimento das escolas rurais paulistas do período de 1889 a 1920.

### **A produção acadêmica sobre as escolas isoladas: história que não foi contada**

Nos levantamentos a respeito das produções acadêmicas sobre as escolas isoladas e sobre a história da escola rural, encontramos lacunas a serem preenchidas. Constatamos as carências de trabalhos acerca do tema ao consultarmos três bancos nacionais de teses e dissertações. Percebemos que há um cenário inverso de quando realizamos o estado da arte sobre os grupos escolares, ambas as instituições criadas no período republicano. Os frequentes estudos sobre os grupos escolares colocaram as escolas isoladas na penumbra das pesquisas acadêmicas. Há poucos trabalhos em nível de pós-graduação que têm a escola isolada como objeto de estudo.

Realizamos uma busca do termo “escola isolada” na Biblioteca Joel Martins pertencente à Faculdade de Educação da Unicamp e, apenas uma pesquisa foi disponibilizada para consulta: a tese de Maria Angélica Cardoso, defendida em 2013, cujo título é “A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932”.

O mesmo tipo de busca foi realizada na Biblioteca Comunitária da UFSCar – os termos utilizados também foram “escola isolada” – e nenhum resultado foi encontrado. Preliminarmente, nota-se que as produções em nível de Pós-Graduação na UFSCar, na área da História da Escola Primária, bem como acerca do tema escolas isoladas são incipientes. No referido Programa, há quatro pesquisas publicadas sobre história de escolas primárias no período republicano, e no que se refere às escolas isoladas não há teses ou dissertação que trate especificamente do assunto.

Recorremos ao Banco de teses e dissertações da CAPES e encontramos outros quatro trabalhos de relevância, sendo duas teses e duas dissertações, abaixo relacionadas.

**Quadro 2:** Teses e dissertações sobre escolas isoladas disponibilizados no Banco de teses e dissertações CAPES

Título/ ano/ tipo de pesquisa	Autor/Instituição	Resumo
1- A escola isolada à meia-luz/ 1891/1927 /2011/Tese	Rosinete Maria dos Reis/FEUSP	Tese que analisa o processo de constituição das escolas isoladas enquanto modalidade escolar no contexto Mato-Grossense no período de 1890–1928. Busca compreender os aspectos internos da escola isolada, ou seja, como se dava a construção social e cultural das instituições escolares.
2- Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima/ 2012/ Dissertação	Siuzete Vandresen Baumann/ UFSC	Investiga o processo de nucleação das escolas rurais “isoladas” do município de Santa Rosa de Lima-SC. Identifica os impactos socioculturais sobre população do campo e as dificuldades para o cumprimento das promessas de inclusão e qualidade, também reflete sobre uma educação que atenda as especificidades do campo.
3- A escola primária rural em Mato Grosso no período republicano (1889–1942)/ 2011/ Tese	Ademilson Batista Paes/Unesp	Trata da escola primária rural em terras mato-grossenses, no período republicano (1889–1942). Na análise, foi considerado o cenário regional da instrução pública desse período, com ênfase nas reformas educacionais, nos métodos de ensino, na materialidade escolar e na estatística, entre outros elementos. Aponta que a escola rural teve sua existência profundamente marcada por fatores econômicos, sociais e demográficos no então Estado de Mato Grosso.
4- A escola no tempo: a construção no tempo das escolas isoladas (Florianópolis — 1930–1940)/ 2008/ Dissertação	Virginia Pereira da Silva de Ávila/Unesp	Analisa o processo de construção das políticas educacionais para o ensino primário rural em âmbito nacional e suas repercussões nas reformas de ensino na esfera estadual (São Paulo e Santa Catarina), no período de 1921 a 1952. A pesquisa apoiou-se na seleção de documentos comuns (mensagens de governadores, relatórios, decretos, regulamento de ensino, revistas de estatísticas, revista brasileira de estudos pedagógicos e obras de época), por meio dos quais buscou comparar e relacionar os dados concernentes às formas de organização e funcionamento do ensino primário rural, tais como: duração do curso, período escolar, programas, métodos, modelos educativos e expansão do ensino.

Fonte: Quadro elaborado por Jesus (2015) a partir dos dados disponibilizados no Banco de teses e dissertações CAPES.

Realizamos, ainda, uma busca minuciosa na Plataforma Lattes nos currículos de pesquisadores brasileiros, com o intuito de identificar outras dissertações e teses que abordam as escolas isoladas. Assim, encontramos:

**Quadro 3:** Dissertações sobre escolas isoladas encontradas a partir da análise de currículos.

Título da Dissertação	Autor	Ano/Instituição
1- Reconstituição histórica da "Escola Isolada de Sarandi PR", primeira escola primária do Município de Sarandi, PR.	Vitorina Candida Correa Bertonha	2008/UEM
2- A educação Pública no Sudoeste Paranaense: Um Estudo da Escola Isolada "Presidente Vargas", de Dois Vizinhos (1940–1960).	Evani Luisa Fiori Zarth	2005/ Universidade do Contestado
3- O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920) .	Juliana Goretti Aparecida Braga Viega	2012/ UFMG
4- A Escola Isolada Modelo de Campinas (1937–1940) e a escola estadual mista desdobrada Vargem do Cedro (1933–1944): culturas escolares e educação comparada.	Carolina Cechella Philippi	2015/ Unicamp
5- Nos trilhos do progresso: a expansão do ensino primário em Maricá na Primeira República (1889–1926).	Renata Toledo Pereira	2015/ UFF
6- Os serviços estatísticos em Minas Gerais na produção, classificação e consolidação da instrução pública primária (1871–1931).	Sandra Maria Caldeira Machado	2008/ USP
7- Dos grupos escolares à simplicidade das escolas reunidas: as mudanças educacionais em Mato Grosso (1935-1975).	Elton Castro Rodrigues dos Santos	2014/ Unesp
8- De Escola Reunida à Vitrine da República: em foco o Grupo Escolar Severiano Cardoso	Luzianne dos Santos	2015/ UNIT

Fonte: Quadro elaborado por Jesus (2015) a partir da análise dos currículos disponíveis na Plataforma Lattes.

As 08 dissertações apresentadas no quadro número 3 constituem estudos pontuais, referindo-se a escolas isoladas específicas de um município ou estado. Um dado interessante é que todas elas foram publicadas a partir do ano de 2005, porém, algumas destas aparecem no currículo do pesquisador, mas não estão disponíveis para consulta. Já no quadro número 4, apresentamos as teses que tratam das escolas isoladas e que também foram identificadas a partir das análises dos currículos de pesquisadores.

**Quadro 4:** Teses sobre escolas isoladas encontradas a partir da análise de currículos.

Título/ano	Autor/Instituição	Resumo
1- As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande - RS/ 2015	José Edimar de Souza/ UNISINOS	Investiga a história do Ensino Rural entre 1940 e 1950 e sua relação com o processo de desenvolvimento de Culturas Escolares no meio rural. Objetiva construir o processo de institucionalização das Escolas Isoladas públicas primárias municipais da região de Lomba Grande, município de Novo Hamburgo, evidenciando as identidades culturais como construções coletivas que se constituíram na relação plural estabelecida pelos diferentes grupos sociais. A análise dos dados permite perceber que a escolarização em Lomba Grande foi marcada pela coexistência de iniciativas particulares e públicas. Nesse processo foi marcante a influência da comunidade para ampliar as escolas públicas no interior deste lugar.
2- “A célula viva do bom aparelho escolar”: expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917–1945)/ 2015	Angélica Pall Oriani/ Unesp, Marília	A tese traz a análise do movimento de expansão das escolas isoladas no Estado de São Paulo entre os anos de 1917 e 1947, percebe-se que a política educacional do período privilegiou os espaços urbanos e as escolas isoladas, mesmo existindo nos espaços urbanos, no jogo de forças entre os grupos escolares, foi tomada como sinônimo de escola rural.
3- História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921–1952) — uma abordagem comparada/2013	Virginia Pereira da Silva de Avila/ Unesp, Araraquara	Analisa o processo de construção das políticas educacionais rurais e suas repercussões nos estados de São Paulo e Santa Catarina. A pesquisa apoiou-se nas análises de documentos como as mensagens de governadores, relatórios, decretos, regulamentações de ensino, revistas de estatísticas e a revista brasileira de estudos pedagógicos. Constatou-se que a educação rural contrasta em muitos aspectos com a educação urbana, esta que foi um elemento fundamental na expansão da escola pública no Brasil.
4- Arquitetura e Instrução Pública: reforma de 1922, concepção de espaços e formação de grupos escolares no Ceará/ 2011	Zilsa Maria Pinto Santiago/ UFC	Trata da formação de concepções de prédios escolares no Brasil, no período compreendido entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, com ênfase nas décadas de 1920 e 1930, quando o quadro social era de conflito entre tendências tradicionais e modernas, tanto na Arquitetura, quanto na Pedagogia e mesmo na Economia e na Política. Focaliza o processo de reforma da instrução pública de 1922 no Ceará, como condição para a criação de espaços escolares.
5- Política e escolarização em Goiás — Morrinhos, na Primeira República/ 2007	Maria Cristina Soares de Gouvêa/ UFGM	Discute as relações entre a elite política goiana e a escolarização, no que tange à constituição de uma rede escolar e às tensões concernentes a esse processo. O estudo circunscreveu-se ao estado de Goiás, durante a Primeira República, e a cidade de Morrinhos foi escolhida para a investigação dessas relações.
6- Vida e Escola Severina: um estudo da prática pedagógica em uma escola rural do Piauí <sup>12</sup> / 1988	Claudia Leme Ferreira Davis/ USP	_____

Fonte: Quadro elaborado por Jesus (2015) a partir da análise dos currículos de doutores disponíveis na Plataforma Lattes.

<sup>12</sup> Não foi possível acessar esta tese.

A partir da análise dos currículos, encontramos um total de 06 teses publicadas que tratam das escolas isoladas e, excetuando a tese “Vida e Escola Severina: um estudo da prática pedagógica em uma escola rural do Piauí”, da área da Psicologia, de autoria de Claudia Leme Ferreira Davis, publicada no ano de 1988, todas as demais foram publicadas a partir do ano de 2001. Outro dado interessante decorrente da análise do quadro apresentado é que três dessas teses se referem às escolas isoladas do Estado de São Paulo, e tal como sinalizam Vieira (2011), Cardoso (2013) e Oriani (2015) na região sudeste do país, especialmente em São Paulo, concentram-se as instituições nas quais tem sido desenvolvida parte significativa das pesquisas históricas sobre a educação primária. No quadro abaixo exibimos as 03 teses que se referem às escolas isoladas paulistas.

**Quadro 5:** Teses sobre escolas isoladas do Estado de São Paulo.

Título	Autor/Instituição	Ano de publicação
A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932	Maria Angélica Cardoso/ Unicamp	2013
História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921 – 1952) — uma abordagem comparada	Virginia Pereira da Silva de Ávila/ Unesp, Araraquara	2013
“A célula viva do bom aparelho escolar”: expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917–1945)	Angélica Pall Oriani/ Unesp, Marília	2015

Fonte: Quadro elaborado por Jesus (2015) a partir dos dados disponibilizados pelo banco de teses da CAPES.

Essas pesquisas permitem inferir que no campo da história da educação brasileira foram priorizados, sobretudo ao longo do século XX, determinados objetos de pesquisa em detrimento de outros. Em São Paulo, o Estado brasileiro que mais produz conhecimento acerca da história da educação primária, há apenas 3 teses sobre o tema em questão, mas quando analisamos as produções sobre os grupos escolares a situação é bem diferente.

De acordo com Rosa Fátima de Souza Chaloba (2009) o grupo escolar e a escola isolada foram modelos predominantes de escola primária no Estado de São Paulo até os anos de 1970, e sobre os grupos escolares muito se tem produzido, mas sobre as escolas isoladas há muito a ser desvelado.

### **Estrutura da tese**

Por fim, nos cabe apresentar, de forma sucinta, os conteúdos dos capítulos que seguem. No primeiro capítulo contextualizamos a escola primária no período republicano, em

que trataremos das escolas primárias rurais e da associação delas ao modelo de escola multisseriada e unidocente denominada escola isolada. Abordaremos a relação entre o café, a ferrovia, o coronelismo e a escola, bem como a influência do ruralismo pedagógico no contexto educacional.

No segundo capítulo, buscaremos definir o que era escola isolada e analisaremos parte significativa da legislação que normatizou a educação no período republicano, sobretudo as leis que nos ofereceram elementos para avançar na compreensão dos marcos legais sobre escolas isoladas.

A legislação e outros documentos que tratam sobre o movimento de criação e expansão da escolarização primária no Estado de São Paulo, no período de 1889 a 1921 foram analisados no terceiro capítulo. Para as análises utilizamos diferentes fontes primárias na tentativa de sistematizar os dados em séries, ano a ano. Tivemos acesso a certa diversidade de fontes o que nos possibilitou a organização das informações para compreender o movimento de criação, ajustes e provimentos das escolas primárias paulistas. Entre os anos de 1889 e 1900 utilizamos como fonte a legislação disponibilizada pela ALESP, foram mais de 200 Leis e decretos analisados; de 1901 a 1907 analisamos a Mensagens dos Presidentes do Estado de São Paulo; já entre 1907 e 1921 analisamos 7 *Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo*. Por fim, como fonte complementares, utilizamos outros dois documentos: o Mapa das escolas dos municípios paulista datado de 1898 e o Relatório de Ensino que data o ano de 1900.

O quarto capítulo tratará das produções discursivas dos Inspectores de Ensino das escolas paulistas e, por vezes, dos Diretores Gerais de instrução pública, ambas disponibilizadas nos *Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, referentes aos anos de 1910, 1914, 1918 e 1920/1921 e alguns outros relatórios contidos em documentos que, atualmente, estão alocados no acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

## Capítulo 1 – Escola isolada e escola rural do período republicano

Ao longo deste capítulo contextualizamos a escola primária no período republicano, tratamos das escolas primárias rurais e da associação delas com o modelo de escola multisseriada e unidocente denominada escola isolada – termo que se torna mais usual no fim do século XIX. Essa associação não se origina neste trabalho, há autores importantes que já escreveram sobre o assunto e é com eles também que travaremos nosso diálogo. Por ora, essa associação nos fornecerá elementos para apreender o conceito de escola isolada rural. Abordaremos a relação entre o café, a ferrovia, o coronelismo e a escola, bem como a influência do ruralismo pedagógico no contexto educacional.

### 1.1 Antecedentes históricos da escola isolada: caminhando pela História

É comum ouvirmos que a educação no Brasil começou em 1549, com a chegada dos primeiros padres jesuítas, inaugurando uma fase que haveria de deixar marcas profundas na cultura e civilização do País. Afirmativas desse tipo desconsideram a presença e a organização societária das diferentes etnias indígenas que aqui viviam organizados, ainda que, diferente do modelo de sociedade de classes que atualmente conhecemos.

Os indígenas viviam no que podemos denominar comunismo primitivo, ou seja, comunidades que garantiam sua materialidade com a economia de *subsistência*; a sociedade não era dividida em classes e, por consequência, a educação também não possuía um caráter classista. Saviani (2010, p. 36-37) afirma que a educação indígena era acessível a todos e a transmissão de conhecimentos se dava de forma direta na vida cotidiana e, sobretudo, por meio das experiências dos membros mais velhos das tribos. Aprendiam de forma espontânea e não programada. Aprendiam no desenvolvimento de suas atividades produtivas, e enquanto trabalhavam, todos os sujeitos eram responsáveis pela educação das novas gerações. Contudo, não havia naquele período uma pedagogia propriamente dita, no sentido de uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Daí talvez seja mais pertinente afirmar que a história da pedagogia<sup>13</sup> no Brasil se inicia em 1549, com a chegada dos jesuítas – período da educação brasileira que Saviani (2011) denominou de pedagogia brasílica e que se refere à orientação que os jesuítas

---

<sup>13</sup> Ciência da prática pedagógica (ver Demerval Saviani, *História das Ideias Pedagógicas*, 2008).

procuraram implantar sob a chefia do Padre Manuel da Nóbrega. Esse padre elaborou um plano de estudos que se iniciava com o aprendizado do português para os indígenas e prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental, culminando, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação com a realidade brasileira daquele momento, procurando levar em conta as condições específicas da Colônia (Brasil).

Os Jesuítas com sua política de instrução – uma escola, uma igreja – edificaram templos e colégios em diferentes regiões da colônia, organizando um sistema educacional e ampliando, assim, sua pedagogia com o uso do teatro, da música e das danças. Para Saviani (2011, p. 26), a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese.

Seguindo essa lógica, Primitivo Moacyr (1942) aponta que apesar das poucas informações colhidas nos fragmentos de cartas datados do século XVI e XVII, nos fins de 1549 na capitania de São Vicente, o padre Leonardo Nunes fundou uma escola *media* – uma espécie de seminário – com 10 ou 12 meninos e os ensinou a falar português, ler e escrever, e até o Latim para alguns. Logo chegaram outros 4 meninos órfãos vindos de Coimbra e, assim, com bens doados, estabilizou-se o Colégio de São Paulo, inaugurado com festa e pregação do padre Nobrega em 2 de fevereiro de 1553.

Contudo, a pedagogia brasílica encontrou oposição no interior da Ordem jesuítica e foi suplantada pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*, que se tornou obrigatório em todos os colégios da Ordem a partir de 1599, após a experiência do Colégio de Marseille. O *Ratio Studiorum* unificou a metodologia jesuítica nas colônias (Saviani, 2008).

Movidos pelo sentimento religioso de propagação da fé cristã, durante mais de 200 anos os jesuítas foram praticamente os únicos educadores no Brasil. Embora tivessem fundado inúmeras escolas de ler, contar e escrever, a prioridade dos jesuítas foi a escola secundária, grau do ensino em que eles organizaram uma rede de colégios de reconhecida qualidade, alguns dos quais chegaram mesmo a oferecer modalidades de estudos equivalentes ao nível superior. O início da educação brasileira foi marcado pela colonização, exploração da terra, aculturação, submissão forçada dos indígenas à cultura europeia e catequização na fé cristã, situação que se estendeu até meados do século XVIII.

Em 1759, devido a uma série de reformas promovidas pelo Primeiro Ministro português Sebastião José de Carvalho e Mello – o marquês de Pombal – os jesuítas da Companhia de Jesus foram expulsos de Portugal e de suas colônias, desestruturando parte significativa do funcionamento educacional por eles instituído e que consistiam, até então, além de inúmeras casas de ler e escrever, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários. Os números acima apresentados remetem à influência religiosa e cultural que os jesuítas tinham, não somente na colônia, mas também na metrópole (Saviani, 2008).

Em relação às colônias, especialmente no Brasil, a educação e a formação cultural portuguesa estavam entregues aos Jesuítas pertencentes à Companhia de Jesus e tal influência não passou despercebida ao Estado português. No contexto do ideário absolutista, em fortalecimento desde o século XVII, as atividades da Companhia de Jesus passaram a ser vistas por alguns setores da sociedade monarquista como uma espécie de enfraquecimento do poder monárquico, e isto se materializou, em Portugal, na figura do Marquês de Pombal.

Não apenas pela formação cultural, mas, por um suposto poder de “doutrinação” que a educação possui, talvez essa fosse a principal “ameaça” vista por Pombal e seus apoiadores. Cabe salientar, entretanto, que, mesmo com a expulsão dos jesuítas da Companhia de Jesus, as escolas por eles fundadas e outras ordens religiosas permaneceram, bem como muitos alunos e professores que com a Companhia de Jesus se formaram, nesse sentido deixaram um legado.

Em oposição ao que apresentamos acima, Moacyr (1942) garante que a reforma instituída pelo Marques de Pombal não foi antirreligiosa e que “ao ensino dos jesuítas *contrapoz* (sic) o ensino de outras *congregações*”, de modo que a “*Meza Censoria*”, órgão de direção e inspeção do ensino, era presidido pelo bispo Frei Manoel do *Cenaculo* e que à frente da Universidade de Coimbra também estava um sacerdote da Igreja Católica. Os planos da “*Meza Censoria*”, continua Moacyr, eram de inicialmente criar 479 escolas primárias, em Portugal e em suas colônias, e em 1773 um alvará criou mais 47 delas.

Enfim, se para alguns a expulsão dos Jesuítas representou um longo período de estagnação e/ou retrocesso do sistema educacional, para outros esse foi um importante período no qual teve início o desenvolvimento de uma proposta de educação laica e estatal no Brasil (Saviani, 2008). No entanto, foi no início do século seguinte, em 1808, com a mudança da sede do Reino de Portugal e a vinda forçada da Família Real para o Brasil-Colônia sob a escolta da marinha inglesa, que a educação de um modo mais amplo ganharia um impulso, com a criação de instituições culturais e científicas (bibliotecas, teatros etc.), de ensino

técnico e dos primeiros cursos superiores (como os de Medicina nos Estados do Rio de Janeiro e da Bahia).

Contudo, a obra educacional de D. João VI buscou atender às necessidades imediatas da Corte Portuguesa no Brasil. As aulas e os cursos criados em diversos setores tiveram o objetivo de atender às demandas de formação profissional e o ensino primário ficou marginalizado, em segundo plano. Houve a instituição das aulas régias ou aulas avulsas – que nada mais eram que a contratação de professores com parca remuneração que iriam ministrar conteúdos de disciplinas (matérias) específicas, como latim, aritmética, gramática, por exemplo (Saviani, 2008).

E com o acordo de Independência do País em relação à Coroa Portuguesa, firmado em 1822, algumas mudanças no panorama sociopolítico e econômico pareciam esboçar-se, inclusive em termos de política educacional. E nesse novo quadro político, a primeira instituição educacional criada foi a Fazenda Nacional de Agricultura, destinada a atender meninas órfãs, alunos pensionistas, adultos contratados e órfãos de nascimento livre, ou seja, fica claro que não era uma instituição que atenderia negros escravizados (Moacyr, 1942).

A primeira lei de ensino que temos notícia decretada pela assembleia legislativa em 1836 foi a criação de uma Fazenda Nacional de agricultura que tinha por objeto: a) recolher, melhorar, aclimatar e distribuir pela *Provincia* todas as plantas de utilidade conhecida tanto indígenas quanto exóticas e igualmente as melhores raças de animais domésticos; b) ensaiar, aperfeiçoar e praticar os melhores métodos de agricultura e de fabricação rústica; c) fabricar todos os instrumentos e *maquinas uteis* à agricultura e *manufaturação rustica*; d) ensinar as primeiras letras, doutrinas cristã, noções de geometria, de mecânica, de química aplicada às artes; noções de botânica e regras *praticas* de agricultura; e) plantar matas de construção (...) (MOACYR, 1942, p. 42).

Segundo Primitivo Moacyr (1942), o Imperador brasileiro em seu discurso de abertura das atividades da Assembleia Constituinte, em 3 de maio de 1823, ressaltou a importância de se pensar em um projeto de educação para o império com uma legislação específica. Com efeito, ocorreu ampliação do debate educacional e a associação do sufrágio universal à educação popular – uma como base da outra. Surgiu, também, o debate a respeito da criação de universidades no Brasil, com várias propostas apresentadas. No entanto, mesmo com a ampliação do debate educacional e com a Lei Geral de 15 de outubro de 1827, na Província de São Paulo, por volta de 1839, havia apenas 48 escolas masculinas e 7 femininas providas e sem inspeção eficaz por parte das câmaras municipais (MOACYR, 1942, p. 43).

A Lei de 15 de outubro de 1827 criava as escolas de primeiras letras, definindo em seu Artigo 1º que “Em todas as cidades, *villas* e lugares mais populosos, haverá as escolas de

primeiras *letras* que forem necessárias”. Também define como método de ensino o lancasteriano ou monitorial. A opção pelo método lancasteriano veio regulamentar uma prática que já era adotada nos anos anteriores e seu uso se deu sob a influência europeia, considerando que se trata de um método relativamente econômico, que dispõe do auxílio dos alunos mais avançados no processo de aprendizado<sup>14</sup>. A referida Lei previa também a criação de escolas para meninas em lugares mais populosos. Em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos nessas escolas de primeiras letras, o artigo 6º dessa legislação sinaliza que

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 15/10/1827).

E o artigo 12º da mesma legislação complementava “(...) com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica” (BRASIL, 15/10/1827).

Nessa época, intensificou-se o debate a respeito da criação de universidades no Brasil. A ideia, contudo, não prosperou, surgindo em seu lugar os cursos jurídicos em São Paulo e Olinda, em 1827, fortalecendo o sentido profissional e utilitário da política iniciada por D. João VI. Nesse mesmo sentido, poucos anos depois foi aprovado o Ato Adicional de 1834, que incumbiu as províncias de legislar sobre a educação primária, desresponsabilizando o governo central; de modo que, até o ano de 1846, as tentativas de inspeção e acompanhamento das escolas pertencentes a São Paulo foi exercido diretamente pela província.

Segundo informações constantes no *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* (1907), esse período ficou caracterizado pela ausência de um centro administrativo ocupado pela direção do ensino e sem representatividade no interior da província, onde as escolas gozavam de total liberdade para desenvolver suas atividades; isso, devido à falta de agentes encarregados para acompanhar e fiscalizar os municípios do interior, no qual “viviam as escolas num estado de completa independência, sem leis, sem regulamentos e sem programa de ensino” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1907, p. 15).

Essa ausência de direção e inspeção dos estudos predominou por muitas décadas durante o século XIX, mesmo considerando que em 1846 foi promulgada a Lei nº 34 de 16 de

---

<sup>14</sup> Para se aprofundar no tema, verificar a tese de Cardoso (2013).

março, que definiu algumas diretrizes para a instrução primária pública e que determinava no seu artigo 1º o seu programa de ensino, a saber: *leitura, escripta, arithmetica até proporções, noções de geometria practica, grammatica e religião*. Essa Lei também reforçou a anterior em aspectos importantes, dos quais destacamos cinco pontos: o artigo 2º que determinou um programa de ensino diferenciado nas escolas que atendiam ao sexo feminino, nas quais seria extraída a matéria de *geometria*, sendo substituída pela *prendas domesticas*, e que os conteúdos de *arithmetica* seriam reduzidos às quatro operações sobre inteiros; o artigo 5º sobre a adequação do ensino privado, sobretudo das escolas estrangeiras; o provimento das escolas por meio de concursos no artigo 11º; a criação das comissões de inspeção e suas competências relativas ao artigo 25º e o artigo 31º que discorria sobre a criação da Escola Normal na capital da província. Essa Lei também decretou que, nas localidades onde houvesse mais de 40 alunos frequentando as aulas, poderia haver mais de uma escola.

Há um trabalho, que a nosso ver contribui para a compreensão do debate educacional desse período: *Poder político e educação da elite* de Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, publicado pela primeira vez em 1980, e que foca no debate político-educacional no período do Brasil Independente, tratando também, entre outros assuntos, do modelo de escola primária e dos aportes legais das escolas de primeiras letras, antecessoras diretas das escolas isoladas (Xavier,1992).

Em relação à expansão das escolas de primeiras letras na província de São Paulo, foi somente nas décadas finais dos anos de 1800 que houve crescimento mais estável no número de escolas primárias, mas que ainda se demonstrava insuficiente. Moacyr (1942) traz os seguintes dados: em 1839 eram 48 escolas de primeiras letras providas na província de São Paulo – sendo 41 de meninos e 7 de meninas, mas no ano seguinte esse número foi reduzido para 40 escolas, com um total de 2.226 alunos; contudo, no ano de 1943 o número de escolas providas havia praticamente dobrado, eram 82 com 2.968 alunos. Para o autor, o ensino à época estava em situação decadente e sofria com a carência de prédios escolares; os professores alegavam “estado de ruínas dos edifícios escolares” – também havia carência de utensílios e de compêndios, e, além disto, havia “negligência e pouco zelo dos professores e descuido dos pais” (MOACYR, 1942, p. 43).

Adentrando os anos de 1850, Primitivo Moacyr relata a mesma tendência de descaso e desinteresse pela educação presente na década anterior, de modo que “a escola normal vegeta com matrícula de 15 estudantes” e que havia “101 escolas primárias para meninos com 2.454 alunos e 54 para meninas com frequência de 853”; as escolas existentes não atendiam à ampla demanda por educação primária. Também havia na província 24 aulas de latim e francês

criadas; porém, providas eram apenas 14. Já no quarto decênio do Brasil independente, de 1860 em diante, havia 182 escolas primárias mantidas pela província de São Paulo, das quais 22 estavam vagas e das outras 12 não havia informações completas e, em relação à frequência, eram 4.873 meninos e 1.971 meninas (Moacyr, 1942).

Não obstante, o ensino particular crescia, com 86 escolas e 17 aulas avulsas (MOACYR, 1942, p. 48). Em 1867, as fontes de pesquisa utilizadas apontavam que as meninas eram mais assíduas que os meninos – tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares, “a frequência das meninas nas escolas é quase igual à matrícula, enquanto a dos meninos está reduzida pela metade”, conforme João Tavares Bastos, então Governador da Província<sup>15</sup>. Moacyr (1942) assinala:

(...) é notável a respeito da instrução *primaria*, a desproporção que se observa entre a matrícula e a *frequencia* nas aulas *publicas*, com as escolas privadas; nestas [escolas particulares] de 1263 alunos, *sómente* deixam de frequentar as escolas, 176; naquelas [escolas publicas] de 5036 alunos faltam, 1319 (MOACYR, 1942, p. 49-50).

Sobre a década seguinte, mais especificamente 1872, Moacyr (1942, p. 53) escreve “(...) a contar de 1859, verifica-se que se elevou de 197 a 425, duplicando no espaço de 9 anos. Naquele ano uma Lei elevava o *numero* de escolas: 26 sexo masculino e 12 feminino”. E dois anos depois, “O *numero* de escola *primaria* não excede de 508 (312 para meninos e 196 para meninas) e delas estão vagas 71; restam 437 que funcionam efetivamente. A *frequencia* excede de 11.072 alunos” (MOACYR, 1942, p. 55). Na sequência o autor traz a informação que em 1874, segundo a lei de orçamento vigente, a província de São Paulo despende com a instrução, “a sexta parte da receita orçada” (MOACYR, 1942, p. 55); ainda naquele ano também foi criada uma Escola Normal que oferecia um curso de dois anos com um programa de ensino que contemplava o ensino da língua nacional e francesa, caligrafia, doutrina cristã, aritmética e sistema métrico, metódica e pedagogia com exercícios práticos nas escolas públicas da capital, elementos de cosmografia e geografia e noções de história.

O ano de 1875 marca a criação de alguns colégios particulares e, desses, 7 se destacaram: Culto à Ciência, em Campinas (primário e secundário); Colégio Emulação em

---

<sup>15</sup> Os assuntos referentes à educação em São Paulo até 1889 estavam diretamente vinculados ao Governador da Província. Após a Proclamação da República e a organização das Secretarias de Estado, esses assuntos ficaram sob a responsabilidade da Secretaria do Interior, organizada em 1892, pelo Decreto n.º 28, de 1º de março. Essa Secretaria responsabilizava-se, em sua 3ª sessão, pela instrução pública primária, secundária e superior, e também pelo ensino particular, pelos institutos de educação profissional, pelas bibliotecas, pelas associações literárias e demais estabelecimentos congêneres.

*Mogy-Mirim*; Colégio Ipiranga em Santa Efigênia (capital); Colégio Nossa Senhora do Carmo e Colégio Nossa Senhora do Monte, em Santos; e Colégio de Casa Branca.

Nesse ano, também foram construídos muitos prédios escolares públicos, tanto na capital, quanto no interior do Estado, e das 667 escolas primárias existentes, Moacyr (1942) aponta que 483 estavam providas, 288 nunca receberam móveis e 130 sobreviviam em situação remota, no total eram mais de 13.774 alunos matriculados, porém a frequência era menor, aproximadamente 10.777 alunos eram assíduos, sendo 6.339 meninos e 4.438 meninas; estes alunos estavam distribuídos em 244 escolas masculinas e 423 escolas femininas – o que a nosso ver são dados intrigantes, pois, apesar de constatarmos uma quantidade inferior de meninas inseridas no processo de escolarização, consideramos que, na conjuntura do momento histórico que tratamos, houve um avanço significativo em relação ao ano de 1859 (16 anos antes) que apresentavam números constrangedores no que concerne à escolarização das meninas, pois, como mencionado acima, em 1859 havia 508 escolas, sendo 312 para meninos e 196 para meninas.

Em relação à expansão das escolas primárias no Estado de São Paulo, de 1839 a 1875, a Tabela 2 sistematiza os números já apontados, de modo que é possível observar o avanço na quantidade de alunos matriculados e no próprio número de escolas. É possível perceber também que, com a ampliação do número de escolas criadas, surge novos problemas, as escolas vagas – escolas criadas, porém, com atividades paralisadas.

**Tabela 2:** Expansão na quantidade de escolas paulistas entre os anos de 1839 e 1875

Ano	Escolas criadas	Escolas vagas	Matrículas
1839	48	-	-
1840	40	-	2.226
1843	82	-	2.968
1850	155	-	3.307
1860	182	22	6.844
1872	425	-	-
1874	508	71	11.072
1875	667	184	13.774

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados disponibilizados por Moacyr (1942).

Como mostram os dados houve um crescimento do número de escolas primárias no período, ainda que esse crescimento fosse insuficiente para atender à demanda por escola. Regina Maria Monteiro (1998), ao tratar da educação primária em São Paulo no período

imperial, traz dados que apontam aumento na quantidade de escolas criadas, sobretudo na segunda metade da década de 1870, conforme a tabela a seguir.

**Tabela 3:** Escolas e coeficiente aluno/escola no período 1870–1889 em São Paulo

Ano	Estabelecimentos de ensino	Alunos matriculados	Alunos frequentes	Relação de alunos matriculados/escola	Relação de alunos frequentes/escola
1870	305	7505	5655	24	18
1871	348	8859	7062	25	20
1872	424	11460	8643	27	20
1873	478	11861	8540	25	18
1876	638	12962	10289	20	16
1877	666	-	10826	-	16
1878	667	13744	10760	20	16
1881	736	13210	11585	18	16
1882	816	13737	11456	17	14
1883	867	14815	12280	17	14
1884	938	16483	14486	17	15
1885	1021	19563	16448	19	16
1886	1039	23245	19275	22	18
1887	1041	25008	19532	24	19
1889	1030	26939	20596	26	20

Fonte: Monteiro, 1998, p. 35.

Os dados da tabela acima mostram que no ano da Proclamação da República no Brasil –11 anos antes de entrarmos no século XX – havia pouco mais de 1.000 escolas que atendiam 26.939 alunos. Além disso, nos últimos 2 anos do Império, 11 escolas foram fechadas e muitas outras não tinham condições de atender à população escolar. Constatamos o crescimento significativo na quantidade de alunos matriculados ano a ano, excetuando-se 1881. Em relação à quantidade de alunos frequentes percebe-se crescimento na frequência, porém com algumas baixas nos anos de 1873, 1878 e 1882.

Em síntese, como ressaltam Vidal e Faria Filho (2005) o período colonial legou-nos um número muito reduzido de escolas régias ou cadeiras públicas de primeiras letras, constituídas, em maior parte, a partir da segunda metade do século XVIII. Nas aulas régias haviam professores reconhecidos ou nomeados como tais, estas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das câmaras municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais ou na própria residência dos mestres (Vidal; Faria Filho, 2005, p. 45).

## **1.2 Escola, café, ferrovia e coronelismo**

Abordaremos o contexto educacional do período republicano; contudo, antes é necessário um esclarecimento acerca do título acima anunciado “A escola, o café, a ferrovia e o coronelismo”, uma vez que, da forma como dispusemos os termos, poderíamos considerar, à primeira vista, que a escola estaria assumindo uma posição de relativa autonomia, de modo a ter proporcionado ao Estado de São Paulo um importante grau de desenvolvimento – a ponto de alavancar a produção cafeeira e favorecer, para fins de escoamento dessa produção, a construção e a ampliação das ferrovias pelos municípios paulistas. Ou seja, poderia parecer que, em São Paulo, o desenvolvimento econômico – que na verdade foi proporcionado pela expansão cafeeira – ocorreu devido à criação e expansão das escolas pelo Estado ou ainda que a escola sobrepujasse as questões de ordem política – coronelismo – e econômica – relações de produção.

Tal interpretação é bastante comum e, até, atrativa para os educadores em geral, devido à posição de destaque que a educação acabaria por assumir perante a produção material da existência humana. No entanto, consideramos os quatro termos que compõem o título acima como elementos que estabelecem uma relação intrínseca e dialética. Dispusemos os termos de tal modo a evidenciar que a pesquisa desenvolvida se enquadra no campo da educação, seria um erro pensá-la de modo descontextualizado, sem estabelecer as necessárias relações entre educação e sociedade, entre escola e a produção da materialidade. Passamos, então, a buscar elementos para compreender como o desenvolvimento das forças produtivas<sup>16</sup>, que compuseram o cenário político-econômico, levou à instituição do regime republicano e, com efeito, à ampliação quantitativa das escolas primárias especificamente no Estado de São Paulo.

---

<sup>16</sup> Na teoria marxiana, o conceito de forças produtivas remete à capacidade do homem de trabalhar e produzir mercadorias por meio de determinados meios materiais de produção – natureza, técnica, ciência etc.

Ao longo do século XIX, ocorreu o deslocamento do eixo da economia brasileira da região Nordeste produtora de açúcar, a partir da mão de obra de pessoas negras escravizadas, para regiões localizadas mais ao Centro-Sul devido à formação e expansão da agricultura cafeeira. A estrutura da sociedade brasileira até o terceiro século de sua colonização compunha-se basicamente de duas camadas totalmente antagônicas entre si: pequena minoria de senhores e a ampla maioria de negros raptados do continente africano e escravizados. Contudo, tal estrutura social tornou-se complexa ao longo dos séculos XIX e XX, quando se abriu, entre a classe dominante (a que explora o trabalho alheio) e a classe dominada (a que fornece força de trabalho em troca de salários), uma distância desmedida, baseada na propriedade de terra e na exploração agrícola (XAVIER, 1980, p.74-75).

Para Odilon Nogueira de Matos (1974), as regiões cujas terras eram próximas da então capital do país – Rio de Janeiro – e que atualmente fazem parte dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, – contavam com grande quantidade de trabalhadores disponíveis devido à queda do ciclo do ouro nos anos finais de 1700.

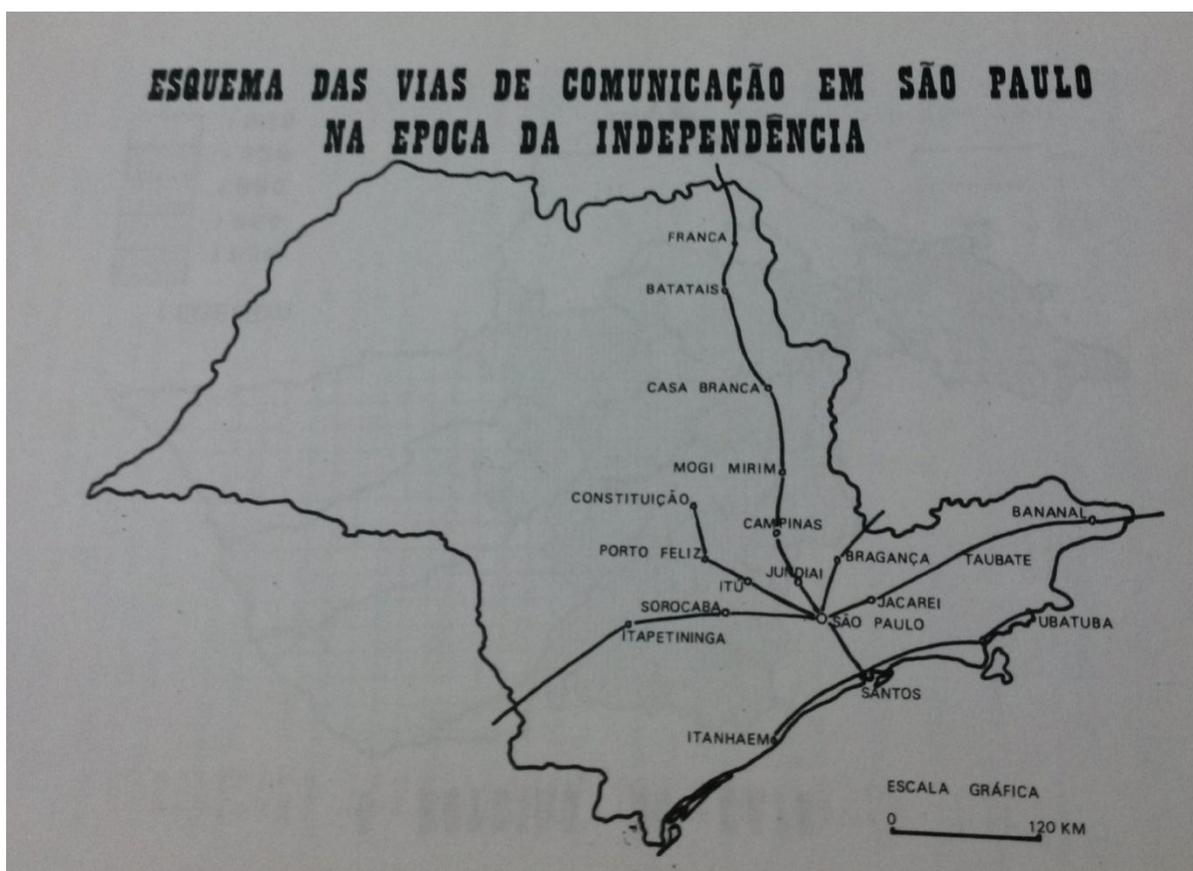
Cabe destacar que em pouco ou em nada o estado de São Paulo se beneficiou com a mineração, pois sua escassa população teve uma baixa ainda maior com as jornadas – quase sempre sem retorno – em direção aos centros onde ouro fora encontrado.

Em relação a isso, Matos (1974) sinaliza que raríssimas são as cidades nas regiões mineiras que não foram resultantes de uma fundação paulista. Por outro lado, o povoamento e o desenvolvimento das regiões mineiras possibilitaram sua autonomia e, em decorrência disso, acabaram por destacar-se de São Paulo, por volta de 1748. Naquele momento, a capitania paulista foi reduzida a menos de um terço de sua área original, fazendo com que a capitania de São Paulo desaparecesse, pois permaneceu anexada ao governo do Rio de Janeiro por dezessete anos e só restaurou-se enquanto capitania em 1765, compreendendo o território atual e mais o Paraná, que, em 1853 – 88 anos depois e já no período compreendido como Segundo Reinado –, foi constituído como Província do Paraná (MATOS, 1974, p. 25).

Odilon Nogueira Matos (1974, p. 26) afirma que São Paulo viveu o ciclo do açúcar no século XVIII, acontecimento que permitiu o acúmulo de capital e o povoamento em parte do interior paulista, atribuindo grande importância ao “ciclo paulista do açúcar”, a ponto de defender que, sem ele, seria impossível a expansão cafeeira e a conquista dos sertões no Oeste de São Paulo. Esse autor caracteriza a cultura da cana de açúcar e a atividade tropeirista como base econômica para o crescimento do estado de São Paulo no século XVIII, com implicações relevantes no sistema de transporte e comunicações; todavia, as ligações entre o planalto e o litoral continuaram precárias por longas décadas, de modo que o “velho caminho do mar” teve

de passar por transformações radicais para possibilitar o escoamento da produção agrícola nas décadas seguintes (Matos, 1974). A imagem abaixo retrata as vias de comunicação existentes em São Paulo, aproximadamente na década de 1820<sup>17</sup> e, como poderemos observar, municípios como Franca, Batatais, Casa Branca, Mogi Mirim e Campinas faziam parte da rota para Minas Gerais, fator que proporcionou ampliação do contingente populacional dessas localidades, favorecendo a ocupação territorial.

**Mapa 1:** Esquema das vias de comunicação em São Paulo na época da Independência (1822)



Fonte: Matos, 1974, p. 133.

Esse quadro vai se alterando ao longo do século XIX, quando o cultivo da cana de açúcar decaiu e houve aumentos exponenciais na produção do café, também chamado de “ouro verde”, assumindo proeminência econômica já na primeira metade do século XIX. Logo, os fazendeiros proprietários de plantações de café passariam a compor o escol social brasileiro, com fortunas acumuladas nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, passando a ter importante papel político e econômico na sociedade (Matos, 1974). Foi a partir desse período que os grandes proprietários de terras assumiram o controle da política no país,

<sup>17</sup> Ignorar a escala apresentada na imagem.

sobretudo com a abdicação de Dom Pedro I em favor de seu filho Dom Pedro II, em 7 de abril de 1831. Naquele mesmo ano, foi criada a Guarda Nacional que, mais tarde, seria a origem do fenômeno político do “coronelismo” que abordaremos mais à frente.

O cultivo do café estendeu-se progressivamente do sul fluminense pelo Vale do Paraíba, penetrando no Estado de São Paulo de onde se expandiu, nas décadas finais do século XIX, para as terras do Oeste Paulista, que eram férteis e, sobretudo, disponíveis, pois o planalto paulista vivera em situação de isolamento durante todo o período colonial, devido às condições geográficas. Pouco foi feito para que tal situação se modificasse mesmo se considerarmos o fato de Martin Afonso, em 1532, ter lançado a “*célula-mater*” da colonização brasileira no litoral de São Paulo, com a fundação de São Vicente.

Essa “marcha para o Oeste”, dinamizada pelos fazendeiros, avançou ocupando novas terras, expandindo a rede ferroviária e criando novos municípios e cidades, estabelecendo as bases de ocupação do Estado e provocando um crescimento expressivo da produção cafeeira no interior paulista.

Cheywa R. Spindel (1979), em sua tese de doutoramento intitulada “Homens e máquinas na transição de uma economia cafeeira”, dedicou-se a compreender as relações de produção do período entre 1850 e 1930, estudando a passagem de uma relação de trabalho escravo para uma relação de trabalho livre, na formação econômica paulista que culminou com a gênese do proletariado rural e urbano. Essa autora afirma que a viabilidade econômica da expansão da produção do café, a preços de mercado decrescentes<sup>18</sup> estava condicionada à possibilidade de comprimir os custos no esforço de manter os lucros.

Assim, a produção cafeeira paulista apoiou-se na oferta abundante de terras no Vale do Paraíba, próximas a portos de embarque, o que reduz o custo com transporte, com o cultivo predatório da terra e a extraordinária taxa de exploração do negro escravizado, aspectos que representavam condições favoráveis para o enriquecimento dos fazendeiros paulistas. Outro aspecto favorável ao enriquecimento dos fazendeiros é que as necessidades climáticas do café impediam que ele fosse cultivado em países de clima temperado, ou seja, aqueles que estavam se industrializando. Os competidores do Brasil eram também países de economia colonial, cuja capacidade de desenvolver as forças produtivas era igualmente limitada (Spindel, 1979).

Os aspectos destacados contribuíram fortemente para a expansão rumo ao oeste paulista. A busca por novas porções de terras férteis se devia também à natureza do café que, pelo período de maturação e nível de esgotamento do solo – típico das monoculturas – exigia

---

<sup>18</sup>A autora verificou uma queda de cerca de 40% nos preços do café no mercado internacional nos períodos de 1821–1830 e 1841–1850 (SPINDEL, 1979, p. 32).

para a manutenção ou ampliação da produtividade e, conseqüentemente, dos lucros a renovação constante do fator terra, o que poderia ter ocorrido pela recuperação do solo gasto, que à época pareceu economicamente menos atraente.

É preciso destacar que esse processo desencadeou a especulação fundiária e a grilagem de terras, tornando os grileiros e negociantes de terras agentes da ocupação do oeste paulista.

No Estado de São Paulo, a afeição por terras e a ocupação ilegal foram estimuladas pelo avanço da “marcha para o oeste”, que levou o Estado entre 1895 e 1900 a adotar medidas legais visando regulamentar a questão territorial, já estabelecida na Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850 – popularmente conhecida como Lei de Terras – que previa, entre outras coisas, a proibição da aquisição de terras devolutas por outro título que não mediante a compra. Para os que já ocupavam as terras, a legislação estabeleceu um prazo de quatro anos para regularização da propriedade<sup>19</sup>.

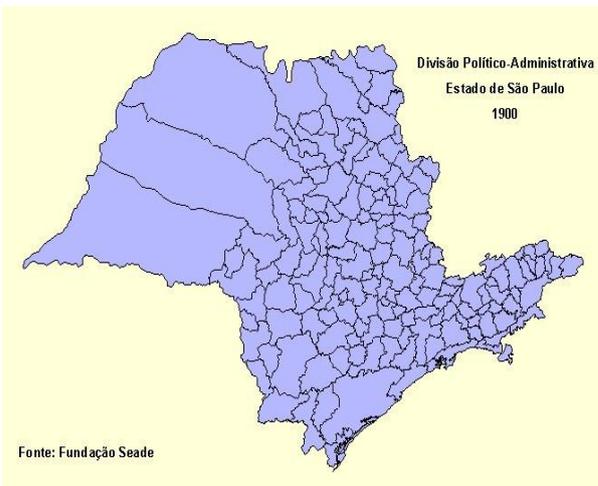
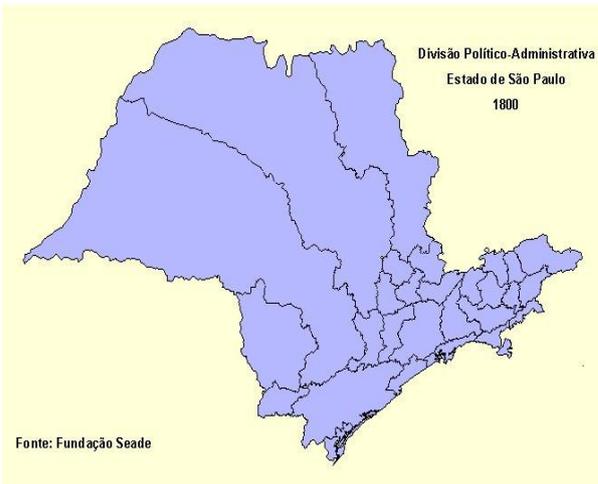
Desse modo, exigiu-se a comprovação da compra das terras ou a sua ocupação dentro dos prazos legais por meio de documentos. Contudo, grileiros e negociantes que, por vezes, falsificavam documentos com folhas de papel timbrado com brasão imperial, imitaram escritas fora do uso, utilizaram velhos selos, amarelaram propositalmente seus documentos, arrancaram páginas dos registros dos tabeliões e queimaram cartórios. Forjava-se quase tudo, até mesmo casas velhas, que eram guarnecidas com móveis antigos, para criar o ambiente adequado e simular uma antiga ocupação do solo (MONBEIG, 1984).

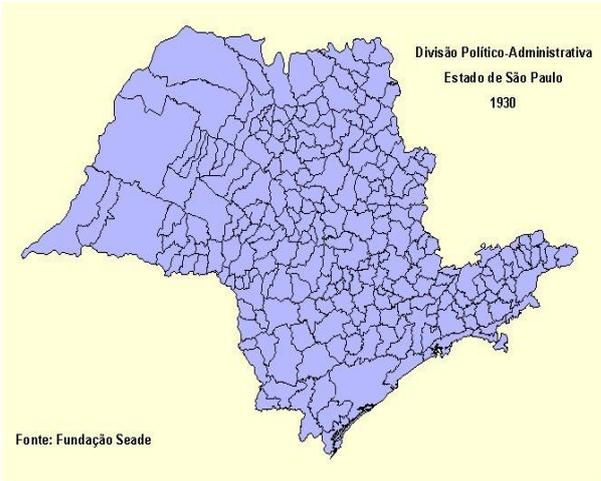
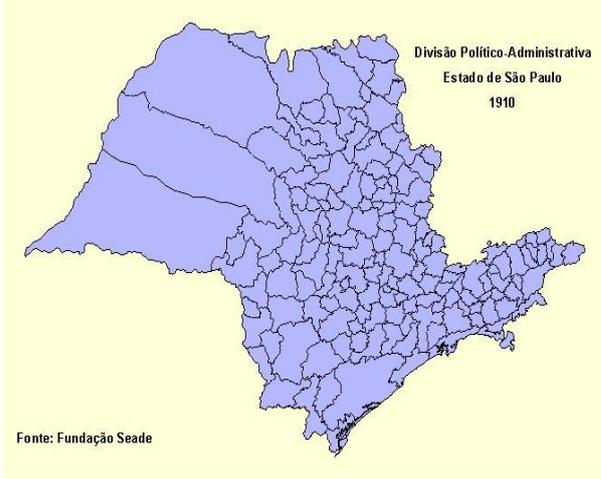
As terras griladas eram também objeto de compra e venda, compondo assim, o estoque de terras disponível à especulação e à reprodução dos capitais pelos negociantes de terra. É interessante observar os mapas arrolados abaixo que tratam da divisão político-administrativa e da ocupação do território paulista, ao longo dos séculos XIX e XX, relatada anteriormente.

---

<sup>19</sup> Posteriormente, outras leis ampliaram o prazo de quatro anos. Segundo Monbeig (1984) no Estado de São Paulo, um Decreto de 1900 considerou legítima a posse de quem pudesse comprová-la com título legal, anterior a agosto de 1878.

**Mapa 2:** Divisão político-administrativa do Estado de São Paulo em 1800, 1900, 1910, 1930,1940 e 1950







Fonte: SEAD

Dos mapas, pode-se inferir que, durante todo o século XIX, grande extensão de terra do Oeste paulista se manteve inexplorada e, foi a partir das últimas décadas do século XIX e das primeiras décadas do século XX que essas regiões começaram a ser colonizadas. Paul Singer (1985), em um texto sobre urbanização e desenvolvimento no Estado de São Paulo sinaliza que, quando em meados do século XIX começou a crescer a exportação do café brasileiro, a maior parte da população estava dispersa em pequenas unidades de economia de subsistência ou encerradas nos decadentes engenhos açucareiros do Nordeste ou, ainda, nas estâncias de gado do Sul. As fazendas de café, continua Singer, eram trabalhadas por negros escravizados e sequestrados da África e quando o tráfico negreiro terminou em 1850 eram raptados de outras partes do país para serem explorados no Sudeste. Quando a mão de obra escrava começou a escassear, recorreu-se ao imigrante europeu assalariado, o que – dada a incompatibilidade entre trabalho escravo e trabalho livre no mesmo setor de atividade – forçou a abolição oficial da escravatura em 1888, um ano antes da Proclamação da República no Brasil (Singer, 1985).

Os estímulos à imigração realizados pelo Estado brasileiro foram fundamentais para a ampliação da oferta de trabalhadores livres para o empreendimento cafeeiro, criando as condições necessárias para a expansão da produção, sob a instituição de novas relações contratuais entre fazendeiros e trabalhadores, pois, diferente do regime escravocrata, o trabalho livre pressupõe maior mobilidade para que o trabalhador possa vender sua força de trabalho a quem desejar comprá-la.

Em suma, a expansão territorial e o regime de trabalho livre constituíram as bases sobre as quais ocorreu a expansão mais significativa da atividade cafeeira no Estado de São Paulo, fato que promoveu o grande desenvolvimento econômico da região e abriu as frentes pioneiras que adentraram o interior do Estado, acompanhadas por uma rede ferroviária que ligava as cidades e atraía grande contingente populacional, intensificando ainda mais as correntes migratórias. Estima-se que, entre 1887 e 1900, ingressaram no Estado de São Paulo 836.000 migrantes e entre 1920 e 1940, 1.431.786 imigrantes (Clark, 1998). Para Clark (1998, p. 18) o café instalou-se de maneira definitiva nas ricas terras do nordeste paulista, passando a sofrer uma acelerada produção, principalmente ao penetrar em Campinas, Limeira, Itu, Sorocaba e Ribeirão Preto, tornando-se o principal centro produtor e exportador do país.

Nesse contexto, vislumbra-se o café não somente como um importante produto. Mais que isso, o café representava uma instituição que moldava um complexo socioeconômico de características extrativista, agrícola e monocultor, caracterizado por uma trama de relações que sustentava e era sustentado pelo regime de base escravista e, posteriormente, pela mão de obra imigrante.

Do ponto de vista político, para Casimiro Reis Filho (1981, p. 8) o governo republicano que se estabeleceu em novembro de 1889, quase de surpresa e a contragosto de muitos, desviou-se da orientação seguida pelo Partido Republicano desde sua fundação. Não seria de supor a existência prévia de planos governamentais de ação, sendo que dentre as primeiras tarefas do novo regime estava a criação de mecanismos de seu exercício. Nesse sentido, destaca Reis Filho (1981, p.8):

Os dados existentes levam a crer que os poucos sucessos eleitorais do partido republicano, em São Paulo, foram suficientes para consolidar nos seus membros mais atuantes, de formação política liberal, a certeza de que a queda da monarquia e a implantação da República eram uma questão de tempo. Essa situação é tão verdadeira que todo esforço da propaganda republicana desenvolveu-se no sentido de incompatibilizar o futuro com um terceiro reinado. A superioridade da idéia [sic] republicana seria demonstrada, como estava sendo pela sua progressiva penetração popular. A via eleitoral da conquista do poder, propugnada pelos líderes republicanos paulistas, enquadrava-os na mecânica do regime parlamentar existente. A exigência maior seria eliminar o poder moderador, empecilho intransponível a essa via, uma vez que seu uso poderia anular a vontade da maioria, expressa no

processo eleitoral. Sem jamais ter participado do poder, os republicanos ainda não haviam descoberto que os problemas de mando, eram, como são, muito mais opções ou escolhas de quem exerce o poder, do que o resultado do processo eleitoral (...) (REIS FILHO, 1981, p. 8)

Portanto, na égide de um novo regime, devido à derrocada do Segundo Império e o fim da escravidão, o Brasil iniciou o século XX com promessas otimistas de desenvolvimento. Mas o período denominado de República Velha, de 1889 a 1930, foi marcado pelo domínio das elites agrárias que se alternavam no comando do país e que se baseavam em políticas com características anacrônicas – com eleições não muito confiáveis ou de “fachada” – e tais características não se ajustavam aos novos referenciais da sociedade republicana. Nesse período, o coronelismo apresentou-se como um forte mecanismo de controle político adotado pelos grandes latifundiários – coronéis – que sobrepujam o seu poder de mando diante da classe trabalhadora. E os governos estaduais acabavam por ser coniventes, legitimando o poder dos coronéis, cedendo-lhes o controle sobre vários cargos públicos e a responsabilidade de fiscalizar os votos dos trabalhadores, o tão conhecido voto de cabresto.

Portanto, a República Velha representou a autêntica política coronelista de patrono-cliente entre fazendeiros e governo estadual. Nesse período, o coronel – grande proprietário de terras – utilizava o voto de cabresto para manter o cenário político nacional a favor de seus interesses privados. Para Jorge Nagle (1974),

O coronelismo foi o formador da base da estrutura de poder no Brasil e que sua supremacia incontestável permaneceu durante a Primeira República. Originado da distribuição de postos honoríficos da Guarda Nacional, o sistema coronelista não é interrompido com o advento do novo regime republicano; ao contrário, é continuamente alimentado pelo desenvolvimento das formações oligárquicas e atinge um ponto mais alto com a chamada “política dos Governadores”. A implementação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista. (NAGLE, 1974, p. 3- 4)

Em “Coronelismo, enxada e voto”, de Victor Nunes Leal (1976), o autor se aproxima das análises de Jorge Nagle e conceitua o fenômeno do coronelismo como resultado da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma inadequada estrutura econômica e social. Afirma que ele não é mera sobrevivência do poder privado, cuja hipertrofia constitui fenômeno típico de nossa história colonial, implica um compromisso entre o poder público, progressivamente fortalecido, e o poder privado, cada vez mais decadente, dos chefes locais, principalmente donos de terras. Para o autor, a propriedade da

terra constitui o fundamento em que se baseia o coronelismo, verificando-se uma forte relação entre proprietário de terras e “dono de votos”.

Assim, o coronelismo constituiu-se como um sistema de reciprocidade: de um lado, os chefes municipais e os coronéis, que conduzem magotes de eleitores como quem toca tropa de burros; de outro lado, a situação política dominante do Estado, que dispõe do erário, dos empregos, dos favores e da força policial, que possui, em suma, o cofre das graças e o poder da desgraça (LEAL, 1976).

Nesse ponto de vista, embora a época áurea do coronelismo tenha sido a Primeira República, o sistema persiste em algumas regiões do Brasil e a decomposição do coronelismo só será completa quando se tiver operado uma alteração fundamental em nossa estrutura agrária.

Como destaca Rosimeri da Silva Pereira (2013), somando-se a tal conjuntura política, do ponto de vista econômico, dois fatores de desenvolvimento merecem destaque na década de 1890, a saber:

- 1- A plantação de café no país teve uma ampliação de 220 milhões para 520 milhões de pés – esta foi a fase em que o café ampliou o mercado interno, promoveu o desenvolvimento ferroviário e alicerçou a rede bancária, além de fornecer as bases para o crescimento industrial;
- 2- A dívida externa subiu de 30 milhões para 90 milhões, visto que a política de valorização do café consistiu na tomada de empréstimos obtidos a altos preços, somada à intensa penetração do capital internacional para a realização de obras portuárias, empresas elétricas, serviços públicos, o que contribuiu para a consolidação do processo de dependência internacional do Brasil.

Também, além da ampliação do mercado interno, o país dominou por muitos anos o mercado mundial, com índices de produção e exportação crescentes, que correspondiam a 51,3% na primeira década do século XX, pois, além do café, exportava-se a borracha, correspondente 28,2% das exportações brasileiras da época. Na safra de café dos anos de 1899-1900 foram colhidas 9.561.445 sacas de 60 kg – o que corresponde a 573.687 toneladas de café. A safra seguinte 1900-1901 atingiu 11.373.371 sacas – 682.398 toneladas – e na de 1901–1902 o recorde de 16.270.678 sacas (976.241 toneladas). Sendo que, entre 1901 e 1910 foram exportadas 130.599.000 sacas.

Contudo, em 1906, estourou a primeira crise do café, uma vez que a safra produzida no Brasil, de 20 milhões de sacas, excedia o consumo mundial que era estimado em 16

milhões. Os preços despencaram, fazendo com que dirigentes políticos se reunissem em Taubaté para buscar uma solução para as questões econômicas e foi fixado um acordo – Convênio Taubaté – que previa um preço mínimo para a saca de café; estabelecia um fundo para a estabilização da taxa cambial para evitar que o mil-réis oscilasse demais; também foi proibido o surgimento de novas lavouras de café; e, por último, mas não menos importante, acordou-se a tomada de empréstimos no exterior no valor de 15 milhões de libras esterlinas para que os Estados brasileiros de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro retirassem do mercado o excesso de café, por meio de queimadas das sacas<sup>20</sup>. Nos anos de 1900, a dívida externa do país foi de 340 milhões de dólares para 444 milhões em 1906 e chegando a 625 milhões no final da década (Pereira, 2013).

Entretanto, em 1909 apareceram os primeiros resultados do Convênio Taubaté e os preços internacionais do café apresentaram reação e a taxa cambial baixou. No contexto anterior muitos fazendeiros faliram e venderam suas terras para bancos que foram os beneficiados com a crise, pois compravam quando o preço estava em baixa e vendiam nas altas do mercado.

Assim, o início do século XX trouxe transformações importantes, como o aumento demográfico, a modificação nas relações de trabalho, a ascensão das exportações e, sobretudo, o impulso gerado para o crescimento gradual do parque manufatureiro (PEREIRA, 2013). O Brasil, na virada do século, tinha uma população de aproximadamente 17,3 milhões de habitantes, da qual 11 milhões viviam no meio rural e a passagem de um regime político para outro não modificou a realidade enfrentada por essa população em muitos aspectos, sobretudo em relação ao acesso à escola, pois tínhamos 90% da população vivendo em áreas rurais e 85% de analfabetos e, em geral, as escolas eram mal estruturadas para atender às exigências mínimas da educação primária e seu número quase sempre insuficiente para atender à demanda, fosse a rural ou a urbana (ÁVILA, 2013).

Como sinaliza Souza (2009), a questão é que, ao menos nas primeiras décadas republicanas, nas áreas recém-urbanizadas houve a opção por um determinado modelo de instituição escolar de arquitetura deslumbrante, oneroso para os governos estaduais, e que privilegiou a qualidade de ensino em salas de aulas com bons mobiliários, em que os alunos eram separados por idade e classificados por níveis de conhecimento e também por meio de um processo de formação de professores de excelência que ocorria exclusivamente na Escola Normal. Esse modelo de escola primária que marcou a história da educação no Brasil

---

<sup>20</sup> O Convênio de Taubaté nos oferece elementos para perceber que no Brasil a privatização dos lucros e socialização das perdas não é algo novo.

denomina-se grupo escolar (SOUZA, 2009). E as escolas isoladas, coexistindo com os fabulosos grupos escolares, acabavam permanecendo “à meia luz”<sup>21</sup>, isso porque os grupos escolares roubavam a cena, remetiam a um projeto educacional em perfeita consonância com o ideal de civilidade republicano.

Oriani (2015), ao tratar das instalações das escolas isoladas, descreveu a precariedade da matéria-prima utilizada na construção do prédio escolar – que, também, não era adequado ao clima tropical da região – e tratou das carências dessas escolas, pois havia ausência de ventilação, de água potável e de banheiro, e reforça que, devido à falta de higiene as verminoses predominavam endemicamente, espalhando tracoma e malária. Resgatando um texto de Celeste Filho (2014) que estuda os relatórios sobre escolas isoladas rurais paulistas elaborados por delegados de ensino, na década de 1930, cita que havia "espírito de horror à vida educativa nos campos".

Outro aspecto notado por Oriani (2015), que não está relacionado diretamente às condições de instalação do prédio escolar, mas que também contribuiu para que o grupo escolar ocupasse um lugar de evidência em detrimento das escolas isoladas, está relacionado à divulgação dos resultados dos exames finais dos alunos. Haja vista que, em geral, os alunos das escolas isoladas tinham desempenho inferior nos exames finais e os índices de reprovação escolar eram maiores nessas escolas. Percebe-se, a partir dos dados relativos à promoção nas escolas isoladas e nos grupos escolares, que esses eram mais eficientes em termos de aprovação de alunos que as escolas isoladas (ORIANI, 2015).

Portanto, questões relacionadas à frequência nas escolas isoladas e às 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 do que o grupo escolar, apesar de ter importante papel na difusão do ensino primário nas diferentes regiões do país.

Entretanto, o que não podemos desconsiderar é que as escolas isoladas, em geral, eram instaladas em prédios decadentes, de pouca estrutura, onde lhes faltavam as condições pedagógicas e higiênicas para garantir a boa aprendizagem dos alunos que, em decorrência desses fatores, apresentavam baixo desempenho nos exames finais. Com efeito, essas escolas não poderiam estar em evidência nos emergentes cenários urbanos, e, mesmo quando as escolas isoladas estavam presentes em áreas urbanizadas, a ideia de que ali não era o seu lugar

---

<sup>21</sup> Referência à tese de Rosinete Maria dos Reis intitulada: “Escola Isolada à meia-luz (1891/1927)”, publicada em 2011.

estava patente. Para verificar a veracidade dessa afirmativa, basta recorrer às produções discursivas dos inspetores de ensino da época<sup>22</sup>.

Nessa perspectiva, Virginia Pereira da Silva Ávila (2013), ao tratar da marcante diferenciação de rural e urbano, que se verificou nas primeiras décadas do período republicano, aponta um fato interessante: a adoção de um “estilo de vida burguês” ao longo do século XIX – mesmo antes do início do processo de industrialização – fenômeno esse que estaria na base da diferenciação entre a população urbana e a rural.

Acreditamos que a dicotomia rural/urbano também foi reforçada devido a um aspecto bastante peculiar da história dos países que, a partir dos anos de 1500, tornaram-se colônia de exploração: a escravidão do índio e do negro direcionada aos trabalhos extrativistas e rurais. Tal fato, como destacava Sud Mennucci, engendrou a repugnância pelas labutas laborais rurais, reduzidas ao primitivismo educativo compatível com a condição servil, o que incentiva, por contragolpe, a negação do rural e o aparecer de um sentimento urbanista, profundo e inalterável, levando as massas em ânsia para as cidades. E, nos dizeres de Mennucci, para o “interesse exclusivo destas, se voltam todos, enquanto se formava sentimento ostensivamente contrário ao interesse do rural” (MENNУCCI, 1946. p. 23).

Ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX esse estilo de vida burguês implicou mudanças profundas na relação rural-urbano, o que refletiu no campo educacional. Com efeito, o grupo escolar representava o ideal republicano de civilização e de progresso, pois eram instalados em prédios de grandes dimensões e em espaços privilegiados do cenário urbano, com ricos elementos e estrutura arquitetônica, com excelência na organização do tempo e do espaço, métodos, programas de ensino e avaliação que davam o tom moderno, racional e científico (ÁVILA, 2013), em oposição, como um “espelho invertido”, às péssimas condições da escola pequena, multisseriada, aquela de um só professor, funcionando quase sempre em prédio impróprio.

Certamente, essa oposição entre tais instituições escolares também foi fundamentada no fato de que no século XIX as cidades estavam subordinadas ao meio rural, pois ele garantia toda a produção material da sociedade brasileira – inclusive a produção de alimentos. Já no século XX, com o crescente processo de industrialização ocorreu uma inversão, as cidades passaram paulatinamente a dominar o campo.

Em relação ao crescimento das cidades nas primeiras décadas do século XX, Pereira (2013) aponta que a Primeira Guerra Mundial (1914–1917) contribuiu para que o Estado de São Paulo rapidamente se industrializasse e assumisse uma liderança no que concerne ao

---

<sup>22</sup> Para acessar parte das produções discursivas dos inspetores de ensino da época veja o Capítulo 4 desta tese.

desenvolvimento econômico no país, o que, a nosso ver, contribuiu para ampliar a oposição entre meio rural e cidade. Para esta autora, a Primeira Guerra Mundial reduziu os níveis de exportação e importação, e o estado de São Paulo assumiu a liderança nas relações comerciais periféricas da Nação, tendo em vista seu nível de desenvolvimento e diversificação industrial e agrícola. Neste caso, os altos lucros acumulados, durante essa guerra assegurou ao estado sua acumulação industrial em relação às outras regiões do país, garantindo-lhe um grande passo no processo de conquista do mercado nacional. Entre 1900 e 1920, 80% da sua produção industrial escoava rumo ao mercado exterior, mas, entre os anos de 1920 e 1930, tal porcentagem foi reduzida em 30%, considerando as novas vinculações efetuadas junto ao mercado interno (PEREIRA, 2013).

A autora ainda afirma que os anos de 1920 foram marcados pelo acelerado movimento de ampliação do capitalismo monopolista, por meio de investimentos internacionais na indústria (PEREIRA, 2013).

Para Ávila (2013), as mudanças ocorridas ao longo do século XX não foram consensuais entre os diferentes segmentos sociais que viam na transição rumo ao capitalismo industrial uma ameaça à chamada vocação agrícola do país. A autora destaca as ideias de Alberto Torres (1865–1917), um dos expoentes do pensamento ruralista brasileiro que defendia a educação e a escola rural como um importante elemento para dar suporte e melhorar as condições de vida no meio rural, de modo a viabilizar ao homem pertencente àquele meio, o conhecimento da realidade nacional, da geografia pátria, da história do Brasil e, sobretudo, o aprendizado de técnicas agrícolas – de modo a preparar os estudantes para o trabalho agrícola – pois a meta deveria ser a manutenção do homem no lugar onde residia, com vistas a combater o êxodo rural e a difundir o sanitarismo, obtendo a paz social e o desenvolvimento econômico e social do país. Estas foram as bases para o desenvolvimento e para a propagação do ruralismo pedagógico, tão defendido por Sud Mennucci nos anos de 1930.

### **1.3 Escola rural na Primeira República**

As primeiras décadas do período republicano foram importantes na organização do ensino público, gratuito, laico e obrigatório em São Paulo e também no Brasil. Nessas décadas a escolarização fez parte de um programa político para resolver os problemas brasileiros, de modo que incorporou grandes camadas da população no processo civilizatório. O Estado

Republicano instituiu novas regras de sociabilidade e de participação social, sendo que a tarefa de promover o “ideal cortesão” e a “civildade” em todas as classes coube à escola.

Como destaca Cardoso (2013), nos primórdios da República uma grande campanha foi encetada, promovendo as reformas que buscariam a universalização da instrução pública, uma necessidade social e política; social, porque ainda era preciso civilizar, disciplinar, moralizar, higienizar o povo, de acordo com os princípios da racionalidade científica e da divisão técnica do trabalho que anunciavam o advento de uma sociedade que pretendia tornar-se industrial-urbanizada. As cidades, mesmo que ainda em formação, eram os espaços onde deveriam ser tomadas medidas de disciplinarização e de regeneração social, pois era nelas que morava o perigo das multidões – a influência malsã dos pobres, dos vagabundos, de um povo com tendências à degeneração – e a escola foi uma das instituições responsabilizadas por essa missão. Política porque, para ser democrático, o governo republicano precisava contar com a participação do povo, ainda que somente no período eleitoral. Para tanto, de acordo com Souza (1998) a alfabetização tornou-se uma exigência (SOUZA, 1998, p. 92).

Assim, o artifício republicano atrelou a participação política, não somente ao voto censitário, mas ao processo de escolarização. Porém, com os elementos apresentados até aqui, é sabido que o processo de escolarização, já nos primeiros anos da República, não significou uma escola igual para todos, sobretudo no Estado de São Paulo; e, para uma visão mais ampla sobre a expansão da escolarização pública primária, é preciso compreender a história da educação brasileira, sobretudo no período republicano, compreendendo também que a difusão dos grupos escolares não se estabeleceu de maneira homogênea, natural e linear, como se tivéssemos primeiro a escola isolada que se transformou em escolas reunidas e, algum tempo depois, os dirigentes perceberam ser viável, devido à sua localização, por exemplo, transformar essas escolas reunidas em grupo escolar.

Com efeito, é pertinente problematizar a expressão cada vez mais recorrente nos trabalhos acadêmicos “das escolas isoladas aos grupos escolares”, haja vista que, se nos debruçarmos em uma breve análise semântica das preposições “das” e “aos”, no contexto da expressão observada acima, perceberemos a nítida tentativa de se criar uma linha de evolução: primeiro as escolas isoladas (modelo escolar precário) e depois os grupos escolares (modelo escolar de excelência, desenvolvido). A armadilha ideológica presente nesse tipo de expressão pode nos levar a acreditar que tudo evolui ou se transforma – inclusive a escola –, que não existe dualidade histórica no projeto educacional e que projetos de educação diferentes, e na maioria das vezes antagônicos, não coexistem; ou seja, o que é menos desenvolvido torna-se complexo por meio de uma escala evolutiva natural. Expressões como essas, em nosso

entendimento, negam a historicidade da escola dual<sup>23</sup>, que constitui um projeto educacional direcionado às massas populacionais, de caráter utilitarista e pragmático, voltado para o mundo do trabalho; e outro projeto de formação humanística, propedêutica, direcionado às pequenas frações da sociedade.

Em relação às diferenças nas escolas destinadas à população rural durante os primeiros anos da República houve um nítido processo de associação dos grupos escolares ao espaço urbano e as escolas isoladas ao interior e, posteriormente, às áreas rurais. Nesse sentido, como ressaltam Souza e Ávila (2013), primeiro ocorreu o reconhecimento de uma diferença espacial, ainda que a simplificação dos programas e a redução do tempo de duração do ensino primário esquadrihassem contornos de uma diferença pedagógica significativa.

Como veremos mais adiante, as primeiras políticas públicas para o ensino primário rural datam da segunda década do século XX, contudo foi no final da década de 1940 que se desenvolveram projetos educacionais específicos para a escola primária rural. Para Moraes (2014), antes disto o que diferenciava a escola primária rural de outras escolas primárias era unicamente a questão da localização geográfica.

Todavia, identificamos outras diferenciações, tanto no âmbito da estruturação dos prédios escolares quanto no da legislação educacional, como por exemplo, da Lei n.º 1.579, de 19 de dezembro de 1917 que diferenciava não somente o programa e a duração do curso primário oferecido nos grupos escolares e nas escolas isoladas, mas também diferenciava as escolas isoladas urbanas das escolas isoladas rurais.

O quadro a seguir trata dos programas de ensino e da duração dos cursos definido pelo Decreto n.º 2.944, de 8 de agosto de 1918, que regulamentou a Lei n.º 1.579, de 19 de dezembro de 1917:

**Quadro 6:** Programa de ensino e duração do curso primário definido pela Lei n.º 1.579, de 19 de dezembro de 1917

---

<sup>23</sup> O conceito de escola dual tem origem na Teoria da Escola Dualista de Establet e Baudelot (1971) e, segundo Dermeval Saviani, enquadra-se no campo das teorias crítico-reprodutivistas. Nesse pensamento, a escola é marcada por duas grandes tendências: a escola do proletariado e a escola da burguesia. Sendo assim, a escola dual não se refere a escolas apenas diferentes entre si, referem-se a escolas opostas, antagônicas; reforçam a divisão socialmente existente entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Grupo escolar	Escola isolada urbana	Escolas isoladas distritais e rurais
4 anos	4 anos	3 anos distritais e 2 rurais
Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Geografia, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Trabalho Manual, Ginástica e Economia Doméstica.	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 Economia Doméstica.	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.

Fonte: Lei n.º 1.579, de 19 de dezembro de 1917, ALESP.

Nos primeiros anos do período republicano, a definição de escola isolada rural e escola isolada urbana não se apresentava como um problema, não havia um esforço do Estado para esclarecer o que era uma e o que era a outra; isso também não aparecia na legislação educacional, e o motivo nos parece óbvio: naquele momento a população vivia majoritariamente no contexto rural. Como já salientado, a expansão agrícola baseada no café tornou São Paulo, já nas décadas finais do século XIX, o centro mais dinâmico da economia brasileira, e as instituições escolares das quais estamos tratando foram criadas em um período histórico em que o país era predominantemente rural.

Mas com a expansão dos centros urbanos esse debate cresce e se fortalece. A partir de então, surge a necessidade de se pensar nessas questões, a necessidade de atrelar o grupo escolar e tudo o que ele representa à cidade.

A partir de então, tornou-se comum a associação da imagem da escola isolada à ideia que se tem de escola rural, com uma estrutura precária e de poucos recursos, de uma única “professorinha”; uma escola que se opunha à imponência dos grupos escolares.

Celeste Filho (2014), em um trabalho de síntese dos estudos de ao menos 68 relatórios, produzidos entre as décadas de 1930 e 1940 por membros das extintas Delegacias de Ensino de São Paulo traz elementos para nos ajudar a pensar nas origens da associação bastante comum da escola isolada com a escola rural. Ao buscar a resposta à interrogativa: “Como os Delegados Regionais do Ensino identificavam a escola rural?”, o autor responde com um excerto de relatório publicado em 1935, referente à cidade de Santos, Luiz Damasco Penna problematizava a legislação que definia o que era escola rural e apontava “(...) basta que num bairro seja cobrado o imposto predial urbano, para que as escolas dali se digam urbanas. Por

outro lado, há populações vivendo no regime civil de urbanas e que são, visceralmente, populações rurais (PENNA, apud CELESTE FILHO, 2014, p. 52)<sup>24</sup>. Assim, para Luiz Damasco Penna, embora muitas das escolas isoladas fossem enquadradas na legislação como urbanas eram, de fato, rurais e por isto a escola isolada era o sinônimo de escola rural.

Penna, Delegado Regional do Ensino, ainda afirmava que “a maior dificuldade vem da sua própria condição de ser isolada. Poderíamos quase que tratar já da [escola] isolada rural, pois [escola] isolada urbana é erro grosseiro em administração escolar” (PENNA, apud CELESTE FILHO, 2014). Levando em consideração o registro sobre as impressões do delegado de ensino acerca das escolas isoladas, assim como o fato de que a Primeira Guerra Mundial e a crise de 1929 contribuíram para o fortalecimento da indústria em detrimento da agricultura – podemos considerar que, naquele momento, fazia algum sentido associar a escola isolada à escola rural. Provavelmente, são esses relatos oficiais – de dirigentes educacionais – que contribuíram para que tal associação se tornasse lugar comum no imaginário coletivo.

Celeste Filho (2014), analisando relatórios de outros delegados, afirma que a identificação entre a escola isolada e a escola rural poderia ser generalizada para as outras regiões do Estado de São Paulo além de Santos – região relatada por Penna. Desse modo, o autor explica:

Em diversos outros relatórios encontram-se afirmações neste sentido. São frases curtas, mas aparentemente consensuais, como a do delegado regional do ensino de Ribeirão Preto, Francisco Alves Mourão, no relatório de 1936, p. 27: “A quase totalidade das escolas isoladas da região localiza-se na zona rural”. (CELESTE FILHO, 2014, p. 52)

Contudo, as questões mais relevantes trabalhadas por Celeste Filho no texto citado referem-se aos problemas enfrentados pelas escolas rurais, problemas que foram referendados por diversos inspetores de ensino – cujos registros se encontram disponíveis nos *Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo* – bem como pelos delegados de ensino dentre os quais Francisco Mourão da região de Ribeirão Preto que aponta:

Como dificuldades comuns às escolas isoladas, podemos enumerar, na ordem decrescente dos prejuízos que produzem ao ensino, as seguintes: 1º - Falta de matrícula e *freqüência* das escolas, na maioria das vezes, determinadas pelo estado de pobreza das populações. 2º estabilidade do professor, por motivos assaz conhecidos e que nos dispensamos de comentar aqui. 3º - Falta de material escolar, visto que, em algumas fazendas, onde é acentuada a pobreza dos colonos, ninguém

---

<sup>24</sup> Uma questão parecida foi pontuada na dissertação de mestrado intitulada “Nos caminhos da escola do campo: processo de implantação da educação do campo no município de Matão, SP”, de Jesus (2013).

pode adquirir material e o fornecido pelo Almojarifado, nestes casos especiais, não dá para todos os alunos. 4º - Moléstias comuns à zona rural, tais como tracoma, amarelão, maleita, e a deficiência de alimentação etc., que não são convenientemente combatidas, em *consequência* da ignorância e miserabilidade das populações. 5º - Falta de instalação condigna das escolas, sabido, como é, que grande número delas funciona em prédios de emergência, sem espaço, sem luz suficiente, sem instalações sanitárias e muitas vezes até com dificuldade para obtenção de água potável. (MOURÃO apud CELESTE FILHO, 2014, pp. 52-53)

No excerto acima, há certa sensação de impacto causada pela situação de calamidade descrita: uma escola esvaziada, sem estrutura, sem materiais pedagógicos, sem professor e ainda disseminadora de doenças endêmicas. Com efeito, pinçaremos três elementos da produção narrativa do delegado Mourão que na escala de importância sugerida não aparece como prioridade, mas para nós o são: “2ª estabilidade do professor, por motivos assaz conhecidos e que nos dispensamos de comentar aqui”, “4º Moléstias comuns à zona rural, tais como tracoma, amarelão, maleita, e a deficiência de alimentação etc., que não são convenientemente combatidas, em consequência da ignorância e miserabilidade das populações” e “5º Falta de instalação condigna das escolas, sabido, como é, que grande número delas funciona em prédios de emergência, sem espaço, sem luz suficiente, sem instalações sanitárias e muitas vezes até com dificuldade para obtenção de água potável”.

Era comum à época problemas relativos às condições de trabalho e as resistências políticas encontradas pelas professoras das escolas rurais que, em geral, para lecionar, mudavam-se de suas casas para as fazendas, vivendo em residências cedidas pela população – mudanças que, conforme aponta Celeste Filho (2014), impactavam na qualidade de vida e na saúde das professoras. Sobre o assunto, relata o autor que Francisco de Faria Netto, então Delegado Regional do Ensino de Piracicaba, realizou pesquisa com os 100 professores das escolas rurais de sua região para entender “o espírito de horror à vida educativa nos campos” (NETTO *apud* CELESTE FILHO, 2014, p. 57). Por meio da pesquisa, o Delegado de Piracicaba concluiu que os principais problemas da educação rural eram as péssimas condições sanitárias das escolas e das residências para os professores, o que levava a um número significativo de afastamentos para o tratamento médico no combate às constantes doenças que afligiam os docentes.

Dos 5.785 lares recenseados pelos professores na zona rural de Piracicaba, somente 1.280 (22%) tinham serviço sanitário completo. Os outros 4.505 lares (78%), não tinham este serviço. Em muitos outros relatórios foram apontados os problemas docentes decorrentes do contato com as doenças endêmicas nas zonas rurais. Por exemplo, José Clozel, delegado regional do ensino de São José do Rio Preto, em 1934, afirmou que “em toda a zona, principalmente na rural, grassa o amarelão e a maleita [malária] em caráter endêmico. O tracoma e o tifo são também bastante conhecidos e familiares por aqui”. (CELESTE FILHO, 2014, p. 57)

Com o intuito de relacionar a situação descrita acima, referente às escolas rurais de Piracicaba – onde se desenvolveu a pesquisa do Delegado de Ensino Francisco de Faria Netto – com as situações vivenciadas em outras escolas rurais do Estado de São Paulo, trouxemos imagens de escolas, da década de 1930<sup>25</sup>, localizadas em outras regiões do interior paulista, que evidenciam que a situação relatada pelo Delegado Faria Netto não era exclusividade da região piracicabana.

**Imagem 1:** Escola Mista Bairro Barreiro, Santa Bárbara do Rio Pardo



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

---

<sup>25</sup> As imagens das escolas isoladas são referentes à década de 1930 devido ao fato de nos documentos analisados não haver imagens referente às décadas anteriores.

**Imagem 2:** Escola Mista Fazenda Esmeril, Itaip



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

**Imagem 3:** Escola Mista Fazenda Gama, Avaré



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

**Imagem 4:** Escola Mista Fazenda Recreio, Avaré



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

O que mais nos chama atenção no trabalho de Celeste Filho é a semelhança dos registros produzidos, a persistência dos diagnósticos realizados pelos Delegados de Ensino entre os anos 1930 e 1940 e os registros dos Inspectores de Ensino, produzidos entre os anos de 1900 e 1920, sobretudo, em relação à precariedade da estrutura das escolas, falta de materiais pedagógicos e dificuldade das professoras em realizar seu trabalho. Isso, mesmo considerando o fato de que, a partir dos anos de 1930, a escola isolada não era a principal – ou pelo menos a única – referência de escola rural, pois havia as granjas escolares regulamentadas pelo Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933 e, alguns anos mais tarde, os grupos escolares começam a ser implantados em áreas rurais.

O que chama a atenção é que, mesmo à época, com a maior parte da população brasileira residindo nas áreas rurais, as políticas públicas, dentre essas as educacionais, favoreceram as populações urbanas em detrimento das populações rurais durante décadas. Ao tratar do tema Demartini (1998) reforça

Ao acompanhar alguns aspectos da implantação da rede educacional deste primeiro período republicano, chamamos atenção para o fato de que, se os ideais republicanos eram amplos e dirigidos a toda população, a política educacional era de atendimento

restrito, e preferencial às populações urbanas em detrimento das populações residentes em áreas rurais, que eram justamente aquelas consideradas pelos administradores, na época, como as mais avessas à educação escolar. (DEMARTINI, 1998, p. 58)

Demartini (1998), em suas pesquisas, analisou documentos, relatos e memórias de professores que lecionaram no início do século XX em escolas rurais paulistas, e nos revela algo diferente do que podemos encontrar nos registros de Delegados e Inspectores de Ensino. Ela afirma que o interesse da população rural pela escola não é recente – não é algo exclusivo da segunda metade do século XX. Afirma, também, que os argumentos que buscam explicar um possível desinteresse pelo conhecimento escolar são sempre imbuídos de preconceitos com relação à classe trabalhadora, e buscam esconder as reais condições de reprodução da materialidade.

Essa autora relata que, ao estudar a educação rural na década de 1960, percebeu que os processos de industrialização, urbanização e as mudanças nos processos produtivos no meio rural<sup>26</sup> passaram a requerer novos conhecimentos por parte do trabalhador, entre eles: leitura, escrita e cálculo – ainda que de modo rudimentar. Com efeito, as populações rurais passaram a valorizar ainda mais a escola e a acessá-la. No entanto, foi em uma segunda pesquisa realizada na década de 1980, a partir de entrevistas com “velhos mestres” que concluiu haver valorização e procura por escola, não somente por parte dos trabalhadores rurais, mas também por fazendeiros que “numa procura educacional, muitas vezes, providenciavam suas próprias soluções para uma oferta educacional sempre deficitária”. Nessa perspectiva, para a autora, “o argumento de que a população rural era indiferente ao processo de escolarização não caracteriza de fato as aspirações, de pelo menos parte da população rural, desde provavelmente o início do século XX” (Demartini, 1998, p. 60).

Também, Demartini (1998) se opõe fortemente a argumentos de que a industrialização e a urbanização determinaram mudanças significativas no meio rural, a ponto de conscientizar sítiantes, pequenos agricultores e trabalhadores rurais da importância da instrução, a respeito da valorização e procura por escola. Tais teses interpretativas foram defendidas para o Estado de São Paulo, segundo a autora, por importantes sociólogos brasileiros e franceses, apoiados em trabalhos da França, tais como: Antonio Cândido, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Luiz Pereira, Patrick Rambaud e Paul Emmanuel Auguste Poulet-Malassis.

Assim, o interesse pela instrução tenderia a expandir-se ao mesmo tempo, no meio rural e nas camadas urbanas, pois não estavam isolados um dos outros e estavam sob as

---

<sup>26</sup> A produção e o lançamento do primeiro trator brasileiro se deu dezembro de 1960, pela Ford Motor do Brasil, fato emblemático que sinaliza o início de um processo de tecnologia do meio rural.

mesmas influências e valores que pairavam nos demais setores da sociedade. Deve-se considerar também que saber ler e escrever, para o trabalhador do meio rural, representa prestígio, controle das despesas do armazém das fazendas, acompanhamento das anotações e cálculos sobre as atividades produtivas e acertos de conta das cadernetas de controle dos serviços prestados e no caso dos imigrantes europeus, a superação da condição de colono por meio da aquisição de terras – como ocorreu em Campinas e em outros municípios do interior paulista – ou alcançando emprego nas cidades (DEMARTINI, 1998. p. 61).

De acordo com a bibliografia estudada podemos inferir que os municípios economicamente ativos mesmo quando essencialmente rurais, foram contemplados pelos investimentos educacionais ocorridos já nos primeiros anos do período republicano, ainda que de forma incipiente e inadequada<sup>27</sup>. E é essa oferta de educação incipiente e inadequada que os defensores do ruralismo pedagógico atacam e apontam como possível responsável pelo êxodo rural.

A esse respeito, Sud Mennucci (1934; 1946), em consonância com Aberto Torres (1914), anunciava que o desequilíbrio das sociedades modernas tem como principal resultado o deslocamento constante das populações das zonas rurais para os centros urbanos, da agricultura para as indústrias, do esforço produtivo para as manufaturas e para o comércio; afirmava que o Brasil estava destinado a ser um país agrícola e que toda ação que tendesse a desviá-lo desse destino seria um crime contra a sua natureza e contra os interesses humanos. É importante esclarecer que tanto Alberto Torres quanto Sud Mennucci não estavam sozinhos, suas concepções iam ao encontro do projeto político ruralista que almejava tornar o Brasil um país fortemente agrário, motivo pelo qual alguns setores agrários apostavam na educação como meio para fortalecer trabalho e o trabalhador rural. Ambos eram defensores do que chamamos de ruralismo pedagógico.

#### **1.4 Influência do ruralismo pedagógico**

Virgínia Pereira da Silva de Ávila (2013), ao analisar a obra de Sud Mennucci e Alberto Torres – defensores do ruralismo pedagógico – mostra que esses autores criticavam os administradores públicos que, segundo eles, estavam habituados a copiar as ideias vindas do estrangeiro, principalmente aquelas vindas das civilizações industriais e que, portanto, tinham como referência um ensino que não contemplava as diversidades regionais e que era

---

<sup>27</sup> É interessante destacar que alguns municípios com forte influência política também receberam alguma atenção em relação à implantação de escolas, como, por exemplo, Itapetininga.

marcado pelo encanto do urbanismo, encanto este que levou o país a desenvolver um quadro de leis caracteristicamente urbanistas, de proteção escancarada e deslavada às cidades, em detrimento do meio rural.

Toda a organização dos serviços públicos ou de utilidade coletiva era feita, segundo Sud Mennucci, à revelia da zona rural e como se ela não existisse (MENNУCCI, 1934).

Como destaca Bezerra Neto (2003), na primeira metade do século XX, houve certa luta em defesa de um projeto de nacionalização, que se dava também por meio da defesa da educação e da escola pública. Seus proponentes acreditavam que a permanência dos trabalhadores em áreas rurais possibilitariam manter integralmente a nação que, segundo se pensava, estava fugindo ao controle do Estado, à medida que estava sendo influenciado por empresas “alienígenas” que, em geral, dominavam os países pobres e os submetiam ao controle econômico e cultural em benefício de seus países de origem.

Ainda de acordo com o autor, entre os nacionalistas existiam aqueles que, como Sud Mennucci, defendiam uma educação específica para o meio rural, através do movimento denominado de ruralismo pedagógico, e aqueles que defendiam a industrialização como forma de se alcançar uma sociedade livre e soberana, como é o caso de Anísio Teixeira (BEZERRA NETO, 2003).

Devido às suas ideias defendidas não somente na vida política, mas também em seus textos publicados, Mennucci<sup>28</sup> passou a ser considerado um importante intelectual paulista, que denunciava a inadequação do projeto de educação hegemônico à época, e a formação de professores, sendo que, para o autor, não atendia às necessidades da escola rural.

Luiz Bezerra Neto (2003) traz Carneiro Leão, destacado membro da pedagogia ruralista com experiência em educação rural, adquirida em outros países e que, ao lado de Sud Mennucci, foi um dos grandes defensores desse movimento. De acordo com Bezerra Neto (2003) Carneiro Leão tinha plena consciência dos problemas educacionais oriundos das políticas públicas do país, desde a estrutura escolar passando pela formação de professores até o preconceito dos trabalhadores rurais que viam no estudo uma forma de “fugir” ao trabalho

---

<sup>28</sup> Sud Mennucci nasceu em Piracicaba, filho de um casal de italianos que chegou ao Brasil como imigrante em 1888 e em 1910 iniciou sua carreira no magistério, tendo sido professor em Cravinhos; nos anos de 1913 e 1914 esteve em Belém do Pará (após uma longa viagem de barco) ajudando na reorganização das Escolas de Aprendizes de Marinheiros. Já em 1920, organizou o recenseamento escolar do Estado de São Paulo, a partir do qual foi possível localizar as áreas com elevado índice de analfabetismo do Estado. Em 1921 e 1922, assumiu a Diretoria da Delegacia Regional de Ensino de Campinas e a de Piracicaba. Entre 1925 e 1931, trabalhou como redator e crítico literário do jornal *O Estado de S. Paulo*. Em 1931, também assumiu a Diretoria-Geral de Ensino de São Paulo, cargo que voltou a ocupar em 1933 e de 1943 a 1945. Também atuou no Centro do Professorado Paulista (CPP), criado em 1930, sendo seu presidente de 1931 a 1948 e como diretor da Imprensa Oficial do Estado entre os anos de 1931 e 1948. Em 1933, recebeu o prêmio da Academia Brasileira de Letras com o livro *A Crise Brasileira de Educação*.

pesado e, por isso mesmo, Carneiro Leão defendia que a educação rural deveria ser mediada pelo Estado.

Para esse autor, o pensamento nacionalista, citado acima, embora não fosse exclusividade do ruralismo pedagógico, era dominado por pedagogos ligados aos ruralistas que entendiam que esse nacionalismo deveria se realizar através do “fechamento” do Brasil aos investimentos estrangeiros; entendiam que a abertura da nação aos estrangeiros atravancaria o real potencial de desenvolvimento do país que deveria ser o “celeiro do mundo”, devido à sua potencialidade agrícola e à disponibilidade de terras. Alguns nacionalistas entendiam que o país passava por um processo de desnacionalização que já podia ser visto na não fiscalização das escolas privadas que longe de seguirem a língua e costumes nacionais, faziam a primazia dos elementos dos países de origem (BEZERRA NETO, 2003).

Nessa perspectiva, como demonstra Bezerra Neto (2003), compreende-se que, através da proposta pedagógica ruralista, se pretendia um nacionalismo conquistado por meio da educação, sobretudo via professor, que também deveria fixar-se no campo, dando continuidade ao trabalho educativo e promovendo a equidade social, sem que o trabalhador rural saísse do campo em busca de melhores condições de vida.

Para os ruralistas, a escola deveria substituir as disciplinas não ligadas à língua e à história materna brasileira pelas atividades ligadas às técnicas rurais, novas formas de compreensão do trabalho entre outros elementos que serviriam de incentivo à procura da educação pela população até então, encerrada em técnicas precárias e arcaicas de agricultura, não via na educação nenhuma necessidade ou aplicabilidade direta (BEZERRA NETO, 2003).

Em relação a Carneiro Leão, Bezerra Neto (2003) afirma que ele defendia a educação ligada ao trabalho, um modelo de ruralismo pedagógico tal como encontrado em países que colocavam a educação do camponês juntamente com os projetos de desenvolvimento e nacionalismo político, econômico, cultural e social, como a Dinamarca e a França, por exemplo. Porém, uma falha era não compreender que o desenvolvimento alcançado pela Dinamarca se dava mais pela equidade de distribuição de renda do que pelo investimento na educação rural.

Carneiro Leão acreditava que a educação era a base redentora da sociedade e que sem a escola não haveria progresso no país, entendia que o professor, assumindo o papel de representante do Estado, deveria contribuir para a melhoria das condições de vida da população, tanto no meio rural quanto no meio urbano. Obviamente, os ruralistas tinham consciência de que os professores rurais de longa data recebiam os menores salários, e que

esse fato contribuía para aumentar o preconceito e a rejeição ao meio rural, fazendo com que o professor trabalhasse no campo somente até conseguir melhores condições de trabalho na cidade. Apesar do ruralismo pedagógico, na década de 1950 o processo de industrialização ganhou vulto, contribuindo para o êxodo rural e facilitando o acesso à escola, pois essa era a exigência da indústria (BEZERRA NETO, 2003).

Essa fixação não foi possível, não por falta de uma educação voltada para o homem do campo, mas pela falta de condições socioeconômicas que permitissem ao trabalhador as condições de vida necessárias para sua permanência nesse meio.

Como reforçam Moraes (2014) e Souza (2009), os ruralistas não tinham interesse em um modelo de escola homogênea. Afirmavam que ela não servia ao homem do campo e apenas estimulava o êxodo rural. Essa concepção se devia ao fato de que os ruralistas acreditavam que o programa de ensino e, também, a propaganda que os professores citadinos faziam dos centros urbanos quando atuavam no meio rural estimulavam o desencanto pela terra. Dessa maneira, uma escola específica para o meio rural e, talvez, quem sabe, professores formados por uma escola normal rural viabilizassem a criação de uma Escola Rural, que trabalhasse com a possibilidade de fixação do homem no campo.

Imbuídos da crença nas vantagens da agricultura como alternativa para o desenvolvimento do país, defendiam a formação de professores para a educação rural, programas de ensino apropriados às necessidades e interesses da população do campo e a ampliação das finalidades sociais da escola para esse meio (MORAES, 2014).

O fato é que, especialmente, a partir da década de 1930, as ideias do ruralismo pedagógico foram defendidas por diversos educadores em várias regiões do país e estiveram articuladas a referenciais estrangeiros em circulação no Brasil e adquiriram projeção de âmbito internacional.

## **Capítulo 2 – O que eram as Escolas Isoladas: caracterização e aspectos da legislação**

Trataremos das especificidades das escolas isoladas à luz da legislação que normatizou a educação no período republicano, sobretudo leis que nos oferecem elementos para avançar na definição do que eram as escolas isoladas. Com efeito, foram consideradas as seguintes normativas: Decreto 248, de 16 de agosto de 1894; Decretos n.º 930, de 13 de agosto de 1904 e n.º 1.239 de 30 de setembro de 1904 e da Lei n.º 1.579, de 19 de dezembro de 1917.

### **2.1 O que eram as Escolas Isoladas?**

Pouco ou quase nada se ouviu falar sobre as escolas isoladas, não porque esse modelo de instituição escolar tivesse sido incomum no Brasil, muito pelo contrário, pois as escolas isoladas foram as principais responsáveis pelo atendimento da maior parte da demanda por educação primária, pelo menos nas três primeiras décadas do século XX. O que ocorre é que foi despendido um esforço social significativo a fim de enaltecer os “fabulosos” grupos escolares em detrimento das precárias escolas isoladas, cuja imagem não era em nada condizente com as propagandas educacionais da época.

A educação escolar na Primeira República se tornou um instrumento para formação do cidadão, no sentido de solidificar o regime republicano. A escola passou a aparecer no debate político em todo o país. Conforme sinaliza Souza (1998), a escola primária consolidou-se na sociedade brasileira como instrumento de seleção e classificação dos indivíduos, determinando as relações dos sujeitos com o mundo e com o universo sociocultural. Entretanto, com muitas diferenças nas oportunidades de acesso ao conhecimento, proporcionadas aos alunos das escolas isoladas e aos alunos dos grupos escolares, considerando que a formação nas escolas isoladas, como veremos neste capítulo, era mais curta em relação aos anos de escolarização ofertados nos grupos escolares.

Havia diferença significativa entre os materiais destinados aos grupos escolares e às escolas isoladas, e essas diferenças não eram somente em relação à quantidade, mas diziam respeito também aos materiais disponibilizados; não havia, para as escolas isoladas, relógios de parede, mapas, quadros para horários, mobiliário específico e demais objetos de apoio para

o bom desenvolvimento do trabalho docente. São muitos os ofícios e relatórios produzidos no período analisado, que apontam a ausência e a necessidade desses materiais<sup>29</sup>.

Tal diferenciação está relacionada com a crença de que a escola isolada seria um elemento transitório e sua existência era necessária apenas enquanto o grupo escolar não chegasse às localidades recém-povoadas ou às zonas rurais, haja vista ser o grupo escolar entendido como o ideal em termos de educação primária. Logo, não seria viável investir em uma instituição de ensino que em pouco tempo seria extinta.

Ou, ainda, podemos considerar a possibilidade de que os poucos investimentos na escola isolada estiveram relacionados às localidades em que essas instituições eram implementadas e ao público, ou às camadas sociais, que atendiam. Em relação a isto, Cardoso (2013) analisou os livros de matrículas de 8 escolas isoladas, sendo 5 referentes à capital paulista, 2 referentes à Santa Rita do Passa Quatro e 1 referente a São Vicente, todos datados entre 1905 e 1913.

Em sua análise constatou que os alunos das escolas isoladas, às quais pertenciam os livros de matrículas analisados, eram majoritariamente filhos de operário, serrador, sapateiro, comerciante, pedreiro, roceiro, lavadeira, carroceiro, soldador, cocheiro e pintor. Somente na escola isolada pertencente ao município de São Vicente é que as profissões dos pais de alunos destoaram, pois havia filho de médico e banqueiro, estudando na escola isolada, provavelmente devido ao fato de que o primeiro Grupo Escolar da cidade seria fundado em 1913.

Nesse mesmo sentido, Oriani (2015), ao analisar livros de matrículas de escolas isoladas localizadas no interior paulista e datados dos anos de 1940 a 1970 constatou que a profissão dos pais de alunos matriculados era, majoritariamente, a de lavrador. Observa-se que a camada social atendida pelas escolas isoladas era composta basicamente de filhos de trabalhadores braçais e de menor poder aquisitivo.

Devido às condições da preservação documental, não conseguimos construir uma série ano a ano com tais informações; no entanto, as constatações de Cardoso (2013) e Oriani (2015) nos oferecem elementos que sinalizam a predominância de uma permanência ao longo de aproximadamente 65 anos de atendimento das escolas isoladas. E é esta predominância que nos revela os porquês de as escolas isoladas não terem sido extintas; elas cumpriam a função social a que se destinavam. A escola isolada ensinava as primeiras letras aos filhos de lavradores, e outros trabalhadores braçais; ensinava-os o suficiente para se reproduzirem

---

<sup>29</sup> Esses documentos se encontram arquivados no Arquivo Público do Estado de São Paulo.

enquanto tal, apesar de algumas exceções, como as escolas isoladas modelo anexas às Escolas Normais, por exemplo.

Ainda em relação à dicotomia existente entre grupo escolar e escola isolada, as imagens a seguir objetivam fazer emergir percepções visuais dessa contradição que se expressa na arquitetura e também nos recursos disponibilizados, na formação e remuneração dos professores, na organização do trabalho pedagógico e no método de ensino. É importante destacar que todas as imagens apresentadas são posteriores aos anos de 1920 – exceto a imagem 6 da página a seguir - e, portanto, nos oferecem apenas uma referência.

**Imagem 5:** Escola mista dos Anastácios, Avaré.



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo

**Imagem 6:** Grupo Escolar Moraes Barros, Piracicaba, 1900



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo

As imagens acima evidenciam os contrastes: na escola isolada a estrutura de madeira da sala de aula, a simplicidade das letras brancas acima da única janela, anunciando a escola pública, a ausência de uniformes e os pés descalços de alunos brancos e negros que aparentam ter diferentes idades. Já o Grupo Escolar bem ventilado e bem iluminado com inúmeras janelas e com uma arquitetura fabulosa destaca-se por sua grandiosidade e pelos alunos bem vestidos e bem calçados. Até mesmo a rua que dá acesso ao prédio aparenta já estar pavimentada.

É fato que no interior de São Paulo as escolas isoladas funcionavam em cômodos pequenos de madeira, constituídas por apenas uma sala, com a existência deficiente de sanitários – isso quando existiam. Os móveis, em sua maioria, compunham-se de materiais descartados pelos grupos escolares. Em “Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas” (1928-1948), Garnica (2011) ao descrever a situação de uma escola isolada na região de Bariri (SP) aponta que havia uma pequena sala com carteiras toscas, uma mesa,

um ou dois armários; o pátio era extensão dos quintais, campos abertos de terra batida por onde transitavam animais e trabalhadores da fazenda (Garnica, 2011, p. 70).

O autor sinaliza que, apesar da adjetivação “isolada” esse tipo de escola servia tanto para os núcleos situados em zonas rurais quanto nas zonas urbanas e que “a necessidade das escolas isoladas sempre foi incontestada, mas a política educacional vigente, que privilegiava flagrantemente os núcleos urbanos em detrimento das zonas rurais, as relegava a um contínuo exercício de carências (Garnica, 2011, p. 71)”.

Somando-se a essas análises, devemos considerar que a presença das escolas isoladas era intensa nas zonas urbanas e rurais, como veremos mais adiante, e que, apesar da criação e expansão das escolas isoladas nos emergentes centros urbanos paulistas, sua disseminação não era desejada pelos republicanos, pois sua existência remetia ao período do Império.

De acordo com Antunha (1976), a ideia era a de que o crescimento dos grupos escolares incorporasse, ou levasse à extinção, as escolas isoladas, pois essas deveriam ser um elemento provisório e deveriam existir somente enquanto os grupos escolares não fossem instalados na sua totalidade, os quais eram compreendidos como expressão máxima da modernidade pedagógica. Nesse contexto, as diferenciações e dualidades entre os grupos escolares e as escolas isoladas cresceram e tornaram-se aspectos centrais na elaboração das políticas educacionais e no atendimento das populações em idade escolar<sup>30</sup>.

Mas, o que eram as escolas isoladas? Buscaremos definir esse modelo de instituição, as especificidades dessas escolas e a complexidade das relações que se estabeleciam entre elas e os grupos escolares. Elas eram escolas unidocentes, com alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento, dividindo o mesmo tempo e o espaço pedagógico. Os alunos atendidos pelas escolas isoladas, em geral, eram filhos de trabalhadores rurais e urbanos que desempenhavam trabalho braçal o que reforça a diferenciação entre tais escolas e os grupos escolares que, amiúde, atendiam filhos dos trabalhadores urbanos e de pequenos comerciantes, como demonstrou Cardoso (2013) em sua tese de doutoramento. Aliás, é interessante ressaltar que essa autora afirma ter chegado ao tema de pesquisa “escola isolada” devido a seu interesse em estudar a história da escola rural multisseriada. Porém, isso não nos permite, ainda, estabelecer uma relação direta entre as escolas isoladas e as escolas rurais, pois havia escolas isoladas nos centros urbanos.

No entanto, como mostra Oriani (2015), nos municípios mais ruralizados, menos urbanizados e com uma menor quantidade de habitantes havia mais escolas isoladas que

---

<sup>30</sup> Crianças em idade escolar são as que possuíam entrem 07 e 12 anos de idade segundo os documentos analisados.

classes em grupos escolares. E é bem provável que o fato da presença mais marcante da escola isolada nas zonas rurais tenha corroborado para a construção de um “pseudoconceito” ou, simplesmente, de uma conceituação equivocada, que associa diretamente a escola isolada à escola rural.

E, na tentativa de conhecer melhor os possíveis significados de escola isolada, também consultamos no dicionário Caldas Aulete os significados dos verbetes escola e isolada, já que a expressão “escola isolada” ainda não consta nos dicionários de Língua Portuguesa. Os termos, se desmembrados remetem à:

#### Escola

1. Estabelecimento de ensino coletivo, público ou particular (escola primária).
2. *P.ext.* Conjunto dos alunos, professores e pessoal de uma escola.
3. Prédio no qual funciona a escola (1)
4. Doutrina ou sistema filosófico, teológico, estético, artístico, científico, estilístico etc., de um grande criador ou grupo de autores (escola de Nietzsche/de Jung/de Joyce/ de Viena)
5. Conjunto de pessoas que se filiam a um desses sistemas (escola freudiana).
6. Ideário de princípios adotado por artistas (escola flamenga/expressionista)
7. Conhecimento, aprendizado, saber: Ele não tem escola, mas é inteligente e aprenderá rápido.
8. Grupo de imitadores ou seguidores: Este médico, com seus novos métodos, já criou escola.
9. Aquilo (atividade, emprego, profissão, ambiente etc.) que se pode usar para aprendizado, instrução, aquisição de experiência etc.: Para mim, o escotismo foi uma escola de múltiplos aprendizados, de que me valho até hoje.
10. *RJ Pop.* Casa de jogo, antro de jogo.

#### Isolado (masculino):

1. Separado, destacado dos demais.
2. Posto em isolamento (doente isolado).
3. Que se caracteriza por sua particularidade ou singularidade; que não tem similares nem estabelece relação ou ligação com outros (fato isolado).
4. Que está ou fica em local ermo (bairro isolado).

Acompanhando as definições básicas apresentadas pelo dicionário, consideramos, para o que aqui nos interessa, a definição de escola como “estabelecimento de ensino coletivo, público ou particular”. Contudo, quando nos dispomos a verificar as definições de isolado, mais pertinentes ao nosso objeto de estudo percebemos que quaisquer das quatro definições apresentadas poderiam supostamente corresponder à descrição de escolas isoladas, se atentarmos apenas à adjetivação que esse modelo de instituição escolar recebe. Faz-se necessário, portanto, uma caracterização mais aprofundada para que o adjetivo “isolado” não nos induza a erro.

E nesse processo de conhecer a escola isolada, é importante destacar o trabalho de Denise Guilherme da Silva (2004) cuja dissertação de mestrado intitulada *Ilhas de saber: prescrições e práticas das escolas isoladas no estado de São Paulo (1933-1943)* tratou do cotidiano das escolas isoladas com destaque para a região de Santos, especificamente nos anos de 1930. Silva (2004) analisou como a forma de atuação dos inspetores escolares contribuiu para a construção de uma representação acerca das escolas isoladas, dos professores que nelas atuavam e as práticas ali desenvolvidas. Afirma que o projeto republicano de difusão da escola graduada encontrou na dispersão geográfica um grande obstáculo e que, para atender às demandas por escola das populações que se encontravam afastadas dos centros urbanos, a alternativa foi a escola isolada, uma escola marcada por ausências.

Para Silva (2004), embora necessárias e bastante presentes – no ano de 1935 elas eram mais de 3.000 – as escolas isoladas não se adequavam ao modelo de instrução defendido pelos republicanos e para a maioria dos inspetores escolares elas opunham-se à opulência, racionalidade e progresso, representados pelos grupos escolares. Eram, pois, como um espelho invertido.

Eis uma relação delineada pela oposição:

De um lado a forma modelar com classes homogêneas, divisão em séries, tempos determinados para a realização de cada atividade, prédio construído especialmente para esse fim, professores adequados à escola, materiais diversificados, altos índices de alfabetização e aprovação. De outro, a forma marginal, com classes heterogêneas, agrupando alunos de séries diferentes, num mesmo espaço, horários irregulares, prédios adaptados e precários, professores “errantes” e despreparados, poucos materiais e um ensino ineficiente. Se nos “templos de civilização” dos grupos escolares os ideais de educação eram sacralizados, nos “pardieiros” das escolas isoladas, eles pareciam ser profanados. (SILVA, 2004, p.115)

A autora ainda aponta que, no período analisado, as escolas isoladas do município de Santos eram muito distantes entre si e, também, distantes dos centros urbanos. As viagens

eram longas e realizadas por estradas ruins, muitas escolas encontravam-se em condições de isolamento e o tempo de viagem inviabilizava as visitas mensais dos inspetores, portanto o acompanhamento do trabalho docente nessas escolas era, por vezes, irregular. Também, Silva (2004) destaca que seu custo de manutenção era baixo, sobretudo em relação aos baixos salários dos professores os quais, em sua maioria, eram inexperientes, e lembra que os resultados, bem como os índices de reprovação nos exames finais eram proporcionais aos custos da escola. A autora faz menção ao Relatório de Ensino de Piracicaba, referente ao ano de 1933, e cita “Se o professor era a ‘alma’ do ensino, os materiais eram ‘o corpo’. Não há arte sem instrumento. Não pode haver ensino e aprendizado sem material” (Silva, 2004).

E diante de tantos elementos apresentados por essas autoras e por Guarnica, consideramos importante nos aprofundar na temática e definir melhor a escola isolada. E visando responder a questão acima apresentada iremos, a partir da análise da legislação educacional do período, circunscrever o período estudado.

## **2.2 - Aspectos da legislação educacional do período**

O termo escola isolada aparece nos documentos oficiais paulistas a partir do Decreto 248, de 16 de agosto de 1894 tornando público o Regimento Interno das escolas públicas do Estado de São Paulo, aprovado em de 26 de julho de 1894, que tratou da normatividade das escolas públicas estaduais, contendo as orientações gerais para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Esta legislação, além das escolas isoladas, também criou os grupos escolares.

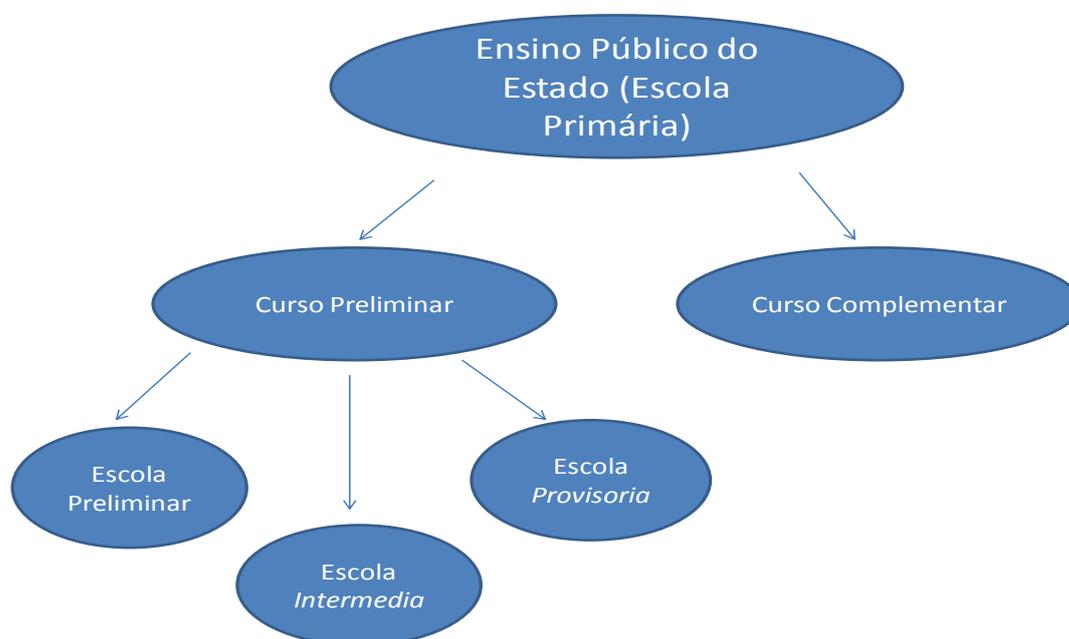
O referido Decreto apresenta, já no Artigo 1º, que o ensino público do Estado consta de dois cursos, a saber: Preliminar e Complementar. Em relação ao Ensino Preliminar, o Artigo 2º o divide em três categorias.

Artigo 2º - O ensino preliminar será ministrado pelas escolas publicas das três categorias seguintes:

- a) Escolas preliminares, isto é, as que forem regidas por professores normalistas ou por professores habilitados em concurso perante a Congregação da Escola Normal da Capital, nos termos do regulamento de 27 de Novembro de 1893.
- b) Escolas preliminares intermedias, isto é, as que actualmente estão sob a regencia de professores habilitados de accôrdo com os regulamentos de 18 de Abril de 1869 e 22 de Agosto de 1887.
- c) Escolas provisórias, isto é, as que forem regidas por professores interinos habilitados por concurso perante os inspectores de districto, nos termos do

regulamento de 27 de Novembro de 1893. (SÃO PAULO, Decreto n.º 248, 1894)<sup>31</sup>

Desse modo, de acordo com o Decreto, a organização do ensino público no Estado de São Paulo, nos últimos anos do século XIX, se organizava da seguinte maneira:



Fonte: Organograma elaborado pela pesquisadora, a partir da análise da legislação do período.

Todos os cursos preliminares eram previstos para durar 4 anos, mas os programas de ensino (*materias*) referentes a essas escolas diferenciavam-se, segundo o modelo (tipo) de escola preliminar (itens discriminados nos quadrantes A, B e C do organograma acima). Tal afirmativa se constata ao analisar o *caput* do Capítulo I do Decreto n.º 248, especialmente os Artigos 5.º, 6.º, 7.º e 8.º, nos quais são previstos os programas de ensino para cada um dos três modelos de escola preliminar.

Artigo 5.º - O curso preliminar durará quatro *annos* e *comprenderá* as seguintes *materias*:  
Leitura e *deducção* de *principios* de *grammatica*.  
*Escripta* e *calligraphia*.  
*Calculo arithmetico* sobre *numeros* inteiros e *fracções*.

<sup>31</sup> A partir deste ponto apresentaremos em itálico as palavras grafadas de modo original, conforme encontramos nos documentos analisados, porém há momentos que a grafia original não foi conservada devido à transcrição do documento se apresentar como uma fonte mais segura, isto ocorreu, sobretudo, nas referências bibliográficas e nas legislações.

Geometria *pratica* (*tachimetria*) com as noções *necessarias* para suas *aplicações* á medição de superfícies e volumes.  
*Systema metrico* decimal.  
Desenho á mão livre.  
Moral *pratica*.  
Educação *civica*  
Noções de *geographia* geral.  
*Cosmographia*.  
*Geographia* do *Brazil*, especialmente a do Estado de S. Paulo.  
Noções de *physica*, *chimica* e *historia* natural, nas suas mais simples *aplicações*, especialmente á *hygiene*.  
*Historia* do *Brazil* e leitura sobre a vida dos grandes homens. Leitura de *musica* e canto.  
*Exercicios gymnasticos* e militares, trabalhos *manuaes* apropriados á *idade* e ao sexo. (SÃO PAULO, Decreto n.º 248, 1894)

A princípio, quando se lê o Artigo 5º do Decreto n.º 248, acredita-se que nele está definido o programa de ensino de todas as escolas preliminares; no entanto, com a análise mais cuidadosa, percebe-se que esse artigo se refere apenas às escolas preliminares do item A do Artigo 2º (também apontada no quadrante A do organograma), ou seja, àquelas escolas preliminares regidas por normalistas concursadas perante a Escola Normal da Capital. Nota-se que, ao descrever os programas de ensino, gradualmente vão se diferenciando modelos específicos de escolas. O Artigo 6º, ao tratar do programa de ensino das escolas preliminares *intermedias*, destaca que tais escolas deveriam seguir o programa do artigo 5º, não sendo, porém, os professores obrigados a ensinar as matérias para as quais não realizaram exames<sup>32</sup>.

Assim, para melhor compreensão do *caput* do Artigo 6º é necessário explicitar que as escolas preliminares *intermedias* são aquelas cujos professores regentes foram habilitados por exames das matérias a serem ensinadas nas escolas, portanto não são professores normalistas ou habilitados pela Escola Normal da capital. Segundo Casimiro dos Reis Filho (1981), as escolas *intermedias* diferenciavam-se das escolas preliminares pela forma de habilitação dos professores, nível de vencimentos mais baixos e pelo programa de ensino reduzido, haja vista que os professores das *intermedias* não eram obrigados ao ensino das matérias para as quais não fizeram exames.

---

<sup>32</sup> Tais exames referem-se às provas que os professores não habilitados pela Escola Normal da capital faziam. O primeiro regulamento para tais exames data de 16 de abril de 1867, logo após o fechamento da primeira Escola Normal da província, os professores prestavam os exames em uma sala do Palácio do Governo, na presença do Presidente da Província e do Inspetor Geral da Instrução Pública. Curiosamente, esses professores receberam o nome de “Professores de Palácio”. Um segundo regulamento data 22 de agosto de 1887 e trata dos professores que prestavam exames das matérias de 1º grau, na vigência do regulamento (REIS FILHO, 1981).

Em consonância com a ideia de distinção entre as escolas, no Artigo 7º encontram-se explícitas as diferenciações nos programas de ensino entre as escolas denominadas *provisorias* e as *escolas preliminares*.

Artigo 7º - Nas escolas *provisorias* será observado o seguinte *programma*:  
Leitura.  
*Escripta*.  
Princípios de *calculo*.  
*Geographia* geral e do *Brazil*.  
*Principios* básicos das constituições da *Republica* e do Estado.  
(SÃO PAULO, Decreto n.º 248, 1894)

E as diferenças entre os cursos preliminares não se restringiam aos programas de ensino ou aos vencimentos dos professores das escolas preliminares, *intermedias* ou *provisorias*; elas se estendiam à infraestrutura das escolas, dos materiais disponibilizados e à qualidade dos serviços prestados aos alunos. E sobre a infraestrutura das escolas e os materiais escolares disponíveis, tratam os Capítulos II e III, respectivamente denominados “Da escola e Material escolar”, oferecendo-nos a referência do que eram e de como foram organizadas as diminutas escolas *provisorias* e *intermedias* em relação ao modelo de escola preliminar – que já passamos a percebê-lo como o modelo escolar mais favorecido pela legislação.

Artigo 12. - Cada escola preliminar, além de uma casa bastante espaçosa para recreios e *exercicios physicos*, deverá ter uma sala apropriada para os trabalhos *manuaes*, assim como os *objectos* e *apparelhos necessarios* ao ensino intuitivo da *geographia*, do *systema metrico* e aos exercícos *gymnasticos*.

Artigo 13. - *Emquanto* não houver edifícios apropriados às escolas preliminares, *intermedias* ou *provisorias*, *funcionarão* nos *logares* designados pelo *inspector* de *districto*, devendo *recahir* a escolha nos edifícios que reunirem, em maior *numero*, as condições exigidas no artigo antecedente. (SÃO PAULO, Decreto n.º 248 1894)

Nos Artigos 12 e 13 ficam evidentes na legislação as marcas de padrões de escolarização distintos: o Artigo 12 explicita que as escolas preliminares – e somente as escolas preliminares<sup>33</sup> – requerem, além de uma casa bastante espaçosa para recreios e *exercicios physicos*, uma sala apropriada para os trabalhos *manuaes*, materiais pedagógicos específicos (*objectos* e *apparelhos*) para o desenvolvimento das atividades escolares. Em

---

<sup>33</sup> No Artigo 12, o termo utilizado é somente escolas preliminares, deixando, portanto, bem delimitada a especificidade desse modelo escolar.

contrapartida, o Artigo 13 traz que, quando não houver as condições ideais, a escolha do prédio escolar ficará a cargo do *Inspector de districto*, e nesse artigo percebe-se que são utilizados os termos escolas preliminares *intermedias* ou *provisorias* diferentemente do termo único – escola preliminar – utilizado no artigo anterior. No artigo seguinte, há a afirmativa da necessidade de se identificar as escolas, sobretudo, a partir da distinção de gênero.

Artigo 14. Cada escola, conforme sua categoria, terá uma “*tabolet*” com um dos seguintes *disticos* em letras legíveis á distancia:

*Escola publica para meninos.*

*Escola publica para meninas.*

*Escola publica mixta.*

*Curso publico nocturno para adultos.*

Grupo escolar (SÃO PAULO, Decreto n.º 248, de 26 de julho de 1894).

Mais adiante, na mesma Legislação, o Artigo 60 prevê que o número mínimo de matrículas será de 20 *alumnos* e o máximo de 40, ficando, porém, ao prudente arbítrio do professor a admissão de maior número, uma vez que não seja prejudicado o “*ensitio com a aglomeração de alumnos*”.

Ainda segundo consta no Decreto n.º 248, o *caput* do Capítulo X – DOS GRUPOS ESCOLARES as circunstâncias de implantação e a organização do modelo de escola preliminar difundido na Primeira República, a referida legislação previa:

Artigo 81. - Nos *logares* em que, em virtude de densidade da população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o Conselho Superior poderá *fazelas funcionar* em um só *predio* para esse fim *construido* ou adaptado.

§ 1.º - *Taes* escolas terão a denominação de "Grupo Escolar" com a sua respectiva designação *numerica* em cada localidade.

§ 2.º - Por deliberação do Conselho, os Grupos Escolares poderão ter denominações *especiaes*, em homenagem aos cidadãos que por ventura concorreram com donativos importantes para o desenvolvimento da educação popular, principalmente no que se refere á reunião das escolas.

Artigo 82. - Cada Grupo Escolar poderá comportar a lotação de 4 a 10 escolas isoladas no *maximo* e será regida por tantos professores quantos forem os grupos de 40 *alumnos* e pelos *adjunctos* que forem *necessarios á directoria*.

§ 1.º - Podem *funcionar* no mesmo edifício escolas do sexo masculino e do feminino, havendo completa separação dos sexos.

§ 2.º - Nos Grupos Escolares, os *alumnos* serão distribuídos em 4 classes para cada sexo, correspondentes ao 1.º, 2.º, 3.º e 4 *annos* do curso preliminar. (SÃO PAULO, Decreto n.º 248, de 26 de julho de 1894)

Enfim, nesse Decreto percebe-se que, apesar de constarem poucas definições e normativas para as escolas isoladas, o termo é citado para demarcar a diferenciação em relação aos grupos escolares, visto que, como se pode inferir no artigo 82 – que trata da organização dos grupos escolares –, as escolas isoladas eram entendidas como unidades organizacionais mais simples, a ponto de ser possível juntar algumas (de 4 a 10 estabelecimentos) para compor um Grupo Escolar. E embora haja alusões, esse Decreto ainda não apontava a escola isolada como uma categoria ou como um modelo de instituição escolar claramente definido, o que fica evidente na leitura do Artigo 14 que, ao tratar da identificação das escolas prevê apenas cinco categorias de escola preliminar<sup>34</sup>. No entanto, ao se reportar aos grupos escolares, a referida legislação prevê até mesmo a estrutura administrativa dessas escolas, definindo, também, quem pode ser o diretor, quais as atribuições desse profissional e a quem deveria se reportar como superior imediato.

Artigo 83. - Para dirigir cada Grupo Escolar o Governo nomeará um dos professores da mesma escola, diplomado pela Escola Normal, dando-lhe um *adjuncto* para o auxiliar na *regencia* da classe que lhe *coubér*.

Artigo 84.- Ao *director* compete :

§ 1.º - Representar a escola em todas as suas relações externas.

§ 2.º - Fiscalizar todas as classes durante o seu *funcionamento*, imprimindo--lhes a *direcção* que julgar mais conveniente ao ensino.

§ 3.º - Imprimir nos Grupos Escolares o *typo* de organização e *methodo* de ensino das escolas-modelo do Estado.

§ 4.º - Proceder á matricula, eliminação e primeira classificação dos *alumnos*.

§ 5.º - Submeter os *alumnos* de cada classe a exames *mensaes* para *ulteriores* classificações.

§ 6.º - Elaborar e apresentar os *mappas mensaes* e *semestraes* de que trata o regulamento de 27 de Novembro de 1893, bem como ministrar todos os esclarecimentos que lhe forem exigidos.

§ 7.º - Cumprir todas as disposições *legaes* a respeito de estatísticas, recenseamento e caixas economicas escolares *affectas* presentemente a cada um dos professores, e em geral todas as disposições *legaes*.

§ 8.º - Velar pela boa guarda do edificio, *bibliothecas*, *officinas*, gabinetes, *moveis* e *objectos* escolares.

---

<sup>34</sup> Como apresentado anteriormente (p. 49) o Artigo 14 do referido Decreto apresenta “(...) cada escola, conforme sua categoria terá uma “tabolet” com um dos seguintes *disticos* em *letras* legíveis á *distancia*: Escola *publica* para meninos; Escola *publica* para meninas; Escola *publica mixta*; Curso *publico nocturno* para adultos e Grupo escolar” (SÃO PAULO. Decreto n.º 248, de 26 de julho de 1894).

§ 9.º - Notar as faltas *diarias* dos professores.

§ 10. - Organizar mensalmente a folha do pagamento dos mesmos e de todos os empregados do estabelecimento.

§ 11. – Propor ao Conselho Superior a *adopção* das medidas que julgar de *conveniencia á boa direcção* da escola.

Artigo 85. - Em suas relações com o Governo, com o conselho Superior ou com o *Director* Geral, os *directores* se dirigirão sempre por intermedio do inspector do *districto*, que exercerá sobre os Grupos Escolares as mesmas *funcções* conferidas por lei em relação ás escolas isoladas (SÃO PAULO, Decreto n.º 248, de 26 de julho de 1894).

Além de tratar, em detalhes, da estrutura administrativa dos grupos escolares, a legislação também se referia no Artigo 86, ao quadro de funcionários de apoio dos grupos escolares – e somente dos grupos escolares – que deveriam ter um porteiro e um servente com a incumbência de trazer “sempre em perfeito estado de asseio o estabelecimento escolar”.

Portanto, mesmo que no século XIX já se utilizasse o termo escola isolada, seu uso era somente no sentido de distinguir, diferenciar, o recém-criado grupo escolar das demais instituições públicas de ensino primário.

Em 1904 é que, oficialmente, a categoria Escola Isolada seria efetivamente tratada, quinze anos após o início da República e doze anos após a primeira Lei da Instrução Pública – que data de 1892. Os Decretos nº 930, de 13 de agosto de 1904 e nº 1.239, de 30 de setembro do mesmo ano, trataram de modificar algumas disposições das leis em vigor sobre a instrução pública paulista, bem como regulamentar a organização e funcionamento das escolas primárias preliminares, sobretudo das escolas isoladas. Tais leis definem que o ensino público preliminar seria ministrado em:

- I - Escolas ambulantes;
- II – Escolas isoladas situadas em bairros ou sedes de distrito de paz;
- III – Escolas isoladas situadas em sedes de municípios;
- IV – Grupos Escolares;
- V – Escola-Modelo anexa à Escola Normal e Jardim de Infância.

É interessante salientar que, apesar de essas instituições serem reconhecidamente diferentes pelo Decreto nº 930, já no Artigo 2º aparece explicitamente a ideia de que o Grupo Escolar era a instituição de ensino considerada referência para as demais escolas primárias preliminares.

Artigo 2.º - Com *exceção* da *eschola annexa á Eschola Normal da Capital*, todas as demais *escholas* modelo preliminares serão, para todos os *efeitos*, equiparadas aos grupos *escolares* (SÃO PAULO, Decreto n.º 930, de 13 de agosto de 1904).

Contraditoriamente, não se verificam as condições materiais para que essa referência fosse de fato possível. Como veremos nas próximas páginas, diversos fatores corroboraram a construção de antagonismos e oposições entre as escolas isoladas e os grupos escolares. O primeiro deles é a própria Legislação que não previa os ordenamentos jurídicos necessários para garantir o bom funcionamento de todas as escolas primárias. Um exemplo característico são as oscilações resultantes dos debates político-econômicos na definição do tempo de duração dos cursos primários no início do século XX, pois a Reforma da Instrução Pública de 1892, que incorpora o ideal liberal de uma educação elementar integral de oito anos, deu ao ensino primário dois cursos, cada um de quatro anos de duração: o preliminar e o complementar.

Entretanto, três anos depois (em 1895) o curso complementar se transformou em curso de formação de professores e a educação primária foi reduzida a quatro anos nas escolas isoladas, sendo que, curiosamente, ele era de cinco anos nos grupos escolares – novamente, a legislação nos apresenta uma significativa diferenciação entre os modelos de escola instituídos.

A esse respeito, os artigos 2.º, 3.º, 4.º e 5.º do Decreto n.º 1.239, de 30 de setembro de 1904, dedicam-se a especificar e diferenciar as escolas ambulantes e as escolas isoladas: as ambulantes seriam aquelas que, a cada dia, atendiam às necessidades escolares de um bairro e deveriam estar próximas às linhas férreas; já as isoladas seriam aquelas localizadas dentro ou fora do perímetro urbano, no interior ou na capital. Ainda segundo esse Decreto, a localização das escolas seria determinada por dois critérios, que nos parecem arbitrários e bastante reveladores: conveniência da expansão do ensino e importância do núcleo da população escolar. Entendemos que tais critérios são políticos, pois determinar a criação ou não de uma escola pela “conveniência” ou pela “importância do núcleo populacional” sugere a ausência de critérios pré-definidos, como por exemplo, o estatístico.

Artigo 2.º - Serão consideradas ambulantes, e como *taes* pelo Governo declaradas, as *escholas* isoladas situadas em bairros vizinhos servidos por via *ferrea* ou que estiverem entre si na *distancia maxima* de seis *kilometros*.

§ *único* - As aulas das *escholas* ambulantes serão dadas alternadamente um dia em cada bairro.

Artigo 3.º - São consideradas *escholas* de bairros ou de *séde* de *districto* de paz as situadas *fôra* do *perimetro* urbano estabelecido para a cobrança do imposto predial.

Artigo 4.º - São consideradas *escholas* de *séde* de *município* as situadas dentro do *perimetro* urbano estabelecido para a cobrança do Imposto predial.

Artigo 5.º - As *escholas* isoladas serão localizadas:

- a) Nos *municípios* do Interior do Estado pelas respectivas *camaras municipais*;
- b) No *município* da Capital, pela *Inspectoria* Geral do Ensino.

§ *unico* - Na localização das *escholas*, deverão ser *attendidas a conveniencia* da disseminação do ensino e a *importancia* do *nucleo* de população *escolar*. (SÃO PAULO, Decreto n.º 1.239, de 30 de setembro de 1904)

Nesse mesmo Decreto podemos ver, no Capítulo III, as bases em que se instituíram novas escolas e como seriam encaminhados os professores: aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa outro importante destaque que aparece no Artigo 5º é que haveria escolas isoladas no interior e na capital. É interessante atentar que a Legislação coloca em evidência o Grupo Escolar, ao afirmar que, por exemplo, onde houvesse grupo escolar não deveria haver escola isolada, a não ser que o grupo escolar não atendesse a toda a demanda por escola da localidade.

Artigo 16. - Em cada bairro ou *séde* do *districto* de paz, só poderão ser providas duas *escholas* de cada sexo, salvo quando a *frequencia* em cada uma *dellas* *fôr* superior a trinta *alumnos*.

Artigo 17. - Nas localidades onde *funcionarem* grupos *escolares* não se fará provimento de *escholas* isoladas, salvo quando a *frequencia* do grupo *fôr* superior a cento e *cincoenta alumnos* de cada sexo.

Artigo 18. - O provimento das *escholas* e estabelecimentos de ensino preliminar obedecerá *ás* seguintes condições, além de outras *exigencias legais*:

Nenhum professor poderá ser nomeado para *eschola* isolada situada em *séde* de *município* sem ter um *anno* de *effectivo* exercicio em *eschola* isolada situada em bairro ou *séde* do *districto* de paz.

II. Nenhum professor poderá ser nomeado para grupo *escolar* de qualquer localidade ou para *eschola* isolada do *município* da Capital sem o *effectivo exercicio* de dois *annos* em *eschola* isolada de *séde* de *município*.

III. Para nomeação de *director* de grupo *escolar* é necessario o *effectivo exercicio* de dois *annos* na *eschola-modelo* ou em grupo *escolar*.

§ *unico* - Os diplomados pela *Eschola Normal* não ficam sujeitos á disposição contida no n.º I deste artigo. (SÃO PAULO, DECRETO N.º 1.239, de 30 de setembro de 1904)

E, por fim, mas não menos importante em relação ao Decreto nº 930 de 1904, destacamos os rendimentos dos professores, que foram estabelecidos segundo a “importância”

da escola em que os docentes atuavam. Uma hierarquização na qual acreditamos não haver mais surpresas e que reforça a ideia de que, até mesmo entre as escolas isoladas, havia hierarquização dada a sua localidade<sup>35</sup>.

**Tabela 4:** Remuneração dos professores segundo o Decreto n° 930 de 1904

TABELLA a que se refere o Artigo 34 deste regulamento

professor de eschola ambulante. . . . .	1:800\$000
professor de eschola situada em bairro ou séde de districto de paz. . . . .	2:400\$000
professor de eschola situada em sede de municipio. . . . .	3:100\$000
professor de grupo escholar. . . . .	3:500\$000
professor da eschola-modelo annexa á Eschola Normal.....	3:500\$000
professor do Jardim da Infancia. . . . .	3:500\$000
auxiliar do Jardim da Infancia. . . . .	3:500\$000
Director de Grupo Escholar. . . . .	4:000\$000
Inspectora do Jardim da Infancia. . . . .	4:000\$000

Fonte: SÃO PAULO, Decreto n.º 930, de setembro de 1904.

Percebe-se que nos primeiros anos da República, em São Paulo, dispositivos legais foram implantados para regulamentar as escolas primárias, sobretudo os grupos escolares e as escolas isoladas, talvez visando sanar os problemas de localização e provimento, em busca de ampliar o atendimento das escolas primárias, porém o que se verifica é a acentuação progressiva da hierarquização das instituições de ensino primário, por meio de diferenças nos salários pagos aos professores, na manutenção dos prédios escolares e, também, na organização e estrutura administrativa das escolas – uma vez que as escolas isoladas se constituíam em uma sala de aula sem mobiliário adequado e sem apoio administrativo, a não ser a presença anual dos inspetores de ensino para verificarem se estavam funcionando.

Entre os anos de 1917 e 1920 as questões referentes à dicotomia urbano/rural e à organização das escolas segundo sua localização, calendário, número de alunos por turma e de horas por aula, à duração do ensino primário e ao que deveria ser ensinado, entraram nas pautas de discussões, principalmente após a Lei n.º 1.579, de 19 de dezembro de 1917.

Essa Lei classificou as escolas isoladas em rurais, distritais e urbanas; definiu como seria o ensino nas escolas rurais localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos coloniais e fabris, nas quais o curso duraria dois anos, devendo o programa de ensino ser adaptado às necessidades da zona em que funcionassem (Cardoso, 2013, p. 147-148).

<sup>35</sup> Optamos por manter o formato da tabela original.

Nos termos da Lei n.º 1.579 de 1917 consta, conforme apresentado abaixo, a classificação das escolas isoladas em relação à sua localização, duração dos cursos – que foram organizados de forma diferenciada seguindo a classificação de cada escola e os vencimentos dos professores das escolas rurais que também eram diferenciados – menores em relação aos professores dos grupos escolares e das escolas isoladas urbanas (localizadas em sede de município). Tal fato reforça a hierarquização das instituições de ensino primário percebida desde o decreto n.º 930 de 1904<sup>36</sup>, citado anteriormente, e revela a permanência e a acentuação da tendência da hierarquização das escolas ao longo das duas primeiras décadas do século XX.

Artigo 1.º - As escolas isoladas do Estado ficam classificadas em – *rurales*, *districtales* e urbanas.

Artigo 2.º - São escolas *rurales* as localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos *coloniales* e nos centros fabris distantes de *sede* de município.  
§ 1.º - O curso destas escolas será de dois *annos*, devendo o *programma* de ensino ser adaptado às necessidades da zona em que *funcionarem*.  
§ 2.º - Dentro do *districto* de paz em que forem *creadas*, as escolas serão de *preferencia* localizadas nos *nucleos coloniales* e nas propriedades agrícolas e fabris cujos donos ou administradores *offerecerem* casa para *residencia* do professor e sala de aula.

§ 3.º - Os vencimentos dos professores dessas escolas serão *eguales* aos das escolas *districtales* (ou de bairro).

Artigo 3.º - As escolas *districtales* são as situadas em bairros ou *sede* de *districto* de paz.

§ *unico*. - O curso destas escolas será de *tres annos*, e o *respectivo programma*, consequentemente, mais desenvolvido que os das escolas *rurales*.

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

§ *unico*. - O curso destas escolas será de quatro *annos*, e o seu *programma* abrangerá todo o ensino preliminar.

Artigo 5.º - O Governo classificará de *accôrdo* com esta lei as escolas existentes, continuando os professores das já providas com os vencimentos que ora lhes cabem. (SÃO PAULO, Decreto n.º 1.579 de 19 de dezembro de 1917)

Assim, a delimitação das escolas isoladas rurais e urbanas, a partir de 1917, adquire uma normatização específica, e uma diferenciação óbvia e intencional se atentarmos ao parágrafo único do artigo 3º “O curso destas escolas será de *tres annos*, e o *respectivo*

---

<sup>36</sup> Conforme acompanhamos nas páginas anteriores, o decreto n.º 930 de 1917 diferenciou os salários dos professores de acordo com o modelo de escola em que lecionavam.

*programma*, conseqüentemente, mais desenvolvido que os das escolas *rurales*.” O documento que classifica as escolas, a partir de sua localização geográfica, também cria, mantém e reforça desigualdades entre as escolas existentes no período, não somente entre as escolas isoladas e os grupos escolares, mas, sobretudo entre as escolas isoladas do interior – agora nomeadas de rurais – e as escolas isoladas urbanas e da capital. Tais desigualdades na legislação são percebidas nos *caput* que tratam dos programas de ensino, duração dos cursos, contratação e remuneração dos professores que ocorriam de forma diferenciada, segundo cada categoria.

Nesse sentido, a respeito da contratação de professores e provimentos das escolas isoladas observamos os artigos 13º, 14º, 15º e 23º da Lei n.º 1.579, que prevê a nomeação de professores livre de concurso e de exigências quanto à formação docente para escolas isoladas rurais; já para as escolas distritais, apesar de não prever formação docente específica, a Lei exige contratação exclusiva por meio de concurso de notas, e os artigos 15º e 23º preveem que a contratação de professores para as escolas isoladas urbanas e da capital deveriam acontecer por meio de concursos de notas e exclusivamente entre professores normalistas.

Artigo 13 - O governo dará provimento às escolas *rurales*, nomeando livremente para *regel-as* professores normalistas, *secundarios* ou *primarios*, indistintamente.

Artigo 14 - As escolas *districtaes* serão providas mediante concurso exclusivamente de notas entre professores normalistas, *secundarios* e *primarios*.

Artigo 15 - As escolas urbanas serão providas mediante concurso exclusivamente de notas entre professores normalistas *secundarios*.

Artigo 23 - Na Capital, os cargos de professores de escola isolada, escola modelo o *adjuncto* de grupo escolar serão preenchidos mediante concurso entre professores normalistas, *secundarios* e *primarios*. (SÃO PAULO, LEI N.º 1.579 de 19 de dezembro de 1917)

Cabe destacar que, mesmo com essa legislação, as escolas isoladas, ainda que instaladas nas áreas urbanas, nos bairros populares, em distritos de paz, nas vilas industriais e nos núcleos de colonização foram cada vez mais identificadas como uma escola primária tipicamente de zona rural. Isso se deve, em grande parte, à concepção e redação dos textos das legislações do período, aos discursos e documentos dos representantes do governo da época que, em muitos momentos, colocam a escola isolada associada às áreas rurais – e, por vezes, em posição de desprestígio. Uma boa exemplificação dessa afirmativa aparece na tese de doutoramento de Oriani (2015) que, ao tratar da referida Lei destaca o conteúdo da Mensagem

apresentada por Altino Arantes, à época presidente do Estado de São Paulo<sup>37</sup>, que aponta a publicação da Lei n.º 1.759 de 19 de dezembro de 1917 como uma ação estadual capaz de sanar as dificuldades do aparelho educacional paulista e revela a tendência em classificar as escolas isoladas do interior do Estado como escolas rurais.

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 municípios novos e longínquos, e aos que são grande núcleo de população *extrangeira* ou se encontram menos providos de instrução.

Dentro em pouco serão *installadas* as escolas *rurales*, que deverão *funcionar* nos centros agrícolas, onde a população escolar é em grande parte, *sinão* em sua totalidade, descendente de estrangeiros. A *ação* 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 às 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 *extrangeiros*, procurando *destarte integral-os* na vida política 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 econômico. (ARANTES, 1918, p. 8 apud ORIANI, 2015, p. 106.)

É observável, portanto, que já naquele período, na legislação educacional aparece não somente a diferenciação entre escola urbana e escola rural, mas o acirramento da disputa entre projetos antagônicos de escola, uma com um programa abreviado, professores sem formação específica e que escolariza em um tempo diminuto, outra que exige concurso de professores formados pela Escola Normal e um programa amplo. A duração das diferentes modalidades de escolas isoladas paulistas prevista na Lei n.º 1.579 de 19 de dezembro de 1917 estava em consonância com o Decreto subsequente n.º 2.944, publicado em 8 de agosto de 1918, que também compreendia um tempo escolar diferenciado: 4 anos nas escolas isoladas urbanas, de 3 anos para as distritais e de 2 anos para as escolas rurais.

A Lei n.º 1.579 de 19 de dezembro de 1917 também tratou de estabelecer normatizações para a escola complementar que, conforme visto anteriormente era a etapa que sucedia a escola preliminar. No *caput* do Artigo 6º, foi instituído um curso complementar anexo a cada uma das escolas normais do Estado, sendo que, por definição, a escola complementar destinava-se a: completar o ensino primário e preparar candidatos à matrícula no primeiro ano das Escolas Normais; o Artigo 7º tratou das condições de matrícula, ingresso e preenchimento das vagas e o Artigo 8º definiu que a duração do ensino nas escolas complementares seria de dois anos e que o ensino contemplaria separadamente os dois sexos.

---

<sup>37</sup> Mensagem apresentada por Altino Arantes ao Congresso Legislativo de São Paulo, em 14 de julho de 1918.

Por fim, além de tratar das escolas isoladas e complementares, a Lei n.º 1.579 abordou a fiscalização das escolas isoladas do Estado que deveria ocorrer por meio de um Conselho Regional de Educação e, sobre o ensino particular, a necessidade de prévia autorização da Diretoria da Instrução Pública para funcionamento dos estabelecimentos de ensino particulares.

### **Capítulo 3 – A expansão da escolarização primária (1889-1921)**

Nesse capítulo analisamos a legislação que trata do movimento de expansão da escolarização primária no Estado de São Paulo, no período de 1889 a 1921. Para as análises, utilizamos diferentes fontes primárias, na tentativa de sistematizar os dados em séries, ano a ano; contudo, ainda sim, há períodos de que não obtivemos informações completas. Mas, certamente, a diversidade de fontes pesquisadas nos possibilitou a organização de informações relevantes para melhor compreender o movimento de criação, ajustes e provimentos das escolas primárias paulista. Entre os anos de 1889 e 1900 utilizamos como fonte a Legislação disponibilizada pela ALESP, da qual foram mais de 200 leis e decretos analisados; de 1901 a 1907 analisamos a Mensagens dos Presidentes do Estado de São Paulo; já entre 1907 e 1921, foram 7 *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo*. Por fim, como fonte complementares, utilizamos outros dois documentos: Mapa das Escolas dos municípios paulistas, datado de 1898 e Relatório de Ensino que data o ano de 1900.

#### **3.1 Criação, transferências, conversão e extinção das escolas primárias no interior paulista (1889-1921)**

No Estado de São Paulo, a população existente no ano de 1890 era de 1.384.753 e 10 anos depois já era de 2.279.608; nesse período, cerca de 90% viviam no meio rural e a essa grande parcela da população paulista a escola foi negada. Os dados colhidos do Recenseamento de 1890, realizado pela Diretoria Geral de Estatísticas, possibilitam perceber o panorama da educação paulista à época. A tabela abaixo mostra os índices de alfabetização do ano de 1890, referentes a 5 municípios paulistas que se destacaram no período analisado, no que concerne à quantidades de escolas criadas – tal como constataremos mais adiante, ainda neste capítulo<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Trata-se de uma amostra pequena em relação aos quase 130 municípios existentes à época, porém seria inviável apresentar os dados de todos os municípios paulistas para o propósito que almejamos.

**Tabela 5:** População e escolarização primária em municípios paulistas em 1890

Município	População de brasileiros alfabetizada em 1890	População de estrangeiros alfabetizada em 1890	Analfabetos em 1890
Campinas	3.241	1.592	29.088
Piracicaba	4.291	1.372	24.772
Botucatu	1.835	337	17.956
São Carlos	1.527	629	10.495
Itapetininga	2.587	55	8.636

Fonte: Dados da *Directoria* Geral de Estatística – Recenseamento de 1890 – divulgados pelo NEPO.

Considerando o desenvolvimento econômico dos municípios citados nessa tabela e também o destaque que possuíam em relação à quantidade de escolas existentes, é interessante analisar a proporção de sujeitos alfabetizados em relação à população local total. Em 1890, no município de Campinas, por exemplo, havia pouco menos de 35.000 habitantes e desses, 29.088 não sabiam ler – isso considerando brasileiros e estrangeiros. Esses números nos permitem ver que, na última década do século XIX, era patente a necessidade de expansão na quantidade de escolas no território paulista, e por que não dizer, brasileiro.

E, devido ao imperativo de apreender o movimento de expansão da oferta de escola no Estado de São Paulo, referente aos primeiros anos do período republicano, a proposta para essa etapa da pesquisa é apresentarmos os dados e resultados de análises extraídas dos Decretos do Poder Executivo, relativos ao período de 1889 a 1900 – ano em que finda o século XIX.

Durante o processo de pesquisa, especialmente nas etapas de coleta e análise dos dados, verificamos, ao comparar os Decretos do Executivo dos anos de 1889, 1890 e 1891, decréscimo nas publicações referentes à educação, sendo respectivamente 27, 25 e 18. Com efeito, constatamos a redução nas informações sobre a criação, extinção e ajustes realizados nas escolas do Estado de São Paulo no período. Portanto, foi necessário buscar outras bases de dados que nos fornecessem informações mais amplas. Recorremos, então, às Leis Ordinárias, Leis Complementares; Emendas Constitucionais e Decretos do Legislativo, a fim de apreender o real movimento da expansão da oferta de escola no Estado de São Paulo nas primeiras décadas do período republicano.

Nesse sentido, a análise da legislação que trata da criação, transferência, conversão e supressão (extinção) de escolas no Estado, associada à análise de outros documentos e à demanda por escola pode nos fornecer elementos para traçar o panorama do atendimento educacional rural e, sobretudo, apreender o movimento de criação, fechamento e ajustes

realizados. Cabe destacar que, na análise de documentos datados entre os anos de 1889 e 1900 não verificamos ocorrências dos termos educação rural ou escola rural.

Analisando os 27 Decretos do ano de 1889, é possível verificar que foram criadas no Estado de São Paulo 85 escolas, e, dessas, 50 eram destinadas aos meninos, 19 às meninas, 13 eram escolas mistas e ainda há 3 outras que não apresentaram definição do público atendido. Dois municípios paulistas destacaram-se em relação à quantidade de escolas que receberam naquele ano: Araraquara com 15 escolas primárias e Bananal com 11 escolas. No mapa abaixo, apresentamos a localização desses municípios no território paulista a partir da divisão política-administrativa de 1900.

**Mapa 3:** Municípios paulistas mais contemplados com escolas no ano de 1889



Fonte: SEADE – Adaptação da Autora

Também há um número significativo de ocorrências relativas à transferência de localidade das escolas (bairros ou municípios), num total de 16 escolas, sendo 7 femininas e 7 masculinas e 2 sem definição do público atendido. Em relação às conversões de escolas, foram 3, sendo 1 conversão para atendimento do sexo masculino e duas para atendimento misto. Também foi publicada a Lei n.º 13, de 16 de fevereiro de 1889, que normatizou os concursos para contratação de professores e que inviabilizou o acúmulo de cargos dos professores. A referida lei previa:

Nos concursos abertos para provimento das cadeiras vagas de *instrução primária*, só podem concorrer normalistas, que não estiverem *compreendidos* no quadro do professorado *effectivo da provincia*.

Art. 2.º - O presidente da *provincia* marcará concurso trimestralmente para provimento das cadeiras vagas, sendo o primeiro concurso *anunciado* oito dias depois da *sancção* desta lei. (SÃO PAULO, Lei n.º 13, de 16/02/1889)

Em relação ao ano de 1890, de um total de 87 Decretos do Executivo disponibilizados pela ALESP, 25 referem-se à educação de um modo geral, sendo que 21 tratam da criação, conversão, transferência e/ou supressão de escolas no interior do Estado. Com base nos decretos do Executivo disponibilizados pela ALESP, conclui-se que 5 escolas no ano de 1890 foram extintas, sendo 4 masculinas e 1 feminina; nesse ano, apenas 1 escola foi criada no Estado, localizada no município de Lorena. A maior parte das ocorrências no referido ano tratou de conversão de escolas femininas ou masculinas em mistas, sendo respectivamente 3 e 6. E sobre transferência de localidade das escolas (bairro ou município) totalizam 9 ocorrências. Em relação à única escola criada, vejamos sua localização no mapa do Estado de São Paulo.

**Mapa 4:** Localização do município de Lorena, único município com escola primária criada em 1890



Fonte: SEADE – Adaptação da autora

Os outros 4 decretos tratam respectivamente da Reforma da Escola Normal, supressão da educação religiosa dos conteúdos de ensino da escola pública e aumento dos vencimentos

dos empregados de algumas Secretarias do Estado, inclusive da Instrução Pública. Seguem abaixo as referidas legislações.

**Quadro 7:** Decretos educacionais referentes ao ano de 1890

Decreto n.º 27, de 12 de março de 1890	Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas <i>anexas</i> .
Decreto n.º 34, de 25 de março de 1890	<i>Supprime</i> a educação religiosa do <i>programma</i> de ensino nas escolas <i>publicas</i> .
Decreto n.º 71, de 28 de julho de 1890	<i>Augmenta</i> os vencimentos dos empregados da Secretaria do Governo <i>Thesouro e Directoria de Instrucção Publica</i> .
Decreto n.º 91, de 13 de outubro de 1890	Manda empregar na construção de um edifício para Escola Normal o <i>product</i> da loteria, destinado á construção de uma <i>Egreja Cathedral</i> .

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de consultas à ALESP.

Os dados mostram que o ano de 1890 foi mais voltado ao ajuste que à expansão no que concerne à educação no Estado de São Paulo.

Em relação ao ano de 1891, de um total de 106 Decretos do Executivo 18 referem-se à educação de um modo geral, sendo que 5 tratam da adequação dos vencimentos de professores (equiparação/elevação de salários) e 12 tratam da criação, união, conversão e transferência de escolas no interior do Estado. Seguem listados no quadro abaixo os 5 decretos que tratam da adequação dos vencimentos de professores e demais profissionais da área da instrução pública, bem como a localidade a que se referem e a ocorrência.

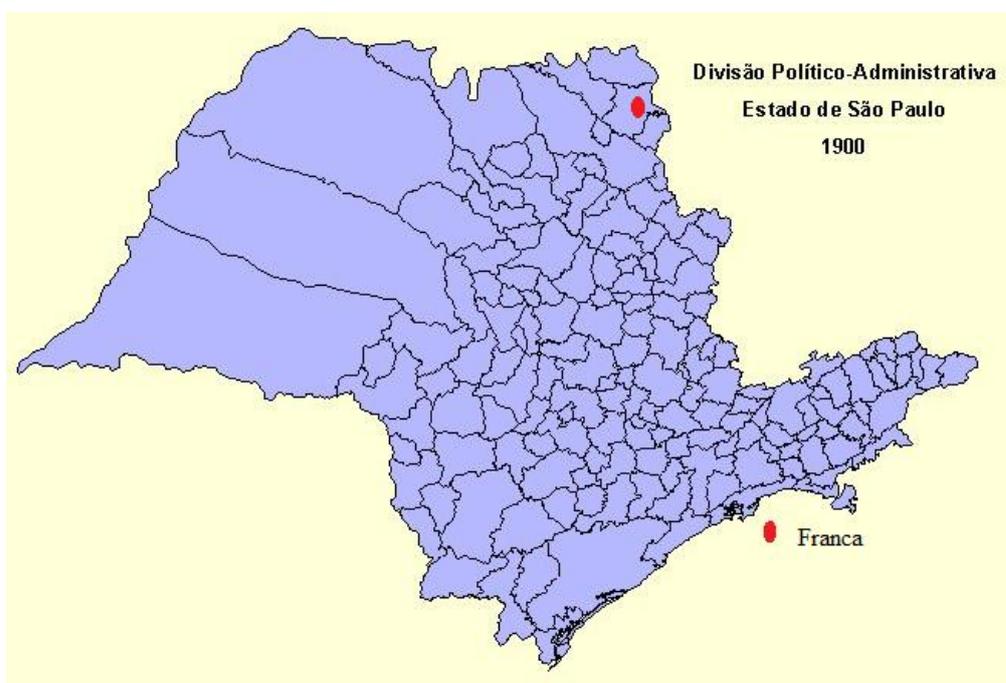
**Quadro 8:** Decretos educacionais referentes ao ano de 1891

Decreto n.º 201, de 6 de junho de 1891	Escola Normal da capital	Equipara os vencimentos da <i>actual</i> professora de <i>calligraphia</i> e desenho da Escola Normal, d. Felicidade Perpetua de Macedo, aos dos outros professores <i>effectivos</i> da dita Escola.
Decreto n.º 198, de 6 de junho de 1891	Escola ambulante de São Bernardo.	Eleva os vencimentos da professora <i>publica</i> ambulante das cadeiras dos bairros do Rio Grande e Ribeirão Pires, no <i>municipio</i> de S. Bernardo.
Decreto n.º 196, de 6 de junho de 1891	Escolas ambulantes do Estado	Eleva os vencimentos dos professores e professoras das escolas primarias de 1.º grau do Estado, revoga as leis de <i>excepção</i> relativas e <i>exclue</i> do <i>augmento</i> os professores ambulantes, <i>actuaes</i> ou futuros.
Decreto n.º 191, de 5 de junho de 1891	Escola Normal da capital	Equipara os vencimentos do <i>actual</i> professor de <i>calligraphia</i> e desenho da Escola Normal, bacharel Thomas Augusto Ribeiro de Lima, aos dos outros professores <i>effectivos</i> da mesma escola.
Decreto n.º 156, de 14 de abril de 1891	Escola Normal da capital	Eleva os vencimentos dos porteiros e dos contínuos da Escola Normal.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de consultas à ALESP.

A análise dos decretos educacionais do período permite apreender que, no ano de 1891, não houve ocorrências de escolas extintas e que apenas 1 escola foi criada no Estado, localizada no município de Franca. A maior parte das ocorrências trata de: transferências de localidade das escolas masculinas (7) e transferência de localidade de escola mista (1); conversão das escolas para atendimento – exclusivamente feminina (1) e mista (2) e, também, união de duas escolas localizadas na capital do Estado. É possível verificar a localização da única escola criada no período no mapa abaixo.

**Mapa 5:** Localização do município de Franca



Fonte: SEADE – Adaptação da autora.

Ainda referente ao ano de 1891, cabe destacar o Decreto n.º 140, publicado em 21 de março de 1891 segundo consta:

Considerando que a *infrequencia* das escolas *póde* ter por causa; *desidea* dos *Paes*, tutores ou *protectores* dos *alumnos*, falta de creanças em idade escolar nos *logares* das creações das cadeiras e disidia dos professores; Considerando que nos dois primeiros casos, affastados da responsabilidade do professor, o correctivo do mal reside no melhoramento da educação social, sinão na obrigatoriedade do ensino e na eliminação das cadeiras erradamente creadas, mas nunca na punição do professor sem culpa; Considerando que, ainda neste caso, dos *ultimos* figurados, a recusa de pagamento de vencimentos, como pena, é *injustificavel*, por sua imposição de plano, sem defesa a *ninguem* negada;

Considerando mais que, dada culpa do professor na infrequencia da escola, a auctoridade escolar tem meios regulares para impedir o mal na reprehensão do artigo 173, combinado com o artigos 172, § 4, do regulamento de 22 de Agosto de 1887, na

primeira vez; no processo, disciplinar, para imposição da multa do artigo 175, na segunda; e no processo disciplinar para imposição da pena de perda da cadeira, determinada no artigo 180 § 1.º na terceira. (SÃO PAULO, Decreto n.º 140 de 21/03/1891)

No ano seguinte, 1892, quatro leis assinadas pelo então Presidente do Estado de São Paulo, criaram 171 escolas no território paulista, sendo 73 masculinas e 53 femininas – destas duas eram *nocturnas*<sup>39</sup>, 44 mistas e 1 não apresentou definição. Sendo que 41 municípios receberam escolas primárias masculinas e desses 12 receberam duas ou mais escolas. Dentre os municípios que receberam duas ou mais escolas estão: Taubaté e Amparo 06 escolas cada município; Itapetininga e Serra Negra 4; Espírito Santo do Pinhal, Cunha, Bragança, Iguape e Silveiras com 3; seguidos por São José dos Campos, Caçapava e Fortaleza de Bauru com 2 escolas cada município. No que concerne às escolas primárias femininas 40 municípios paulistas as receberam no ano de 1892, haja vista que o município de Campinas se destaca com 4 escolas femininas instituídas nesse ano; Cananéia com 3 escolas; *Jundiahy*, Amparo, *Matto Grosso de Batataes*<sup>40</sup>, São Bernardo, Capão Bonito do Paranapanema e Taubaté com 2 escolas cada município. Já em relação às escolas mistas 31 municípios foram contemplados, destacando-se os municípios de *Jahú* e *Mogi-Guassu* com 5 escolas mistas cada um; Mogi das Cruzes com 3 escolas mistas e, por fim, Capital (na estação Central do *Brazil* e Estação da Luz), Sorocaba, *Ytú*, São Manoel do Paraíso com 2 escolas primárias mistas cada um.

Além das 4 leis que viabilizaram a criação de 171 escolas primárias é importante apontar outras 4 leis que marcaram o ano de 1892 – e os seguintes também – sobretudo, no que concerne ao contexto educacional.

**Quadro 9:** Leis educacionais referentes ao ano de 1892

Lei n.º 89 de 10 de setembro de 1892	Concede permuta de cadeiras aos professores públicos
Lei n.º 88, de 8 de setembro de 1892	Reforma a instrução pública do Estado
Lei n.º 36, de 1.º de julho de 1892	Crea e institue um collegio sob a denominação de “D. Carolina Tamandaré” – com a constituição de pessoa jurídica capaz de adquirir e exercer direitos patrimoniais
Lei n.º 26, de 11 de maio de 1892	Auctoriza o governo a fundar uma Escola Superior de Agricultura e outra de Engenharia

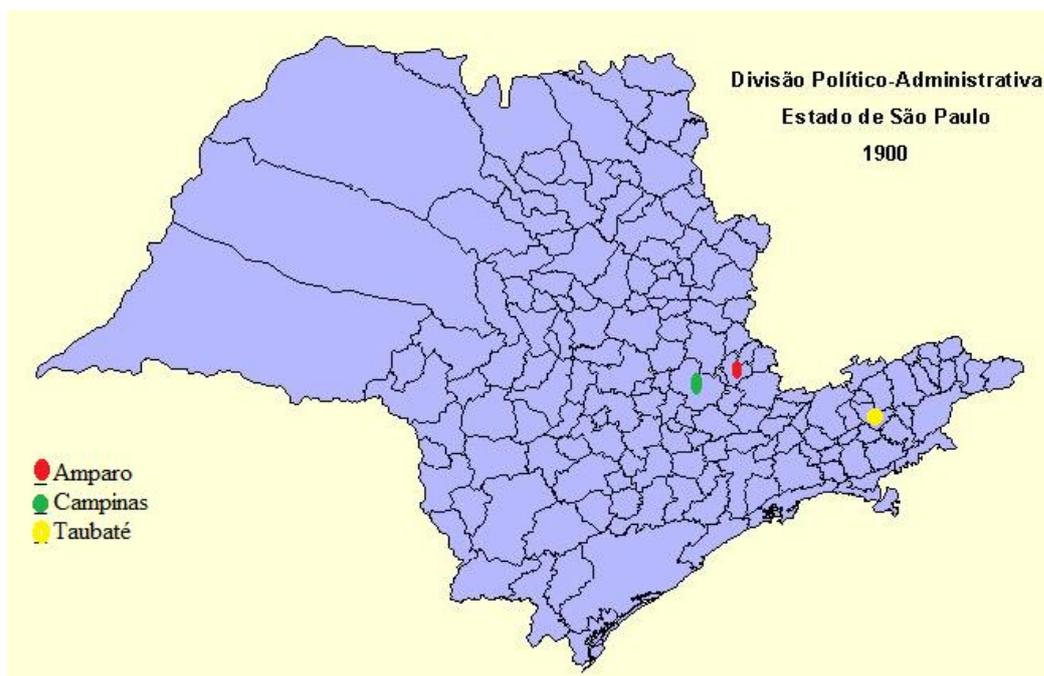
Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de consultas à ALESP.

<sup>39</sup> As escolas noturnas criadas no ano de 1892 estavam localizadas no município Salto de Ytú, sendo uma feminina e outra masculina. Acreditamos que estas duas escolas sejam um relevante objeto de estudo para pesquisas futuras.

<sup>40</sup> Matto Grosso de Batataes à época era um distrito de Batatais e, atualmente, refere-se ao município de Altinópolis.

Enfim, a partir desses dados, verificamos que os municípios paulistas de Taubaté, Amparo e Campinas os mais beneficiados com a criação de escolas primárias em 1892; no mapa abaixo temos a localização desses municípios no do Estado de São Paulo.

**Mapa 6:** Localização dos municípios com o maior número de escolas primárias criadas em 1892



Fonte: SEADE – Adaptação da autora.

Já em 1893, encontramos 50 leis publicadas, referentes à criação e transferência de escolas em um total de 46 municípios. As análises apontam, que nesse ano, foi criado um total de 137 escolas, sendo 48 escolas primárias femininas, 75 masculinas e 14 *mistas*. Esses dados revelam a predominância masculina, no que concerne ao número de escolas. Dentre as localidades que receberam escolas primárias destacam-se os seguintes municípios: São Luiz do *Parahitinga*<sup>41</sup> com 21 escolas primárias criadas; *Areas* com 12; Patrocínio de Santa Izabel com 8; Lorena com 7; Cotia com 6; São Roque e Iguape com 5 cada um; Taubaté e Ubatuba com 4 cada um e Cunha com 3 escolas primárias. Observe a localização destes municípios no mapa 7.

<sup>41</sup> Percebemos, ao longo das análises das leis do período, que o município de São Luiz do Paraitinga em alguns momentos aparece com a nomenclatura abreviada: Paraitinga.

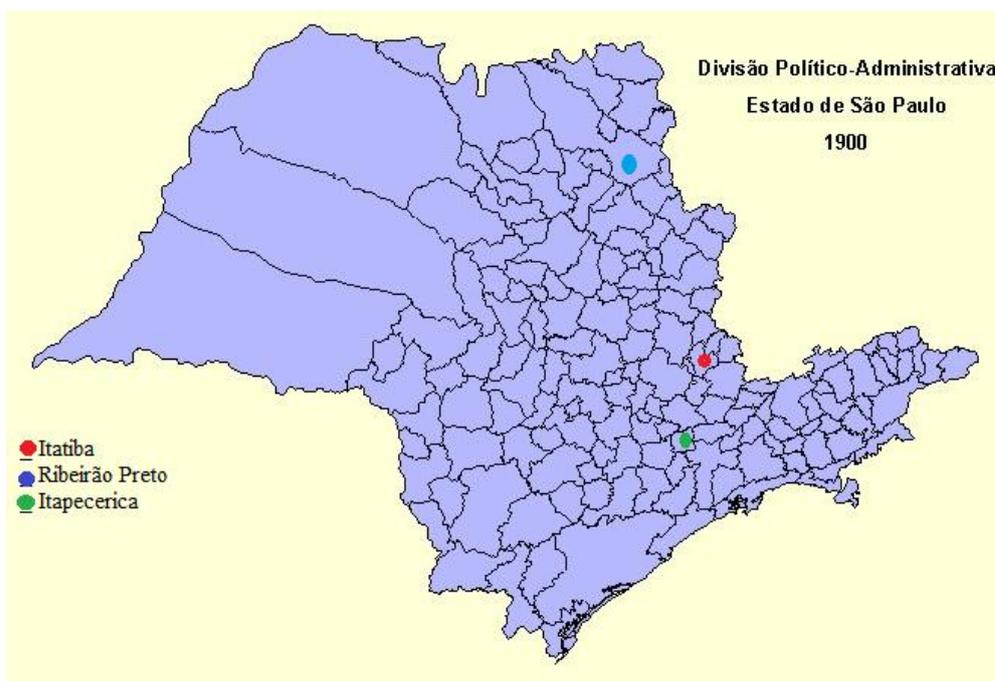
**Mapa 7:** Localização dos dois municípios com o maior número de escolas primárias criadas em 1893



Fonte: SEADE – Adaptação da autora.

A partir da Lei n.º 308, de 26 de julho de 1894 e das demais disponíveis na ALESP, temos no ano de 1894 a criação de apenas 4 escolas primárias, sendo todas masculinas e localizadas nos municípios de Itatiba – duas escolas –, Ribeirão Preto e Itapeçerica. Também, houve ocorrência de transferência de localidade (entre bairros) de três escolas *mistas* localizadas nos municípios de Piedade, Rio Claro e Mogy das Cruzes, conversão de uma escola feminina para mista do município de Ribeirão Preto e supressão de uma escola mista localizada no município de Guaratinguetá. Veja o mapa 8.

**Mapa 8:** Localização dos municípios com o maior número de escolas primárias criadas em 1894



Fonte: SEADE – Adaptação da autora.

Além dessa Lei n.º 308, de 26 de julho de 1894, ressaltamos outras três normativas do mesmo ano, acompanhe o quadro abaixo.

**Quadro 10:** Leis educacionais referentes ao ano de 1894.

Decreto n.º 275, de 31 de dezembro de 1894	<i>Cria uma Eschola Complementar Modelo, na Capital</i>
Decreto n.º 252, de 9 de agosto de 1894	<i>Cria mais uma Escola Modelo na Capital, com a denominação de 2.ª Escola</i>
Decreto n.º 248, de 26 de julho de 1894	<i>Approva o regimento interno das escolas publicas</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir se consultas à ALESP.

No ano de 1895, por meio de 2 decretos educacionais foram criadas no interior paulista um total de 556 escolas primárias, segundo os decretos disponíveis na ALESP. Dessas escolas, 297 eram masculinas, 210 femininas, 40 mistas e 9 eram escolas ambulantes (ora estavam em uma localidade, ora em outra). Também houve a conversão de modalidade – público que atendiam – em 4 escolas, transferência de localidade em outras 14 e um total de 3 escolas suprimidas. Em relação às escolas criadas, os municípios que mais receberam escolas foram: Limeira, com 22; São João da Boa Vista, com 17; Campinas, com 14; e Itu com 13 escolas. No mapa abaixo, seguem em destaque esses municípios:

**Mapa 9:** Municípios que mais receberam escolas em 1895



Fonte: SEADE – Adaptação da autora.

Além das escolas primárias os decretos educacionais deste ano previam a criação de 04 escolas específicas: 1 escola prática de agricultura em Piracicaba, 1 Escola-Modelo na Capital, 1 Ginásio em Campinas e outra Escola Modelo na Capital, sendo a terceira nessa modalidade. Como mostra o quadro abaixo

**Quadro 11:** Decretos e Leis educacionais do ano de 1895

Lei n.º 367, de 3 de setembro de 1895	Autoriza o Governo a <i>criar uma escola pratica</i> de agricultura na fazenda «S. João da Montanha», <i>município</i> de Piracicaba.
Decreto n.º 321, de 3 de dezembro de 1895	<i>Crêa</i> mais uma <i>escola-modelo</i> na Capital, com a denominação de Maria José
Decreto n.º 284, de 14 de março de 1895	Cria um <i>Gymnasio</i> na cidade de Campinas
Decreto n.º 280, de 1.º de fevereiro de 1895	Cria mais uma <i>Eschola-Modelo</i> na Capital, com a denominação de 3.ª <i>Eschola-Modelo</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de consultas à ALESP.

Em 1896, apenas a Lei n.º 446 de 6 de agosto de 1896 tratou da criação, conversão ou transferência de escolas. Essa Lei criou 150 escolas masculinas, 102 escolas femininas e 25 mistas, além de 3 escolas ambulantes, um total de 280 escolas primárias. Também, houve ajustes no que concerne à conversão de 17 escolas e transferência de localidades de 10, sendo uma ambulante. No artigo 4º, a lei também determinou que uma escola masculina, localizada

no município de Cruzeiro, se tornaria ambulante e mudaria de bairro. Um aspecto interessante que constitui novidade nos decretos e leis apresentados até agora é que a referida Lei sinaliza uma condição *sine qua non* para que as escolas criadas nos termos da lei sejam de fato providas: “Artigo 5º– As escolas *creadas* pela presente lei, só serão providas, depois de provada pela *estatística* escolar a *existência* de *numero* legal de *alunos*”. Sendo assim, esse artigo nos oferece um elemento para entendermos por que muitas escolas criadas por Decretos não chegavam a ser providas, ou seja, sua existência não foi concretizada.

Sobre os municípios que mais receberam escolas primárias em 1896, destacamos no mapa 10, Jaú com 20 escolas, Jacareí com 18 e Bariri com 12 escolas.

**Mapa 10:** Municípios que mais foram contemplados com escolas em 1896



Fonte: SEADE – Adaptação da autora.

Cabe destacar que no ano de 1896, outras 8 legislações relacionadas à instrução pública foram sancionadas:

**Quadro 12:** Decretos e Leis educacionais do ano de 1896

Lei n.º 492, de 31 de dezembro de 1896	Concede um <i>anno</i> de licença á Bernardina Augusta Pereira de Barros, professora <i>publica</i> da terceira cadeira da Vila de Ribeirão Bonito
Lei n.º 489, de 29 de dezembro de 1896	Torna <i>obligatorio</i> o ensino da <i>lingua</i> nacional
Lei n.º 488, de 29 de dezembro de 1896	<i>Auctoriza</i> o governo a completar a organização da <i>eschola polytechnica</i> , nomeando lentes e professores
Lei n.º 445, de 06/08/1896	Concede um <i>anno</i> de licença com os vencimentos a que tiver direito, a D. Mariana de Oliveira Salgado, professora <i>publica</i> da escola preliminar <i>mixta</i> , do bairro de Cangahyba, na Penha de França, município da Capital
Lei n.º 429, de 01/08/1896	<i>Auctoriza</i> o governo a conceder um ano de licença ao professor João Baptista dos Santos Sobrinho, do grupo escolar denominado Gabriel Prestes, de Lorena
Lei n.º 430, de 1.º de agosto de 1896	<i>Supprime</i> o cargo de <i>director</i> geral da instrução <i>publica</i> bem como a respectiva secretaria e <i>auctoriza</i> o governo a reformar a secretaria do interior
Decreto n.º 397, de 9 de outubro de 1896	<i>Approva</i> o regulamento da <i>eschola</i> normal da capital, e <i>escholas</i> -modelo <i>annexas</i>
Decreto n.º 342, de 3 de março de 1896	<i>Crêa</i> um Jardim da <i>Infancia</i> junto á <i>Eschola</i> Normal da capital

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir se consultas à ALESP.

A lei n.º 489, de 29 de dezembro de 1896, que “*torna obrigatório o ensino da lingua nacional*”, e que foi citada no quadro acima, determinava que todos os estabelecimentos e escolas particulares de instrução primária, para ambos os sexos, dirigidos por professores de qualquer nacionalidade, estavam obrigados a ensinar a Língua nacional, bem como a Geografia e a História do Brasil. Também, tal lei previa nos artigos 3º e 4º a fiscalização e a cobrança de multas para as escolas que não cumprissem a determinação, além de penalizações disciplinares, como suspensão e encerramento das atividades dos estabelecimentos de ensino. Essa determinação faz sentido à medida que nos reportamos ao contexto da imigração, pois, em muitas regiões do Estado de São Paulo imigrantes italianos, espanhóis e alemães fundaram colônias (núcleos populacionais) e, também escolas que, por vezes, acabavam por desenvolver suas atividades na língua de origem<sup>42</sup>.

No ano seguinte, 5 leis e decretos relativos à educação entraram em vigor, quais sejam:

---

<sup>42</sup> Para saber mais sobre o tema, ler a dissertação e a tese de Maria Cristina dos Santos Bezerra respectivamente intituladas: “Bairro dos Pires: estudo histórico-sociológico de um bairro de maioria teuto-brasileira” e “Educação étnica: a pluralidade das propostas educacionais de origem germânica no Estado de São Paulo”.

**Quadro 13:** Decretos e Leis educacionais do ano de 1897

Decreto n.o 428, de 6 de fevereiro de 1897	Crea uma escola modelo complementar, anexa á Escola Modelo de Itapetininga
Decreto n. 427, de 6 de fevereiro de 1897	Cria uma escola modelo complementar, anexa á escola modelo Prudente de Moraes", na Capital
Lei n. 520, de 26 de agosto de 1897	Supprime o Conselho Superior de Instrução Publica e dá outras providencias
Lei n. 524, de 4 de setembro de 1897	Crea escolas em diversos municipios do Estado
Lei n. 518, de 23 de agosto de 1897	Crea uma escola para o sexo masculino no bairro de São José, proximo á cidade de Taubaté

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir se consultas à ALESP.

Assim, tratando especificamente da Lei n.º 524, de 4 de setembro de 1897, e da Lei n.º 518, de 23 de agosto do mesmo ano, temos o seguinte panorama: 77 escolas primárias masculinas criadas, 62 femininas, 6 mistas, 1 ambulante masculina, somando 146 escolas criadas. Além disto, 2 escolas foram convertidas em mistas e 1 em masculina, houve 8 transferências de localidades, sendo 1 relativa à escola ambulante.

Novamente aparece a determinação de que o provimento das escolas criadas fica dependente da estatística escolar, no sentido de demonstrar a existência de número legal mínimo de alunos (SÃO PAULO, Lei n.º 524, de 4 de setembro de 1897).

Ainda sobre o ano de 1897, é interessante destacar os municípios que mais foram contemplados com escolas primárias e suas respectivas quantidades, relacionados na tabela a seguir:

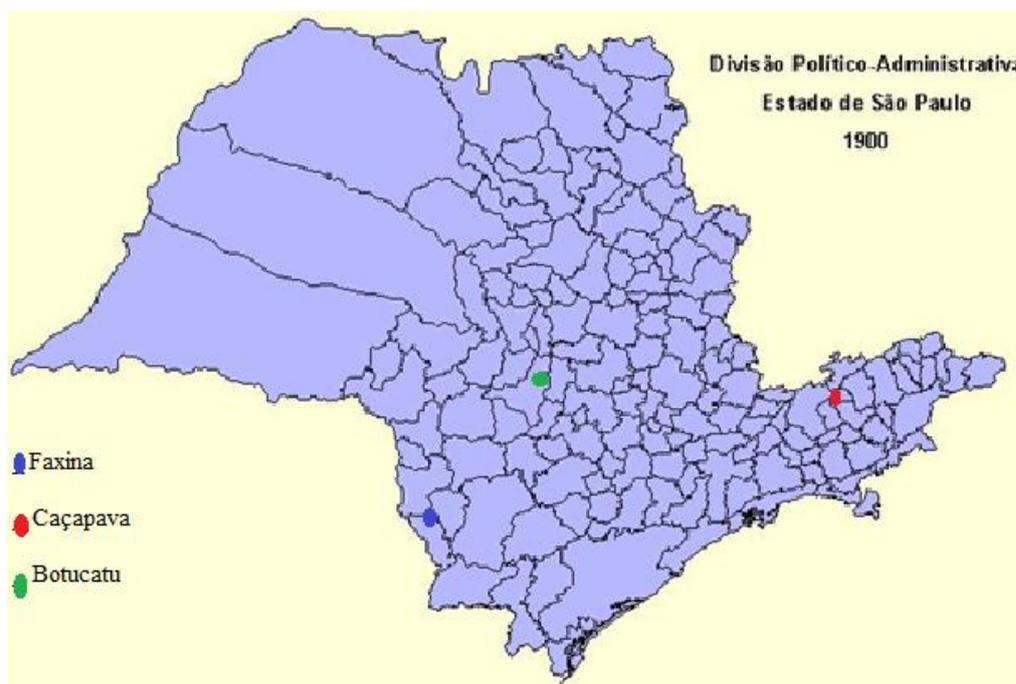
**Tabela 6:** Municípios mais contemplados com escolas primárias em 1897

Município	Escolas primárias criadas
Faxina	16
Caçapava	15
Botucatu	10
Natividade	9
Santo Amaro	9
Jacareí	8
Araraquara	6
Cabreúva	5
Santa Bárbara	5
São Bernardo	5
Campinas	4
Capivari	4
São Paulo	4

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir de consultas à ALESP.

Também, no mapa abaixo, é possível verificar a localização de Faxina<sup>43</sup>, Caçapava e Botucatu – os 3 municípios mais contemplados com escolas primárias em 1897, segundo os decretos analisados.

**Mapa 11:** Municípios contemplados com mais de 10 escolas primárias em 1897



Fonte: SEADE – Adaptação da autora.

Em 1898, 16 decretos sobre educação foram promulgados e, desses, 13 tratam sobre criação, transferência, conversão e extinção de escolas primárias. O panorama é o seguinte: 229 escolas primárias criadas, sendo que 140 escolas eram masculinas, 55 femininas, 30

<sup>43</sup> Atualmente este município denomina-se Itapeva.

mistas, e 3 eram ambulantes, além de 1 noturna. Em relação às escolas transferidas de localidade foram 12; 9 tiveram conversão de público atendido para mistas e houve a extinção de 3 escolas. Por fim, os municípios que mais receberam escolas nesse período foram Bebedouro e Paraibuna com 7 escolas cada um e a capital que recebeu 31 escolas primárias. No mapa 12 é possível acompanhar a localização desses municípios.

**Mapa 12:** Municípios paulistas que mais foram contemplados com novas escolas em 1898



Fonte: SEADE – Adaptação da autora.

Também é interessante destacar que foi promulgada a Lei n.º 587, de 31 de agosto de 1898, que possibilitou a criação, em 1901, da Escola Prática de Agricultura em Piracicaba, localizada na fazenda de São João da Montanha. Tal Lei previa um campo de experiência e um posto zootécnico anexo à escola. Após a morte de seu idealizador, a instituição recebeu o seu nome, passando a denominar-se Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ) e, atualmente, suas atividades estão integradas à Universidade de São Paulo (USP).

No ano seguinte, 1899, foram encontrados 20 decretos sobre a educação paulista, 19 dos quais tratam de criação, conversão, transferência ou extinção de escolas primárias. Assim, foram criadas naquele mesmo ano, 71 escolas, sendo que 29 eram masculinas, 22 femininas 18 mistas além de 2 ambulantes. Houve a extinção de 15 escolas, sendo 4 mistas e 4 femininas, além de 7 masculinas. Neste período, 29 escolas mudaram de localidade e outras 11 sofreram conversão no público que atendiam –7 para mistas, 3 para masculinas e 1 feminina.

Os municípios paulistas mais contemplados com escolas primárias em 1899, foram São Manoel do Paraíso, Limeira e Rio Claro, com 4 escolas cada um e a capital paulista com 5 escolas primárias. No mapa abaixo, a localização desses municípios paulistas.

**Mapa 13:** Municípios que mais foram contemplados com escolas primárias em 1899



Fonte: SEADE – Adaptação da autora.

Destacamos, ainda, a lei que trata do aumento dos salários dos diretores das Escolas Normal e do Ginásio da capital paulista. O *caput* da Lei n.º 669, de 9 de setembro de 1899, aponta o aumento dos salários de médicos do Hospício de Alienados e dos *directores* da *Eschola* Normal, *Gymnasio* da capital e Hospedaria de *Immigrantes*. E, por fim, o ano de

1900 traz a promulgação de 10 decretos que determinam a criação de 107 escolas primárias, sendo que destas 51 eram masculinas, 47 femininas, 8 mistas e 1 noturna. Também ocorreram a transferência de localidade de 6 escolas e a conversão de 1 escola para atendimento do público exclusivamente feminino e 5 para atendimento de um público misto.

**Mapa 14:** Municípios que mais foram contemplados com escolas primárias em 1900



Fonte: SEADE – Adaptação da autora.

Diante da análise dos 200 decretos educacionais referentes aos anos de 1889 a 1900, é possível concluir que, nesse período, 115 escolas foram transferidas de localidade, ao menos 27 foram extintas e outras 60 sofreram alteração do público atendido. Também foram criadas 1.890 escolas primárias no Estado, sendo 617 femininas, 945 masculinas, 198 mistas, 6 sem definição e 4 noturnas, além de 18 escolas ambulantes.

Na tabela a seguir, estão dados detalhados sobre a criação de escolas, organizados ano a ano.

**Tabela 7:** Criação de escolas paulistas entre os anos de 1889 a 1900, organizados ano a ano

Ano	Masculina	Feminina	Mista	Ambulante	S/D	Noturna	Decretos da educação	Total escolas
<b>1889</b>	50	19	13	0	3	0	27	85
<b>1890</b>	0	0	0	0	1	0	25	1
<b>1891</b>	0	0	0	0	1	0	18	1
<b>1892</b>	72	52	44	0	1	2	10	173
<b>1893</b>	75	48	14	0	0	0	50	137
<b>1894</b>	4	0	0	0	0	0	4	4
<b>1895</b>	297	210	40	9	0	0	6	556
<b>1896</b>	150	102	25	3	0	0	7	280
<b>1897</b>	77	62	6	1	0	0	7	146
<b>1898</b>	140	55	30	3	0	1	16	229
<b>1899</b>	29	22	18	2	0	0	20	71
<b>1900</b>	51	47	8	0	0	1	10	107
<b>Total</b>	<b>945</b>	<b>617</b>	<b>198</b>	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>200</b>	<b>1890</b>

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir de consultas à ALESP.

Por meio desses números, percebemos que a maior quantidade de escolas criadas são as masculinas – 328 – a mais em relação às femininas – praticamente 1/3. Isso revela um interesse maior por parte do poder público pela escolarização dos meninos, fato que, se na atualidade nos assusta, para o período analisado é coerente se considerarmos que a mulher era impedida de participar da vida política do país. Ainda, observando os dados, é possível perceber que não há linearidade ou certa progressividade na quantidade de escolas primárias criadas, pois, se no ano de Proclamação da República, 85 escolas foram criadas, no ano seguinte houve a criação de apenas 1 escola, assim como no ano posterior.

Não devemos esquecer que até 1888 a mão-de-obra era majoritariamente composta por negros escravizados, esses viviam na zona rural e não possuíam direito à escola.

Outro destaque é que os anos de 1895, 1896 e 1898 foram os que mais tiveram escolas criadas. Um fato interessante é que Prudente de Moraes foi Presidente do Estado de São Paulo, no período de dezembro de 1889 a outubro de 1890 e que, apesar de no período de 10 meses ter assinado o decreto de criação de apenas 1 escola, como já tratamos anteriormente, ele assinou 25 decretos relacionados à educação, que atuaram no sentido de organizar, ajustar e expandir qualitativamente a educação paulista, pois promoveu a Reforma da Escola Normal, suprimiu a educação religiosa dos conteúdos de ensino da escola pública e aumentou os vencimentos dos funcionários da instrução pública paulista. E esse civil, nascido no município de Itu, foi o terceiro Presidente do Brasil, entre novembro de 1894 até novembro de 1898, período em que foram criadas 1.211 escolas primárias em São Paulo, de um total de 1.890. Coincidência ou não, o fato chama atenção.

Outro aspecto que merece ser ressaltado está relacionado com as localidades dos municípios que mais receberam escolas entre os anos de 1889 e 1900. Na primeira década republicana houve um movimento de expansão da escolarização primária rumo ao oeste paulista, sobretudo após o ano de 1894. Também, municípios ao norte do Estado, como Franca e Batatais, eram rotas de acesso a Minas Gerais desde os oitocentos, portanto, devido ao povoamento na região, havia demanda por escolas e por isso, já nos primeiros anos de República foram contemplados de forma significativa com escolas primárias.

No mapa a seguir, estão demarcadas as localidades paulistas que mais receberam escolas no período e esse movimento rumo ao oeste fica aparente. Os tons mais quentes como amarelo, vermelho, magenta e rosa representam os municípios que mais receberam escolas nos primeiros 04 anos de regime republicano, já os tons mais frios, acinzentados e pastéis revelam os municípios que mais receberam escolas nos últimos anos do século XIX.

**Mapa 15:** Expansão da escolarização primária paulista na primeira década republicana



Fonte: SEADE – Adaptação da autora.

Em geral, nessa década, a quantidade de escolas criadas nos mais de 100 municípios paulistas eram significativas e revelam um determinado nível de investimento na educação pública. Contudo, diante da crítica de muitos historiadores da educação, entre eles Antunha (1967) e Saviani (2004), em apontar que o problema de erradicação do analfabetismo em São Paulo, e também no Brasil, não foi resolvido na Primeira República e ao longo de todo o século XX, sendo, portanto, uma tarefa que ficou para o século XXI – nos deparamos com o direito à dúvida da real implantação dessas escolas primárias.

Essa dúvida faz muito sentido à medida que relacionamos as leis acerca de criação de escolas com os dados populacionais; por exemplo, segundo os dados do NEPO<sup>44</sup> em 1890 o município de Piracicaba – município que aparece algumas vezes na legislação mencionada acima – contabilizava 30.435 habitantes, sendo que não sabiam ler e escrever 24.772 habitantes. Outros dois municípios recorrentes na legislação analisada são: Botucatu com um total de 20.128 habitantes, sendo que destes 17.956 não era escolarizados e São Carlos que com 12.651 habitantes, sendo 10.385 brasileiros e os 2.266 imigrantes, desse total 10.495 não sabiam ler e escrever.

Nessa perspectiva e com as dúvidas colocadas, retomamos as buscas por fontes documentais que nos fornecessem informações a respeito da implantação das escolas criadas por meio dos decretos e leis. E foi nessa busca que, apesar de não encontrarmos ainda um

<sup>44</sup> Dados organizados pelo Núcleo de Estudos Populacionais (NEPO) disponível em: <http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/censos/1890.pdf>

documento específico que relate o sucesso – ou não – da implantação das escolas do período analisado, encontramos dois importantes documentos que fornecem alguns elementos acerca das escolas criadas por meio de decretos e realmente providas na última década do século XIX, a saber: 1- Mapa das escolas dos municípios paulistas datado de 1898; 2- Relatório de Ensino que data o ano de 1900 e que traz a síntese das visitas às escolas primárias, concernentes a 29 municípios do interior paulista, realizadas pelo Inspetor de Ensino Antonio Rodrigues Alves Pereira.

Em relação ao primeiro documento citado – Mapa das Escolas dos municípios paulistas de 1898 – trouxemos, em formato de tabela, algumas informações extraídas do documento os quais entendemos serem relevantes para a nossa análise. Cabe apontar que consideramos apenas os municípios que possuíam mais de 10 escolas isoladas, segundo o material analisado.

**Tabela 8:** Municípios paulistas com mais de dez escolas isoladas em 1898

Município	G E	E I	EI com mais matrículas	EI com menos matrículas
Taubaté	1	35	43	16
Guaratinguetá	1	34	40	20
Lorena	1	33	34	20
Campinas	1	32	55	19
Jacareí	1	32	34	17
Bragança	0	31	61	17
Mogi das Cruzes	1	30	29	10
Iguape	1	28	29	18
Jundiaí	1	27	60	14
São João da Boa Vista	1	26	45	31
Areias	0	25	37	16
Itu	1	25	47	25
Pindamonhangaba	1	25	38	19
Xiririca <sup>45</sup>	0	25	36	12
São Bento do Sapucaí	0	22	43	19
Bananal	1	21	28	6
Mogi Mirim	0	21	49	30
São Luiz do Paraitinga	1	21	38	20
Cunha	0	20	-	-
Paraibuna	1	20	46	21
Santos	0	20	45	10
Tatuí	1	20	39	26
Cruzeiro	0	19	54	23
Itapira	0	19	53	37
Cabreúva	0	18	38	20
Cutia	0	18	39	19
Amparo	1	17	31	23
Espirito Santo do Pinhal	1	17	31	20
Itatiba	1	16	33	24
Santa Isabel	0	15	38	21
São José do Rio Pardo	0	15	-	-
São José Paraitinga	0	15	32	21
Mococa	0	14	34	***
Natividade	0	14	24	22
Serra Negra	0	14	54	27
Silveiras	1	14	31	24
Atibaia	0	13	48	17
Queluz	0	13	55	14
Bocaina	0	12	59	31
Indaiatuba	0	12	36	28
Santa Branca	0	12	35	17
São José Barreiro	0	12	35	14
Conceição de Itanhaém	0	11	23	18
Mogi Guaçu	0	11	34	27
São José dos Campos	1	11	30	21

Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

<sup>45</sup> Atualmente este município denomina-se Eldorado.

Na análise do documento – que é bastante extenso – verificamos que as escolas com menores taxas de matrículas em geral eram as escolas provisórias e que todas as escolas que apresentavam baixa frequência foram suspensas após a visita do Inspetor. Também constatamos que em todo Estado, apenas 5 escolas isoladas possuíam prédio próprio e estavam localizadas nos municípios de Santos (1), Bananal (2) e Serra Negra (2); em contrapartida apenas 6 grupos escolares dos 20 existentes no interior paulista não os possuíam, e esses estavam localizados nos municípios de Mogi das Cruzes, Guaratinguetá, São José dos Campos, Itatiba, Silveiras e São João da Boa Vista. Relacionando os dados da tabela acima com as demais informações contidas no documento apontamos que:

- Em Areias, havia 25 escolas isoladas sendo que 2 estavam vagas;
- Atibaia teve 2 escolas isoladas, suspensas após a visita do Inspetor e possuía 5 escolas vagas em 1898;
- No município de Bananal, das 21 escolas isoladas, 8 estavam vagas;
- Em Bocaina havia, no momento da visita, 7 escolas vagas;
- Em Bragança, à época, havia 31 escolas, sendo 14 vagas; destas, 10 foram fundadas após a visita do inspetor;
- Cabreúva possuía 1 escola noturna e 8 escolas vagas;
- Em Campinas, 2 das 32 escolas isoladas eram noturnas e, segundo as observações do Inspetor de Ensino, todas as escolas, exceto o grupo escolar, necessitavam de materiais escolares e mobiliários;
- Em Conceição de Itanhaém, havia 11 escolas isoladas, sendo 4 vagas e 8 necessitando de materiais escolares;
- Das 20 escolas isoladas em Cunha, 03 estavam vagas, 5 tiveram as atividades suspensas devido ao fato de o Inspetor não encontrar alunos no dia da visita e 1 escola estava sem alunos devido ao falecimento do professor;
- Em Cotia, havia 2 escolas isoladas vagas, das 18 criadas;
- Cruzeiro tinha 7 escolas vagas das 19 existentes, também 5 escolas, segundo observação do inspetor, “nada tinham” e outras 4 necessitavam de muito;
- Em Espírito Santo do Pinhal, das 17 escolas isoladas 14 estavam vagas.
- Das 34 escolas isoladas, 8 estavam vagas em Guaratinguetá;
- Em Iguape, havia 19 escolas vagas das 28 criadas, e dessas em pelo menos 1 não havia livros de matrícula e ponto;

- Em Indaiatuba, havia uma escola noturna e das 12 escolas, 3 estavam suspensas e 4 outras vagas;
- Em Itu, havia 1 escola noturna e 22 escolas vagas das 25 existentes;
- Em Jacareí, 8 das 32 escolas isoladas estavam vagas em 1898;
- Havia, em Jundiaí, no ano citado, 1 escola noturna e 9 escolas vagas das 27 criadas;
- No município de Lorena, em 1898 existiam 33 escolas isoladas, 2 escolas noturnas e 11 escolas vagas;
- Em Mogi das Cruzes, 5 escolas isoladas estavam vagas no momento da visita, 1 escola isolada foi suspensa e 5 foram criadas dois meses após a visita do Inspetor. Há registro de que as escolas necessitavam de móveis;
- Das 13 escolas do município de Queluz, 7 estavam vagas.
- Pindamonhangaba possuía 1 escola noturna com 19 matrículas – menor índice de matrícula da cidade;
- Após a visita do Inspetor, 3 escolas de Santa Branca foram suspensas, provavelmente devido à quantidade de alunos presentes no dia de sua visita, em pelo menos 2 dessas escolas, que contabilizaram respectivamente 13, 26 e 12;
- Em Santos, eram 20 escolas isoladas, porém 6 estavam vagas no momento da visita do Inspetor. Também, ao menos 3 escolas necessitavam de materiais escolares e mobiliários, havendo registro de outras observações, porém ilegíveis;
- Nos registros do Município de São Bento do Sapucaí, 20 das 22 escolas isoladas necessitavam de mobiliário e 15 necessitavam de livros;
- Em São José dos Campos, havia 11 escolas isoladas, sendo 1 vaga;
- Em São José do Paraitinga, as observações realizadas pelo Inspetor de Ensino estão ilegíveis;
- Em Serra Negra, das 14 escolas primárias, 8 estavam vagas e 2 funcionam em prédio próprio cedido pela comunidade do bairro, mas necessitavam de reforma e de materiais. Também, segundo os registros, 4 escolas isoladas se uniram para compor uma escola reunida;
- Em Taubaté, 2 novas escolas foram criadas após dois meses da visita do Inspetor e 1 escola estava vaga no momento da visita, totalizando 35 escolas isoladas criadas;
- Em Silveiras, 6 escolas estavam vagas das 14 existentes e havia 1 escola noturna no município;
- Em São José do Rio Pardo, havia 6 escolas vagas das 15 existentes;

- Em São Luiz do Paraitinga, das 21 escolas isoladas, 20 eram escolas provisórias e dessas 4 estavam vagas, inclusive a noturna. Após a visita do Inspetor 3 escolas tiveram suas atividades suspensas, provavelmente devido à ausência de alunos no dia de sua visita;
- Em São João da Boa Vista, apenas 7 das 26 escolas estavam providas – nesses números estava inclusa a única escola noturna do município que também estava vaga; ou seja, 19 escolas isoladas estavam vagas;
- Em Santa Isabel, havia 4 escolas vagas e 10 provisórias das 15 existentes. Todas necessitando de móveis e livros;
- No município de Natividade, 9 escolas vagas e 1 suspensa das 21 existentes;
- Em Mogi Guaçu, apenas 2 escolas estavam em atividade das 11 existentes;
- Mococa tinha apenas 1 escola funcionando das 14 criadas;
- Em Itapira, das 19 escolas isoladas, 8 estavam vagas e 8 foram criadas após a visita do Inspetor;
- O Município de Xiririca possuía 25 escolas isoladas sendo 10 vagas, sendo que 3 dessas funcionavam em prédio alugado pelo governo.

Na Tabela 8, trouxemos uma amostragem de 45 municípios, todos com mais de 10 escolas isoladas criadas. Juntos, esses municípios possuíam, à época, um total de 905 escolas isoladas, das quais 272 estavam vagas e outras 15 suspensas, totalizando 287 escolas isoladas sem atividades no ano de 1898. Ou seja, ao menos 32% das escolas primárias localizadas no interior paulista estavam de portas fechadas.

Por fim, é válido destacar que se a legislação disponível na ALESP sobre criação de escolas aponta que, em 1898, os municípios mais contemplados com escolas primárias foram São Paulo, Bebedouro e Paraibuna, o documento que agora analisamos aponta que entre os municípios paulistas com mais escolas criadas em atividade no ano de 1898 estavam respectivamente: Taubaté, Campinas, Guaratinguetá, Jacareí e Lorena. Esses 5 municípios, além de contar com um número expressivo de escolas isoladas e de matrículas nestas unidades de ensino, também estavam entre os 20 municípios do interior paulista que possuíam grupos escolares<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Os municípios paulistas que possuíam grupo escolar em 1898 eram: Amparo, Bananal, Campinas, Espírito Santo do Pinhal, Guaratinguetá, Iguape, Itatiba, Itu, Jacareí, Jundiaí, Lorena, Mogi das Cruzes, Paraibuna, Pindamonhangaba, São João da Boa Vista, São José dos Campos, São Luiz do Paraitinga, Silveiras, Tatuí e Taubaté, conforme apresentamos anteriormente.

**Tabela 9:** Municípios paulistas com maior quantidade de escola isolada em atividade no ano de 1898

Município	EI criadas	EI vagas/suspensas	EI em atividade
Taubaté	35	01	34
Campinas	32	00	32
Guaratinguetá	34	08	26
Jacareí	32	08	24
Areias	25	02	23
Lorena	33	11	22
Mogi das Cruzes	30	11	19
Jundiaí	27	09	18
Bragança	31	14	17
Cotia	18	02	16
Xiririca	25	10	15
São Luiz Paraitinga	21	07	14
Santos	20	06	14
Bananal	21	08	13

Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Diante da Tabela 9 percebemos que, mesmo entre os municípios com mais escolas isoladas criadas, há discrepância em relação ao número de escolas em atividade; por exemplo, no município de Bragança eram 17 escolas em atividade, porém, foram criadas 31 escolas isoladas, sendo assim 14 não estavam providas. Essa relação de desigualdade entre o número de escolas criadas e providas não se aplica ao município de Campinas, pois todas as escolas isoladas criadas no período republicano estavam em funcionamento em 1898.

Dando prosseguimento as análises documentais, havíamos citado um segundo documento que forneceria outros elementos para compreender a relação entre escolas criadas e escolas providas. Ele se refere a uma parte de um Relatório de Ensino que data o ano de 1900<sup>47</sup>, em que se observam as seguintes informações: municípios visitados; quantidade de escolas providas masculinas, femininas e mistas; quantidade de grupos escolares; quantidade de escolas vagas masculinas, femininas e mistas; quantidade de alunos presentes no dia da visita do Inspetor; e, por fim, quantidade de alunos brasileiros e estrangeiros.

Dentre os dados organizados e expostos no relatório citado o que se sobressai, além das quantidades de escolas vagas (sem atividade) no momento da visita do Inspetor, é o fato de os municípios paulistas de Cajuru, Cravinhos, Jardinópolis, Ipiranga, Patrocínio de Sapucaí, Santa Rita do Paraíso, Santo Antonio da Alegria e Tambaú não possuírem nenhuma escola isolada ou grupo escolar e 4 municípios possuírem apenas o grupo escolar para atender à demanda educacional. Entre esses estão Mogi Mirim, Itapira, Ribeirão Preto e Espírito

<sup>47</sup> Devido às questões relacionadas à qualidade da imagem e excesso de tabelas extensas que carregam a leitura do texto, optamos por trazer apenas as análises das informações.

Santo do Pinhal – que, em 1898, possuía 14 escolas vagas das 17 criadas. Os municípios de Jacareí, Guaratinguetá e Lorena não puderam ser analisados com precisão devido à ausência de informações<sup>48</sup>.

Consta, também, no documento, em um campo para observações, que as escolas noturnas dos municípios Mogi Mirim, Franca, Itapira e São João da Boa Vista, no momento da visita do Inspetor, não estavam providas.

Em análises das Mensagens dos Presidentes do Estado de São Paulo, entre os anos de 1895 e 1907, também é possível constatar o significativo número de escolas vagas, sendo que a quantidade de escolas vagas neste período era maior que a quantidade de escolas em atividade. Na Tabela 10, tentamos sistematizar alguns dados retirados desses documentos, sendo possível observar os números crescentes de escolas vagas – mesmo diante da impossibilidade de uma construção ano a ano devido à falta de dados completos.

**Tabela 10:** Relação de escolas criadas, em atividade e vagas entre os anos de 1895 e 1901

Ano	Escolas criadas	Escolas em atividade	Escolas vagas
1895	1.954	819	1.135
1897	2.246	1.013	1.233
1900	2.354	1.050	1.304
1901	2.558	534*	1.477
1905	2.616	808	1.808
1907	2.078	725*	1.353

Fonte: Mensagens dos Presidentes do Estado de São Paulo, 1895-1901.

É relevante esclarecer que, no ano de 1901, o número baixo de escolas em atividade justifica-se pelo fato de as Câmaras Municipais terem assumido a administração de 547 escolas isoladas provisórias, bem como pela criação de 11 novos grupos escolares. O mesmo aconteceu no ano de 1907, em que os grupos escolares do Arouche e *Mooca* na capital e no interior os grupos de Avaré, Batatais, Pirassununga, Santa Rita do Passa Quatro e São José do Rio Pardo foram criados.

Assim, diante do exposto, até aqui nos resta um apontamento importante: ou as escolas criadas pelas leis e decretos não chegaram a ser providas efetivamente, ou foram providas e posteriormente fechadas por falta de alunos, professores ou, mais provavelmente, devido à falta de recursos, pois dentre os inúmeros ofícios arquivados nas Atas da sessão Instrução

<sup>48</sup> Segundo consta no campo de observações, nesses três municípios o Inspetor recebeu a incumbência de inspecionar apenas os grupos escolares.

Pública do Arquivo Público do Estado de São Paulo são recorrentes solicitações de materiais escolares, livros didáticos e mobiliários para as escolas isoladas localizadas em diversos municípios do interior estado.

Mas o que os documentos da gestão pública declaram – aqueles produzidos pelos representantes do governo da época – é que as escolas isoladas eram suspensas ou vagas devido à baixa frequência dos alunos ou até mesmo devido à ausência de professores interessados em lecionar no interior do Estado ou em cidades menos povoadas e que a legislação havia sido adequada para condicionar o professor da capital a lecionar anteriormente, por, no mínimo, dois anos, nas cidades do interior (Mensagens dos Presidentes do Estado de São Paulo, 1895-1901).

Em 1899, por exemplo, ficaram vagas 82 escolas isoladas sob a alegação de falta de frequência legal e outros 04 grupos escolares, localizados nos municípios de Ubatuba, Cananéia, Bananal e São José dos Campos foram fechados alegando-se “que não correspondiam aos sacrifícios feitos pelo Estado com sua manutenção” (Mensagens dos Presidentes do Estado de São Paulo, 1895 a 1901). Essa dinâmica de dar provimento e tempos depois tornar vaga escolas primárias estendeu-se por anos; em 1904, por exemplo, aparecia novamente nos documentos produzidos pela administração pública a preocupação com as escolas vagas e a declaração da necessidade de realizar os ajustes na distribuição das escolas primárias localizadas no interior do Estado.

*A instrução pública do Estado mantém-se no nível a que chegou, nesse grau de adeantamento que tão merecidos ecomios lhe tem grangeado. E, para que ella ainda mais fructifique, seria da maior conveniência que se modificasse a actual distribuição das escholas (que não satisfaz os interesses do ensino), estabelecendos-as e classificando-as conforme á importância das localidades em que tiverem de funcionar e segundo as cifras de sua população. Assim também, para que o nível do ensino publico seja igual em todo o Estado, e para que equitativamente se consultem os interesses e a idoneidade dos professores, um tirocinio razoavel nas escholas do interior deve ser condição para o provimento das cadeiras na Capital. Além disso, essa medida terá outra consequência benefica: - a procura das cadeiras do interior, hoje vagas em grande numero e com graves prejuizos para o ensino local, a que devem servir. (MENSAGENS DOS PRESIDENTES DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1904, p. 6-7)*

O fato é que muitas escolas foram criadas desde a Proclamação da República até a década de 1920; os *Anuarios de Ensino do Estado de São Paulo* apontam que somente entre os anos de 1907 até 1921, 475 escolas isoladas foram criadas e providas. Porém, também é fato que outras foram fechadas e muitas outras nem chegaram a ser providas após o decreto que as criaram, isso porque as condições materiais não garantiam a própria existência da escola e também a permanência do professor na localidade, na qual a escola estava inserida.

Essa realidade, porém, nem sempre estava em plena consonância com os documentos produzidos pelos gestores públicos, logo, não eram plenamente abordadas e solucionadas fazendo com que as situações se estendessem ao longo dos anos.

Sobre a criação e provimento de escolas, a Tabela 11 sistematiza dados referentes à quantidade de escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares criados e providos entre os anos de 1907 e 1921. Trata-se de dados aproximados, estimativas encontradas nos *Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo* que, em alguns momentos, apresentam diferenças em relação às outras fontes consultadas, como as Mensagens dos Presidentes do Estado de São Paulo, por exemplo. Porém, os Anuários de Ensino são as fontes primárias mais completas e detalhadas que temos, e há de se considerar também a possibilidade de os documentos serem produzidos em momentos diferentes, ao longo de um mesmo ano, fato que justifica as pequenas discrepâncias nos números, pois de um mês para outro, muitas escolas poderiam ser criadas.

**Tabela 11:** Quantidade de estabelecimentos de ensino e alunos matriculados entre os anos de 1907 e 1921 no Estado de São Paulo

Ano	Grupos escolares		Escolas reunidas		Escolas isoladas		Total
	n.º	Alunos	n.º	Alunos	n.º	Alunos	
1907	76	25.498	5	967	1.122	34.923	61.388
1908	81	30.460	9	1.171	1.321	38.152	69.929
1909	92	41.275	10	2.525	1.333	39.194	82.994
1910	102	53.445	9	2.827	1.207	45.758	102.030
1911	111	63.030	8	2.101	1.071	51.531	116.662
1912	115	70.051	7	1.591	1.192	52.684	124.326
1913	130	76.723	8	1.670	1.212	57.188	135.581
1914	150	89.724	11	2.329	1.212	58.138	150.191
1915	160	96.631	12	2.581	1.414	60.858	160.070
1916	164	96.406	12	2.361	1.370	63.603	162.370
1917	167	98.847	15	3.068	1.604	55.767	157.692
1918	173	101.129	31	5.439	1.593	59.869	166.437
1919	187	111.135	39	7.443	1.562	61.297	179.875
1920	197	121.699	52	10.056	1.690	63.017	194.772
1921	197	116.915	148	30.776	1.597	81.862	229.553

Fonte: *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1921.

Analisando a Tabela 9, percebe-se que a quantidade de grupos escolares até o ano de 1919 apresentou um crescimento contínuo, enquanto as escolas reunidas e isoladas apresentaram oscilações – com períodos de expansão e decréscimo. Ainda assim, é possível perceber o significativo aumento das quantidades de escolas isoladas, também na segunda década do século XX. E, mesmo nos anos de 1910, 1911, 1916, 1918, 1919 e 1921, em que houve decréscimo no número de escolas isoladas, as matrículas nessas escolas continuaram a crescer significativamente.

Os dados apresentados também revelam que em 1909 o número de alunos matriculados nos 92 grupos escolares existentes ultrapassa o número de matrículas nas 1.333 escolas isoladas existentes no Estado, isso porque, mesmo crescendo o número de escolas isoladas, cada escola possuía apenas uma classe e comportava um número limitado de alunos – a média apresentada nos anuários era de 30 alunos por escola isolada –, já o grupo escolar comportava em um único prédio inúmeras classes, sendo que algumas classes comportavam mais de 50 alunos.

O conjunto dos documentos analisados nos permite inferir que a escola isolada é instituída e ampliada - em termos quantitativos - *pari passu* a crescente valorização dos grupos escolares. Entretanto, as escolas isoladas se tornaram, ao longo dos anos, mais presentes nas áreas periféricas e rurais. Não eram, portanto, concorrentes dos grupos escolares, bem como não precediam dele. Nota-se que as escolas isoladas eram subsidiárias aos grupos escolares, que seriam criados nas cidades maiores, sede de municípios e na capital, enquanto as escolas isoladas atendiam a demanda por escolarização das camadas trabalhadoras – urbanas e rural. Por isto, os anos de escolarização, o tempo de duração do curso e o programa escolar (currículo) eram menores. Bastava ler, escrever e calcular.

## **Capítulo 4 - Produções discursivas dos Inspectores de Ensino acerca das escolas isoladas na Primeira República**

Discorreremos acerca das produções discursivas dos Inspectores de Ensino das escolas paulistas e, por vezes, dos Diretores Gerais de Instrução Pública, ambas disponibilizadas nos *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo*, referentes aos anos de 1910, 1914, 1918 e 1920/1921 e alguns outros relatórios contidos em documentos que, atualmente, estão alocados no acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

### **4.1 Aspectos gerais**

A primeira consideração a ser feita a respeito do que escreviam os Inspectores de Ensino estaduais acerca das escolas isoladas nas duas primeiras décadas do século XX é: trata-se de produções discursivas oficiais, organizadas pela Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, que é composta por sujeitos com função social específica e com um quadro hierárquico definido. Ora, os Inspectores de Ensino inspecionavam as escolas, em vista do que se apropriavam da realidade do cotidiano educacional por meio de um espectro diferente em relação aos professores e alunos.

Cabe ainda apontar que é justamente devido ao lugar do qual fala um Inspetor de Ensino que, ao longo deste texto, optamos por apresentar trechos originais dos relatórios para enfatizar suas ideias e opiniões. Todavia, em alguns casos, optamos pela transcrição dos trechos devido ao estado de conservação do documento original ou da baixa qualidade da imagem.

O *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*, em 1906, mostra que havia se estabelecido 129 escolas isoladas na capital paulista, com 4.332 alunos matriculados, o que, em média, se traduz em 34 alunos por unidade e, em 1909, em todo Estado já se havia estabelecido mais de 1.333 escolas isoladas que, apesar da baixa frequência dos alunos e, por vezes, de professores, apresentavam índices significativos de matrículas.

Mas, conhecer os índices de analfabetismo ao longo do século XX, sobretudo nas cidades do interior paulista de economia essencialmente rural, é importante para entender os porquês e os resultados de tantas leis e decretos referentes à criação de escolas, assim como é importante entender a relação existente entre o desenvolvimento econômico da época e a localização, distribuição e concentração de escolas no interior paulista. Essa relação nos ajuda

a perceber o relevante papel de alguns municípios paulistas, no que concerne ao desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo, bem como nos ajuda a compreender os significativos investimentos na educação primária, ao longo das primeiras décadas do século XX, em alguns municípios específicos. A relação era simples:

(...) quanto mais café era produzido nessa região, mais era necessário escoar esse produto e, com isso, mais trabalhadores eram requisitados. Junto desses trabalhadores, geralmente, famílias de imigrantes ou de migrantes, homens, mulheres e crianças, que precisavam ser escolarizados. (ORIANI, 2015, p. 153)

E é no sentido de corroborar a hipótese de que a expansão das escolas isoladas acompanhou os rastros do café pelo interior paulista, que continuaremos nas análises dos documentos. Por exemplo, o *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* de 1909 traz a informação que dentre os municípios do interior paulista, Campinas possuía o maior número de escolas isoladas, 36 ao todo, acompanhada por Guaratinguetá, Sorocaba, Piracicaba, Itapetininga, Jundiaí entre outros – sendo já sabido do relevante papel desses municípios na produção cafeeira nas primeiras décadas do século XX. Organizamos abaixo um quadro com dados preliminares a respeito das escolas isoladas no interior do Estado.

**Tabela 12:** Municípios paulistas com maior número de escolas isoladas em 1909/1910

Municípios	Escolas Isoladas em 1909/1910
Campinas	38
Guaratinguetá	30
Tietê	25
São Bernardo	24
Sorocaba	22
Itapetininga	22
Piracicaba	21
Jundiaí	19

Fonte: *Anuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1909/1910.

Acompanhando as informações sistematizadas acima, esboçamos em um mapa a linha férrea paulista, construída na primeira década do século XX e apontamos em vermelho os municípios apresentados na tabela acima, no sentido de facilitar a visualização da localização, distribuição e a área de concentração de tais municípios do interior paulista.



Aliás, tanto esses documentos quanto os Relatórios Regionais das Delegacias de Ensino possibilitam a visualização das dificuldades de manutenção das escolas isoladas que, comumente, eram montadas em casebres de madeira e até em galinheiros desativados, em prédios sem água potável, sem ventilação e sem banheiros; tratava-se de ambientes insalubres e inadequados para as atividades de ensino e propícios para propagação de doenças, como por exemplo, verminoses. Oriani (2015) aponta que tais dificuldades eram os argumentos mais utilizados nos relatórios oficiais dos Inspectores de Ensino para promover a substituição das escolas isoladas pelo modelo de escola urbana seriada – os grupos escolares.

Para Celeste Filho (2012), essa predileção pelas escolas urbanas seriadas está explicitada nas produções textuais dos Inspectores por meio das narrativas, da disposição e quantidade das fotografias que hipervalorizam as escolas seriadas<sup>49</sup>, em detrimento das demais, pois, da forma como aparecem nos relatórios são um nítido elogio aos grupos escolares em comparação com as escolas isoladas ou rurais. Em relação a isso, Oriani (2015) analisa que:

No caso dos *Annuarios* 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, os quais contêm imagens de prédios escolares, apenas o publicado em 1923 contém imagens de escolas isoladas<sup>50</sup> (...). (ORIANI, 2015, p. 70)

Ainda em 1910, o Inspetor Benedito Maria Tolosa sinalizou as múltiplas limitações das escolas isoladas, sobretudo as relacionadas aos docentes que encontravam dificuldades na disponibilidade dos materiais didáticos e dos mobiliários, na quantidade de alunos que, por vezes, oscilava devido ao período de plantio e colheita, pois os alunos – mesmo quando crianças – também eram trabalhadores rurais. O Inspetor Tolosa, em seus registros, chamou a atenção para a situação do professor das escolas isoladas que, nas vozes uníssonas dos Inspectores e dos próprios professores, não era satisfatória. Tolosa, no *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* de 1910, coloca:

As escolas isoladas, em geral, levam uma *existencia* precária, não merecendo mesmo muitas *dellas* tal denominação. Algumas escolas carecem de tudo. *Diffilcimente* encontram-se reunidos os elementos *capitães* duma escola regular – casa, *moveis*, material escolar, *alumnos e professor*. E quando casualmente estão reunidos, nem sempre estão combinados, não são elementos convergentes, não formam um

---

<sup>49</sup> Por escola seriada podemos compreender grupos escolares e escolas reunidas.

<sup>50</sup> A referida autora explicita que no *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* de 1923, há 41 imagens, sendo que destas 23 são de escolas isoladas rurais ou urbanas, 7 referem-se a grupos escolares, 7 atividades de escotismo, 7 de escolas reunidas, 3 de escolas profissionais, 1 da Escola Normal de Piracicaba e 1 escola particular; e isto se deve aos impactos da Reforma Sampaio Dória, de 1920, que buscou ampliar o acesso à escola por parte das classes populares.

organismo. A situação do professor não é nada *lisonjeira* segundo as queixas ouvidas de suas próprias bocas. Ora os professores se queixam da falta de *alumnos*, ora da falta de *materiaes*, ora de perseguições políticas e quando não tem mais *allegações* para fazer contra tudo e contra todos, queixam-se das colheitas que desviam *os* alunos das escolas. Mas, a nosso *vêr*, entre muitas cousas *prejudiciais* para a vida das escolas isoladas, está a instabilidade dos professores de bairro: estes, em geral, vão para os bairros mais com o fim de iniciar carreira que cuidar de sua *única* e especial missão de ensinar e educar (*Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1910, p 111).

Dois aspectos interessantes que aparecem no registro do Inspetor Tolosa, no final da primeira década do século XX, merecem destaque: a perseguição política sofrida pelos professores que trabalhavam em escolas isoladas e o fato de que, devido à localização das Unidades de Ensino, acabavam por residir em fazendas próximas às escolas. A residência das professoras estava inserida nas propriedades de grandes fazendeiros, nos quartos de hóspedes, em casinhas anexas às escolas ou, na maioria das vezes, a própria escola se constituía como casa do professor.

Desse modo, a escola e o professor, em geral, ficavam à mercê dos donos da terra na qual a escola estava inserida<sup>51</sup>, havendo relatos de moças muito jovens, nos *Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, que moravam com os pais e ao tornarem-se professoras sofriam, não somente com a falta de comodidade das instalações escolares e das novas residências, mas, sobretudo com as exigências e os exageros dos proprietários de terras que, quando contrariados pelo docente, empregavam sanções que atingiam não apenas a figura do professor, mas, principalmente, a escola e sua infraestrutura.

Foi considerando esses fatos que um Inspetor de Ensino, em um relatório direcionado ao Inspetor Geral de Instrução Pública, em 1903, relata a opção, sempre que possível, de os professores deixarem as escolas de fazendas – “Pena é que os professores diplomados só procurem estabelecer-se em pontos servidos de estradas de ferro, quando não seja na capital, pela facilidade de comunicação com esta e algumas cidades importantes do interior”.

Tais fatos, quando observados e relatados pelos Inspetores de Ensino, tornam evidentes algumas das dificuldades na estruturação das escolas isoladas. Aristides Macedo deixa claro seu posicionamento contrário à manutenção das escolas isoladas, associando-as a um problema que exigiu a máxima atenção dos poderes públicos; para esse Inspetor, sempre que possível se deveriam agrupar as escolas isoladas de modo a constituir grupos escolares ou escolas reunidas. Contudo – continua o inspetor de ensino – devido à impossibilidade do

---

<sup>51</sup> Este processo ficou bastante evidente em 1935 com o Decreto n.º 6.947, que introduziu modificações na carreira do magistério primário e permitiu a solicitação da candidata à vaga de professora de bairro uma prova de estabilidade fornecida pelo fazendeiro. Isso trouxe à tona os conflitos de longa data, vivenciados entre professoras e fazendeiros, esses últimos que, por vezes, se compreendiam como patrões das professoras e impunham condições para permanência e para prova de estabilidade, tais como favores domésticos, por exemplo, lavar louça e cozinhar (SÃO PAULO, 1935-1936, p. 182).

grupo escolar para atender milhares de crianças, em áreas rurais, as escolas isoladas continuariam a existir. O inspetor Aristides Macedo relata sua dificuldade em compreender a conservação das escolas isoladas em localidades, onde o grupo escolar ou as escolas reunidas eram viáveis:

O *funcionamento* regular e *satisfactorio* das escolas primarias ou isoladas é ainda um problema que está a exigir a *maxima attenção* dos poderes públicos.

Não posso *comprender* a conservação dessas escolas onde se possa abrir um grupo escolar ou, pelo menos, *agrupal-as* para constituirem o *typo* que já existe – as escolas reunidas – tendo tanto quanto *possivel organização* do grupo, classes homogêneas, sob a *direcção* de um dos professores mais esforçados e de melhor orientação.

Destinadas á educação de milhares de *creanças* que o grupo escolar não *póde* receber, por falta de *logares*, ou cujos *Paes applicam* a sua fecunda *actividade* em zonas *agricolas*, cooperando *directamente* para o engrandecimento do Estado e prosperidade do *paiz*, devem as escolas isoladas continuar a receber os cuidados da administração. (*Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1910, p. 104)

Pensando na qualidade de ensino destinada às crianças paulistas, o Inspetor Escolar Júlio Pinto Marcondes Pestana, ao relatar as condições das escolas primárias, ao fim da primeira década do século XX, faz o questionamento: — “As nossas escolas *primarias funcionarão* em condições de satisfazer verdadeiramente os fins de uma boa educação?”

A escola *publica* primaria, como instituição social, deve *funcionar* em condições de produzir modificações no povo, fazendo-o evoluir de acordo com o tempo e com as necessidades próprias de cada *logar*, e nem há meio mais seguro e certo para este fim, do que a educação na sua mais ampla *compreensão*. (*Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1910, p. 69)

Para o Inspetor Theodoro de Moraes são inúmeras as dificuldades na organização do trabalho pedagógico nas escolas isoladas, em relação aos grupos escolares que possuem salas homogêneas. Para ele, as particularidades da escola isolada – alunos com diferentes idades e diferentes níveis de conhecimento – é um defeito inerente a esse modelo de escola e nem mesmo o melhor e mais dedicado professor teria condições de superar essa limitação.

Uma verdadeira utopia o querer *alguem*, fosse o mais competente, o mais dedicado dos professores, tirar da escola isolada as vantagens que colhemos nas classes homogêneas, graduadas, dos grupos.

A escola isolada *possue*, e jamais os perderá, defeitos que são *inherentes á* sua *propria* natureza. E o maior, *sinão* a origem de todos, é ter o professor de educar crianças de *idade* e adiantamento *diferentes*, as *quaes* lhe constituem não um só, porém *varios auditorios*. Esta falha não *póde* ser remediada: é *insanavel*. A escola isolada tem de arcar com *ella* aqui e em

toda a parte. É um defeito *organico*. O traquejo, a *pratica*, a experiência consegue, muitas vezes, reduzi-lo ao *minimo*, – *cura-lo* radicalmente é que nunca.

Sejamos, pois, *commedidos* em nossos clamores, não perturbemos visão das *cousas* por um pessimismo, que, de modo algum, se justifica. (*Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1910, p. 30)

Apesar de não condescendermos com a afirmação de que os diferentes níveis de conhecimento em uma mesma sala de aula seja um defeito, no que se refere às diferentes idades, aos diferentes níveis de conhecimento e às quantidades de alunos das escolas isoladas, encontramos, em nossas pesquisas nos acervos do Arquivo Público do Estado de São Paulo, livros de matrículas dessas escolas que nos revelaram as idades e as quantidades de alunos em uma mesma sala de aula. Percebemos, assim, que a quantidade de alunos e as idades oscilam muito, sendo que não havia limite para a quantidade de alunos nas escolas, apesar de a Legislação indicar até 40 alunos.

Nesse sentido, consultamos livros de chamadas e matrículas datados entre os anos de 1899 até 1910, pertencentes às escolas isoladas localizadas nos municípios de Campinas, Botucatu, São Carlos do Pinhal e Piracicaba e, segundo consta nos livros encontrados, era recorrente que essas escolas matriculassem 31, 32, 33, 46, 62, 67, 70 e 72<sup>52</sup> alunos de diferentes idades. Em pelo menos 3 livros encontramos alunos de 6 anos de idade matriculados na mesma escola isolada junto com alunos de 17 anos.

Com efeito, as informações contidas nesses documentos nos provocaram no sentido de entender melhor o fluxo de matrículas e a procura pela escola da população paulista. Na busca por fontes documentais que nos permitissem ampliar as informações acerca das escolas isoladas nos deparamos com o “*Mappa das escolas dos municipios paulistas*” dos anos de 1898 que, de modo mais detalhado, nos fornece informações relevantes por município, como número de escolas isoladas e grupo escolar, número de alunos, se a escola é feminina, masculina ou mista, diurna ou noturna, ou ainda preliminar (regida por professor normalista), intermédia (regida por professor que passou por seleção) ou provisória. Desse modo, os dados arrolados na tabela abaixo com base no documento citado trazem a relação entre as escolas isoladas com mais matrículas, número de escolas isoladas por municípios e grupos escolares.

---

<sup>52</sup> É provável que, oportunamente, nosso leitor atento se recorde do Artigo 60 do Decreto n.º 248, de 26 de julho de 1894 do subtítulo anterior que prevê o número mínimo de matrículas será de 20 *alumnos* e o máximo de 40, ficando, porém, ao prudente arbítrio do professor a admissão de maior número, uma vez que não seja prejudicado o “*ensitio com a aglomeração de alumnos*”.

**Tabela 13:** Relação entre as escolas isoladas com mais matrículas, número de escolas isoladas por municípios e grupos escolares

Municípios	EI com mais matrículas	Nº de EI criadas	Nº de GE
Bragança	61	31	0
Jundiaí	60	37	1
Bocaina	59	13	0
Campinas	55	32	1
Queluz	55	13	0
Cruzeiro	54	19	0
Itapira	53	19	0
Mogi Mirim	49	21	0
Atibaia	48	13	0
Itu	47	25	1
Paraibuna	46	20	1
Santos	45	20	0
São João da Boa Vista	45	26	1
São Bento do Sapucaí	43	22	0
Taubaté	43	35	1
Guaratinguetá	40	34	1

Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Observa-se que, segundo consta na Tabela 11, em 16 municípios do interior paulista no ano de 1898 havia uma ou mais escolas isoladas com quantidades de alunos acima do previsto na legislação do período. Cabe ainda apontar que, mesmo esses municípios possuindo escolas isoladas com excesso de alunos, apenas 7 deles possuíam grupo escolar dos 20 existentes no interior paulista, o que, de certo modo, corrobora a hipótese de que a escola isolada não era um projeto de educação provisório e que não seria extinto para a implantação dos grupos escolares nas localidades mais populosas à medida que aumentasse a demanda por escolarização.

Se observarmos as imagens dos livros de chamadas e matrículas arroladas a seguir, notaremos que nesses casos os números de alunos matriculados e frequentes por escola é excessivo, cabendo destacar que não são somente esses livros que contêm informações de excesso de matrículas por escola isolada, da mesma forma que não são todos os livros que evidenciam que a quantidade máxima de alunos por sala foi atingida. Contudo, todas as escolas com o número inferior a 15 alunos tinham suas atividades suspensas por Decreto.

Diante dos dados apresentados, apreendemos que, além dos diferentes níveis de aprendizado sinalizado por parte dos Inspectores de Ensino como “defeito” das escolas isoladas, há uma questão que pode ter se constituído como um fator dificultante para o sucesso – ou para uma boa avaliação das escolas isoladas por parte dos inspetores de ensino – o fato de haver algumas salas abarrotadas de alunos. Contudo, há de se considerar que não eram todas as escolas isoladas que iniciavam o período letivo lotadas e assim permaneciam ao

longo do ano, mas é necessário destacar que, se por um lado havia um número mínimo de alunos a ser respeitado para a escola ser criada e mantida, por outro, o número máximo não representava impedimento para o seu funcionamento.

Souza (2009, p. 34), ao abordar essa questão, sinaliza que ao governo provincial importava prescrever e fiscalizar o número máximo de alunos necessários para o funcionamento da escola, resguardando a economia dos gastos públicos, e que interessava menos estabelecer o número máximo de alunos que poderiam ser matriculados.

Outros “defeitos” ou “pequenos obstáculos” – como alguns Inspetores se referem – relacionados à infraestrutura, tipo de construção e a precariedade do prédio nas quais as escolas isoladas foram instaladas, também são facilmente observáveis nos registros escritos oficiais (relatórios dos inspetores). Contudo, o material que compunha a estrutura das escolas isoladas – madeira – permitia sua mobilidade de uma localidade para outra e era mais econômico, portanto, menos oneroso para o Estado, e isto fez da escola isolada um modelo viável para os grupos dirigentes. Essa tese tornou-se evidente na pesquisa de doutorado Maria Angélica Cardoso que, ao tratar das escolas isoladas, concluiu que elas se constituíram em modelo escolar viável e ajustado aos interesses político-econômicos do período republicano de escolarização das massas.

No interior onde não houver casas de cantaria, o governo *póde* resolver economicamente a *difficuldade*, mandando construir casas de madeira, a exemplo do que se pratica em tantos *paizes*.

As casas de madeira desmontam-se rapidamente e, com facilidade, são transportadas de um ponto para outro. Esta é a grande vantagem que *ellas oferecem*. Por um motivo qualquer, cessa o *funcionamento* da escola aqui, a mesma casa será aproveitada lá em outro ponto do município, onde venha a *instalar-se* a escola.

Garantida, por este meio, a casa para o regular *funcionamento* das aulas, teríamos *suprimido* também outro grande mal: a residência do professor fora da sede da escola.

É o que acontece geralmente ao longo da via férrea. O professor não mora na estação onde está a escola: reside na cidade mais próxima. E, daqui, toda uma série de inconvenientes que seria ocioso enumerar. (*Anuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1910, p. 32)

Deste modo, para o Inspetor Theodor de Moraes, a precariedade da escola isolada e “uma série de inconvenientes” seriam sanadas se o governo viabilizasse casas de madeira as quais seriam escolas e ao mesmo tempo casas dos professores:

(...) Muito melhor *funcionarão* essas escolas quando o governo lhes der casa, porque, então, poderá também tomar esta outra medida, *corollario* da primeira: -

disposições de lei que obriguem o professor a montar na localidade onde esteja a escola, Deixará o professor de ser um viajante de todos os dias, um forasteiro que desembarca às pressas, dá aulas às pressas, resultando *dahi*, naturalmente em um ensino apressado, feito sem ordem, com olhos sobre o ponteiro do relógio e o ouvido á escuta do *signal* da *aproximação* do trem, que passa depressa e é preciso não perder. (*Anuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1910, p. 32)

Aqui, a distância entre a casa do professor e a escola passa a ser o principal argumento para a inviabilidade da escola isolada que, para o Inspetor, melhor seria se não existisse, pois “estragam o *character* da criança, testemunha obrigada, esses simulacros de aula quando chega o *inspector*”. Para o Inspetor Moysés Horta de Macedo, o primeiro passo a ser dado, seria providenciar que a sede da escola fosse também a casa do professor.

Nas escolas isoladas a antinomia é completa. O professor é obrigado a distribuir, ao mesmo tempo, a atenção pelas muitas classes em que se acham agrupados os *alumnos* (3 ou 4); escasseia-lhe o material escolar de que tanto necessita para o ensino das materiais do programma; trabalha em salas que, na sua generalidade, não satisfazem ás precisas condições pedagógicas e higienicas; e, para o desempenho de suas *funções*, só poderá contar com o esforço próprio. (*Anuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1910, p. 75)

Observando certa consonância com o que aponta acima o Inspetor Moysés Horta de Macedo, segue abaixo uma defesa – incomum entre os relatos dos inspetores de ensino - ao esforço e dedicação dos professores e uma crítica desferida ao poder público pelo Inspetor Domingos de Paula e Silva que destaca o trabalho desenvolvido pelos professores e seus auxiliares.

Em geral *attribue-se á acção* do Governo o estado de progresso a que chegamos no tocante á *Instrucção Publica* e é forçoso confessar que tem *ella* muito *contribuído* para isso.

Cumpre, entretanto, se reconheça que seriam *improfícuos* todos os esforços, toda boa vontade dos poderes administrativos, *si* não encontrassem nos professores, auxiliares zelosos e dedicadíssimos. (*Anuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1910, p. 86)

Para Domingos de Paula e Silva, as dificuldades existentes nas escolas isoladas não param nas condições pouco favoráveis do prédio escolar e na insuficiência de material, pois estão relacionados também a “vícios na transmissão do conhecimento, má interpretação de programas entre outras pequenas causas”; para o inspetor, para melhorar a “marcha do ensino” era necessário começar pela mudança no período de aulas. O inspetor aponta:

Justifico meu modo de pensar reportando-me ao que disse no meu relatório do *anno* passado:

“*Mui judiosamente* o Regimento Interno das Escolas (Art. 34) estabelece a dispensa dos menores após o primeiro *periodo* de aula, porque não estabelecer o trabalho

dividido, de modo que os principiantes frequentem as aulas num período e as classes mais elevadas no outro?

Não teríamos por essa *fôrma* ensejo para a *aplicação* do tão racional “*Methodo Analytico*”?

O ensino não seria mais *pratico*, harmônico, útil e proveitoso?

Não poderia o professor convergir suas vistas *attentamente* para todos os trabalhos, todas as disciplinas e todos os *exercicios*?

Não poderiam as escolas comportar maior *numero de alumnos*?

Penso que sim”. (*Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1910, p. 87)

Observa-se, ao analisar as produções discursivas dos inspetores, que é comum – quase uníssono – o enaltecimento dos grupos escolares em detrimento das escolas isoladas, por um fator em especial, qual seja: a homogeneização/padronização das salas de aula. No excerto acima, retirado do relato de Domingos de Paula e Silva, fica bem evidente a preocupação desse Inspetor – mas, não só dele – em separar os alunos por faixa etária e nível de conhecimento, sendo que em sua perspectiva “o ensino seria mais prático, útil e proveitoso” acrescentando a isto o fato de que a escola comportaria “maior *numero de alumnos*”.

Ainda em relação ao excerto anterior, ao argumentar que com base no Artigo 34 do Regimento Interno das Escolas, é possível a dispensa dos alunos menores após o primeiro período de aula para assim dividi-los por níveis de conhecimento. Domingos de Paula e Silva – nos limites do período histórico em que escreve – vê uma vantagem de ordem econômica para as famílias das crianças menores que poderiam encaminhá-las para escola e sem prejuízos incorporar a mão de obra dos pequenos nos processos produtivos rurais.

Accresce ainda uma vantagem de ordem econômica.

O lavrador, ou homem do campo, precisa nos seus labores da *actividade* dos filhos, e muitos não os fazem frequentar escolas para os não desviar do trabalho. Estabelecidos os dois *periodos* escolares de menor tempo, mas de maiores resultados, ninguém se excusaria em distrair os filhos das lidas *rurales* para a escola. (*Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1910, p. 87)

A questão do horário das escolas isoladas é um aspecto relevante e que reincide nos relatórios dos Inspetores. Sobre isto, em 1909, Mauricio de Camargo relata que cada professor à sua vontade organizava a escola que estava sob sua responsabilidade, até mesmo no que concernia aos programas de ensino, preferindo determinadas matérias em detrimento de outras. Para ele, um horário oficial poderia “regularizar esta anormalidade” e chegou a sugerir

que se incorporasse o modelo educacional francês que, para ele, distinguia a organização do trabalho pedagógico das escolas localizadas nas cidades (sedes de bairros, distritos) daquelas localizadas em bairros mais afastados dos centros comerciais.

Um horário *official* virá regularizar esta anormalidade. Podemos neste *assumpto* imitar o que se faz na França, que tem *horários* de *acordo* com o meio, isto é, um para as escolas da cidade e outro para as de bairro. Nestas, o *horário* dá mais tempo para as *materias essenciaes*, como sejam leitura, *arithmetic*, *calligraphia*, etc. e menos para outras de *importancia secundaria*. (*Anuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1910, p. 117)

Camargo salienta também que, ao longo da primeira década do século XX, não houve uniformidade nos livros e demais materiais utilizados nas escolas isoladas do Estado. Nas palavras do Inspetor:

Em todas as escolas isoladas do Estado não se encontram duas que *adoptem* os mesmos livros e os mesmos cadernos. *Há* uma confusão extraordinária de material *didactico*, e tão mal *distribuido*, que só serve para prejudicar o ensino em vez de *melhora-lo*. (*Anuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1910, p. 117)

Sobre o relato do Inspetor Maurício de Camargo destaca-se o aspecto da organização e padronização do que é ensinado e de como é ensinado, o que, para ele, é um fator importante para melhorar o ensino na escola isolada; tal consideração, mais uma vez evidencia que o grupo escolar – ensino padronizado, seriado e o mais homogêneo possível – é a referência para se pensar a educação pública à época.

Isso coloca o grupo escolar em evidência no núcleo, e a escola isolada em segundo plano, como um satélite. Um satélite que, mesmo sem brilho – luz própria – e com todos os “defeitos” devidamente registrados pelos inspetores de ensino não deixou de se multiplicar no interior do Estado e na capital, evidenciando que a escola isolada compunha o projeto de ampliação do atendimento escolar às camadas populares e não se tratava de um modelo escola em declínio e geograficamente limitada às regiões mais pobres ou geograficamente afastadas do Estado de São Paulo, pois, conforme consta no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo* referente ao ano de 1906, até o recorrente ano, haviam se estabelecido 129 escolas isoladas na capital paulista, com 4.332 alunos matriculados, o que, em média, se traduz em aproximadamente 34 alunos por unidade.

Em consonância, a seguir cabe a análise de duas tabelas, em que a primeira se refere à quantidade de grupos escolares e escolas isoladas na capital paulista no ano de 1910 e a segunda traz dados referentes à criação e expansão das escolas isoladas no interior e na capital paulista entre os anos de 1898 e 1910.

**Imagem 7:** Tabela da estatística escolar da capital paulista em 1910

1910 — Estatística Escolar da Capital								
Districtos				Grupos escolares		Escolas isoladas		Total
Sé..	...	...	(2)	Matr.	1.423			1.423
S. Cecilia	...	...	(2)	»	1.680	( 7)	Matr. 252	1.932
Cons. e Butantan	...	...	(6)	»	3.233	(21)	» 686	3.919
S. Ephigenia.	...	...	(6)	»	3.659	(15)	» 520	4.179
Liberdade	...	...	(1)	»	1.015	( 1)	» 23	1.038
Braz	...	...	(5)	»	4.280	( 5)	» 229	4.509
Cambucy	...	...	(1)	»	851	( 6)	» 273	1.124
O'	...	...				( 5)	» 125	125
Belemzinho	...	...	(1)	»	454	( 5)	» 153	607
S. Miguel	...	...				( 1)	» 27	27
Sant'Anna	...	...	(1)	»	599	( 7)	» 224	823
Penha	...	...				( 9)	» 275	275
V. Mariana	...	...	(1)	»	586	( 4)	» 106	692
Somma			(26)	»	17.780	(86)	» 2.893	20.673

Fonte: *Anuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1910.

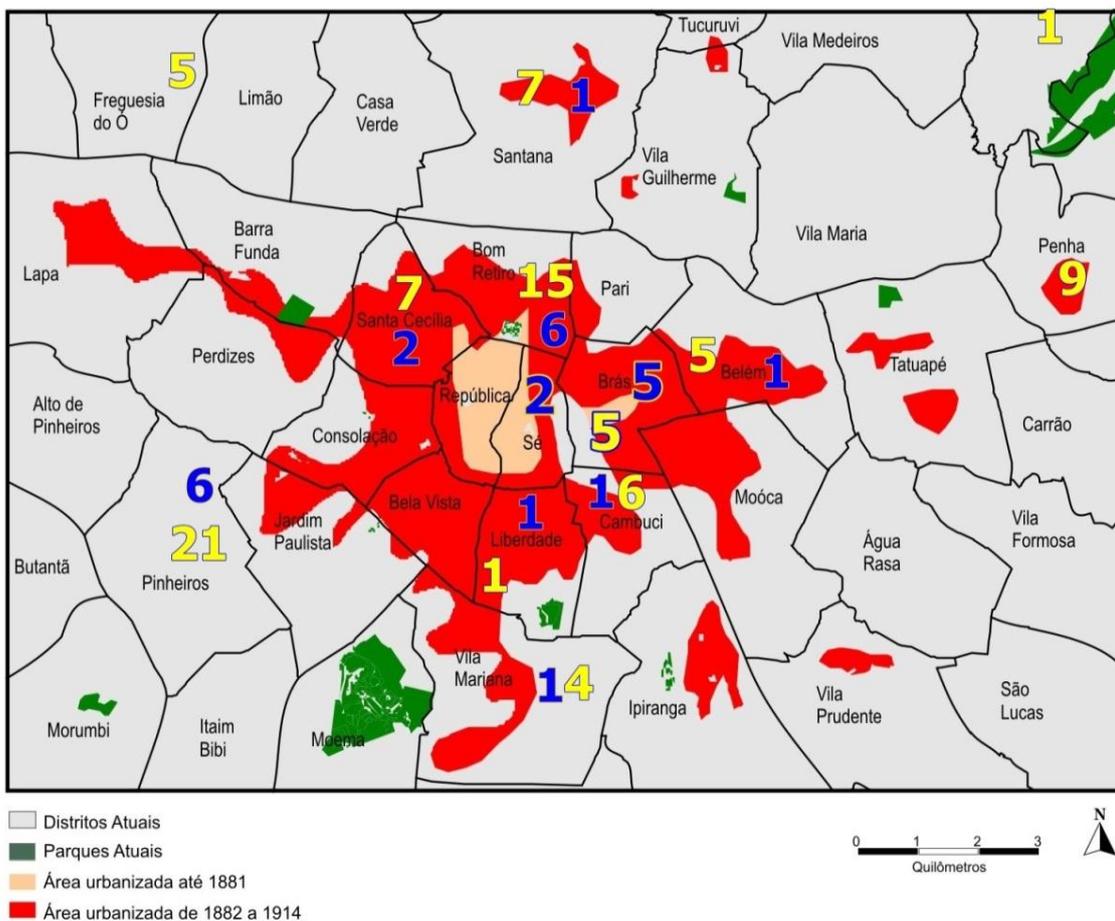
Como podemos verificar por meio dos dados apresentados na tabela pela Diretoria de Instrução Pública, na Capital do Estado, no ano de 1910, havia 26 grupos escolares pulverizados em 12 dos 13 distritos que possuíam escolas (exceuiu-se apenas o distrito da Freguesia do Ó), sendo que esses grupos escolares totalizavam 17.780 alunos matriculados. Em relação às escolas isoladas, eram 86 na capital paulista, também localizadas em 12 dos 13 distritos (exceuiu-se apenas o distrito da Sé) e totalizando 2.893 alunos matriculados, sendo que as escolas com mais alunos possuíam em média 45 matriculados<sup>53</sup> e localizavam-se na região do Braz e Cambucy e, a escola isolada com menos alunos era a pertencente ao Distrito da Liberdade. Em relação ao número de alunos, devido ao fato de um grupo escolar conter entre 04 e 08 salas de aula, obviamente possuíam maior número de alunos por instituição de ensino, uma vez que as escolas isoladas eram salas de aula únicas. Logo, os números mais relevantes que as quantidades de alunos matriculados referem-se às quantidades de escolas isoladas concentradas em um único distrito.

<sup>53</sup> Aplicamos a média aritmética simples para o cálculo das matrículas.

Esses dados estão em um mapa da capital do Estado indicando as áreas já urbanizadas da cidade entre os anos de 1882 e 1914, sendo que os números na cor amarela se referem às escolas isoladas e na cor azul aos grupos escolares.

**Mapa 17:** Escolas isoladas e grupos escolares na capital paulista no ano de 1910

**Área Urbanizada**  
1882/1914



Fonte: Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano – Emplasa.  
Mapa de Expansão da Área Urbanizada da Região Metropolitana de São Paulo, 2002/2003.  
Adaptação: Secretaria Municipal de Planejamento – Sempla/Dipro

Fonte: Empresa Paulista de Planejamento Urbano e *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo*.<sup>54</sup>

A respeito do mapa, algumas observações importantes são necessárias: onde consta o distrito de Bom Retiro, consideramos por localização e proximidade a região de Santa *Ephigenia* onde constam 15 escolas isoladas e 6 grupos escolares; também a região da Consolação e *Butantan*, com 21 escolas isoladas e 6 grupos escolares no mapa aparecem entre dois outros distritos: Pinheiros e Jardim Paulista, então compreendemos que essa quantidade

<sup>54</sup> Site consultado: [http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico\\_demografico/1900.php](http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/1900.php)

de instituições escolares referem-se a 04 distritos. O distrito de São Miguel não aparece no mapa, mas, por localização, apontamos que a única escola isolada do distrito no mapa se encontra acima do Distrito Penha.

Das regiões da capital paulista que possuíam instituições de ensino apenas 3 distritos – Freguesia do Ó, São Miguel e *Butantan* – estavam fora da zona de urbanização até 1914 e 2 deles possuíam apenas escolas isoladas (Freguesia do Ó e São Miguel); 10 distritos da capital com escolas isoladas e grupos escolares estavam em áreas urbanizadas ou de urbanização crescente. Os dados que trouxemos mostram que, em 1910, mesmo na capital do Estado de São Paulo, as escolas isoladas eram majoritárias e, sobretudo, coexistiam com os grupos escolares, fato que enfraquece o discurso dos inspetores de ensino que apontavam as escolas isoladas alternativa quando determinada região não comportasse um grupo escolar devido às pequenas quantidades de alunos<sup>55</sup>.

Nessa mesma perspectiva, a tabela seguinte traz o resumo estatístico das escolas isoladas de 1898 a 1910 e nos revela o movimento de expansão das escolas isoladas nas primeiras décadas do período republicano, agora não somente na capital, mas também no interior do Estado. Por ora, antecipamos uma informação apreendida por meio de análise da tabela seguinte que não poderíamos deixar de destacar, qual seja: novamente a vantagem nos índices de matrícula masculina em detrimento das matrículas femininas, pois entre os anos de 1898 e 1910 somente em 1905 o número de matrículas masculinas foi menor. Não obstante, essa tabela nos fornecerá outras informações importantes.

---

<sup>55</sup> Esta questão já foi abordada nas páginas anteriores.

**Imagem 8:** Tabela que apresenta o resumo estatístico das escolas isoladas de 1898 a 1910

Resumo estatístico das escolas isoladas de 1898 a 1910							
Anos	Escolas providas			Alunos matriculados			
	Na Capital	No interior	Total	Sexo masculino	Sexo feminino	Total	
1898	66	1.084	1.150	18.333	13.235	31.568	Rel. Insp. <sup>tor</sup> Geral, 1899.
1899	82	968	1.050	19.895	14.117	34.012	Rel. Insp. <sup>tor</sup> Geral, 1899.
1900	85	( <sup>1</sup> ) 149	534	8.942	6.609	15.551	Mensagem R. Alves, 1901.
1901	108	521	629	8.645	6.864	15.509	Mensagem D. Moraes, 1902.
1902	110	692	702	11.593	9.308	20.901	Rel. Insp. <sup>tor</sup> Geral, 1902.
1903	114	502	616	10.646	8.028	18.674	Rel. Insp. <sup>tor</sup> Geral, 1903.
1904	—	—	730	13.326	12.781	26.107	
1905	—	—	865	14.115	13.218	26.333	
1906	—	—	1.006	15.288	13.907	29.195	
1907	129	993	1.122	17.473	17.450	34.923	
1908	145	1.176	1.321	19.299	18.853	38.152	
1909	103	1.230	1.333	19.171	18.948	39.194	
1910	86	1.121	1.207	24.850	20.908	45.758	

(<sup>1</sup>) «Este número tão reduzido de escolas providas é devido à passagem das escolas provisórias, em número de 516, para as Camaras Municipaes, de accordo com a Lei n.º 686 de 16 de Setembro de 1899, e a instalação de grupos que absorveram as escolas locais».

Fonte: *Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1910, p. 168.

Além de considerar o dado que no primeiro ano do século XX (1901) havia 629 escolas isoladas mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo e no ano de 1910 havia 1.207 escolas, totalizando 45.758 alunos matriculados, o que demonstra significativo crescimento, esse quadro nos dá duas outras informações importantes:

1- A quantidade de escolas isoladas oscila entre os anos de 1898 e 1910 devido à, basicamente, dois fatores: o primeiro está relacionado ao fato de os municípios incorporarem

algumas escolas desresponsabilizando o Estado por sua gestão e o outro fator se refere a muitas escolas fecharem em um ano e reabrirem no ano seguinte, devido à escassez de alunos ou devido à criação de um grupo escolar na região.

2- Mesmo com o fluxo de migração de escolas isoladas para as Câmaras Municipais e o fechamento de outras tantas escolas, o número de escolas sob a responsabilidade da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, de um modo geral, cresceu, ampliou-se, afastando-se, portanto, de um processo de extinção, desencadeado pela possível “evolução” das escolas isoladas para grupos escolares. O que observamos é exatamente o contrário de um processo de extinção, pois, a cada novo ano, criaram-se novas escolas isoladas, visando atender à ampla demanda de crianças em idade escolar e ainda sem escola, no interior e na capital. Os dados abaixo tratam somente do interior paulista:

**Tabela 14:** Crianças com e sem escolas em 1910

1910	
Crianças em <i>idade</i> escolar	395.526
Matriculadas em escolas publicas do Estado	99.149
Matriculadas em escolas <i>municipaes</i>	10.178
Matriculadas em estabelecimentos particulares	16.271
<i>Alumnos</i> sem escolas	270.228

Fonte: *Anuarios de Ensino do Estado de São Paulo, 1910, p. 164.*

Os dados constantes no *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* apontam que, das 395.526 crianças em idade escolar em todo o Estado, apenas 125.298 foram matriculadas em 1910, o que deixou aproximadamente 75% da população em idade escolar fora da escola naquele ano, sendo que para atender toda a demanda por educação primária seriam necessárias ao menos 6.005 escolas<sup>56</sup>. O déficit no ano de 1910 é de 3.651 escolas. Contudo, é quando comparamos com os anos anteriores que percebemos o movimento paulatino de expansão das unidades escolares. Os dados de 1909 mostram que:

<sup>56</sup> Isto obedecendo a uma média de 45 alunos por escola isolada, número acima da legislação vigente no período.

**Tabela 15:** Crianças com e sem escolas em 1909

1909	
Crianças em <i>idade</i> escolar	389.950
Matriculadas em escolas <i>publicas</i> do Estado	62.495
Matriculadas em escolas <i>municipaes</i>	13.561
Matriculadas em estabelecimentos particulares	14.634
<i>Alumnos</i> sem escolas	299.260

Fonte: *Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo, 1910, p. 163.*

A população em idade escolar que não frequentou escola no ano de 1909 chegou ao índice de 76,7%, contra 23,3% que a frequentou, sendo que o número de escolas providas era de 1.880 (escolas isoladas e grupos escolares)<sup>57</sup>. Se comparado com o ano de 1910 percebe-se um acréscimo, pois 545 escolas providas – entre municipais e estaduais (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo, 1910, p. 164*).

Com esse acréscimo, a população que frequentou escola em 1910 aumentou em quase 1% e caiu na mesma medida a população em idade escolar sem escola. Em 1911, o número de escolas isoladas da capital mantidas pelo Estado de São Paulo era de 103, com 3.516 matrículas, isso incluindo as 16 escolas noturnas; no interior, 1.058 escolas isoladas eram mantidas pelo Estado de São Paulo (com 18 noturnas e 41 reunidas<sup>58</sup>) com 38.975 alunos matriculados.

O que fica evidente é que a escola isolada era, de fato, um modelo de escola que compunha o projeto republicano de educação. Apesar de não ser o símbolo da modernidade do ensino ou a propaganda educacional do período, esse modelo de escola era necessário e estava presente na capital e nos municípios do interior paulista, mas, conforme apontou o Inspetor de Ensino Maurício de Camargo, apesar dos esforços, “a educação pública ainda não está convenientemente disseminada pelo território paulista” e no interior, “os bairros distantes dos pontos de estrada de ferro, cuja população mais necessita de instrução, são até hoje os mais sacrificados” (*Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo, 1910, p. 115-116*).

E o pior, continua o Inspetor B. M. Tolosa, é que “não sabemos qual o remédio para tão grandes males. Outros mais esclarecidos, mais práticos e mais conhecedores das escolas isoladas, melhor poderão indicar proffcuas providencias, capazes de melhorar tal estado de *cousas*. Nós nos limitamos a acusar a moléstia do organismo” (*Annuarios de Ensino do*

<sup>57</sup> Contabilizamos aqui as escolas mantidas pelas Câmaras Municipais e pela Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

<sup>58</sup> As escolas reunidas eram a junção simples de duas ou mais salas de escolas isoladas, se constituíram em um modelo intermediário entre a escola isolada e o grupo escolar.

*Estado de São Paulo*, 1910, p. 112). Ainda em relação ao ano de 1910, destacamos Domingos de Paula e Silva.

Infelizmente, porém, devemos confessar que muito longe estamos ainda de atingir o ideal que visam todas as sociedades, quando querem resolver o magno problema do ensino popular. (*Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo*, 1910, p. 86)

### 4.3 Ideias expressas nos Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo de 1914

Em análise do *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, referente ao ano de 1914, outros importantes elementos se destacam, sobretudo, nos registros do Diretor Geral da Instrução Pública João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior. Este é um documento composto por 662 páginas que traz informações detalhadas de cada município paulista no que concerne à educação e as instituições de ensino, existentes no ano de 1914, sejam públicas ou particulares, de ensino primário, secundário ou normal.

Esse Diretor iniciou o relatório de 1914, apontando a situação das 11 Escolas Normais paulistas da época (sendo 3 de curso secundário e 8 de curso primário), relatou a quantidade de alunos atendidos e diplomados naquele ano, bem como os impactos do aumento de mais um ano do curso oferecido naquelas escolas – com as mudanças na legislação, entre os anos de 1913 e 1914, as Escolas Normais primárias e secundárias passaram a oferecer seus cursos com duração de 4 anos, fato que, de certa forma fez diminuir a quantidade de diplomados em 1914. A quantidade de diplomados e a localização das Escolas Normais apresentadas no relatório estão organizadas na tabela a seguir:

**Tabela 16:** Municípios com Escola Normal e quantidade de diplomados em 1914

Município	Curso	Diplomados
Capital	Secundário	238
Itapetininga	Secundário	34
São Carlos	Secundário	34
Campinas	Primário	57
Piracicaba	Primário	66
Guaratinguetá	Primário	37
Botucatu	Primário	28
Pirassununga	Primário	35
Braz	Primário	0
Casa Branca	Primário	0
Capital (anexo a Escola Normal Secundário)	Primário	136

Fonte: *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* de 1914.

Segundo o documento analisado, 665 alunos foram diplomados nas Escolas Normais paulistas no ano de 1914, sendo 1.086 matrículas do sexo masculino e 2.873 matrículas do

sexo feminino, totalizando 3.959 alunos matriculados. Em relação aos grupos escolares, nesse mesmo ano, o Diretor Geral da Instrução Pública sinalizou que existiam 147, sendo 27 localizados na capital e 120 no interior do estado, totalizando respectivamente 530 e 1.493 classes. Em todo Estado de São Paulo, as matrículas nos grupos escolares cresciam ano a ano e as informações contidas no relatório apontavam para um montante de 88.199 matrículas, sendo a capital responsável por 24.539 matrículas (12.379 femininas e 12.160 masculinas) e os demais municípios por outras 63.660 (30.954 femininas e 32.706 masculinas). Somando-se a esses números acrescentaram-se as matrículas das 4 Escolas Modelo: Caetano de Campos e Jardim de Infância, ambas somando 334 matrículas femininas e 306 masculinas; Dr. Peixoto Gomide com 407 matrículas femininas e 275 masculinas e a Escola Modelo de São Carlos com 104 matrículas femininas e 99 masculinas, totalizando 89.724 matrículas.

Em continuidade às análises o Diretor Geral João Chrysostomo Bueno dos Reis Júnior trata das 11 escolas reunidas existentes à época e que totalizavam 57, sendo 31 femininas e 26 masculinas; juntos, esses estabelecimentos possuíam 2.329 matrículas (1.225 femininas e 2.329 masculinas)<sup>59</sup>. Também se debruçou sobre as escolas isoladas, contemplando aspectos como: localização, quantificação dos estabelecimentos, disseminação pelo Estado, condições de funcionamento das escolas isoladas da capital e do interior, quantidades de visitas realizadas pelos Inspectores em cada escola, ao longo do ano de 1914, quem eram os professores e quais formações possuíam, exonerações e nomeações, entre outras informações colhidas nas visitas às escolas realizadas pelos Inspectores de Ensino.

Os números são significativos: em 1914 foram providas 438 escolas isoladas, dessas 152 estavam localizadas em sedes de municípios e 286 em bairros. Ao encerrar-se o ano letivo o total era de 1.212 escolas isoladas existentes – e em atendimento no Estado; dessas 1.039 estavam localizadas no interior (85,7%) e 173 na capital (14,3%). Desse universo de escolas, 585 estavam em sede de município e outras 627 em bairros; 335 eram femininas, 469 eram masculinas e 408 eram mistas; 1.109 escolas ofereciam atendimento educacional diurno e 103 atendimento noturno.

A respeito da disseminação do ensino, apenas em 3 municípios paulistas não havia escolas públicas funcionando em 1914: Caconde, Conceição de Monte Alegre e São Pedro do Turvo. “Todos os demais municípios tiveram, pelo menos, uma escola funcionando (*Anuarios do Ensino do Estado de São Paulo*, 1914, p. 13)”.

---

<sup>59</sup> As escolas reunidas existentes no ano de 1914 estavam localizadas nos municípios de Aparecida, Areias, Barra Mansa (Itatiba), Ilha Grande, Campos Novos, Itaberá, Monte alegre (Amparo), Redempção, Laranjal (Tieté), Rio Preto e Villa Vieira do Piquete.

Em relação às escolas isoladas criadas, porém, vagas – sem atendimento – os números eram bem superiores: em dezembro de 1914 no interior eram 2.572 escolas vagas, sendo 1.237 masculinas, 583 femininas e 752 eram escolas isoladas mistas; e 2.436 deveriam oferecer atendimento educacional diurno e 136 noturnos. Na capital eram 45 escolas isoladas vagas, totalizando 2.617 escolas isoladas paulistas vagas. A tabela abaixo traz as informações a respeito da localização das escolas sem provimento e providas no interior e na capital, bem como quantifica as escolas isoladas a partir de sua classificação escolas de sede de município e escolas de bairro.

**Tabela 17:** Localização das escolas isoladas paulistas vagas no ano de 1914

Localização da escola isolada	Escolas vagas	Escolas providas
<b>Capital</b>	45	173
<b>Interior</b>	2.527	1.039
<b>Total</b>	<b>2.572</b>	<b>1.212</b>
<b>Sede de município</b>	318	585
<b>Bairro</b>	2.254	627

Fonte: *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* de 1914.

Nota-se que na capital paulista havia, em 1914, 45 escolas isoladas sem provimento e no interior havia 2.527; e que do total de escolas sem provimento 2.254 escolas estavam localizadas nos bairro, ou seja, em áreas não urbanizadas.

No que concerne aos índices de matrículas nas escolas isoladas, naquele ano, havia 58.138 alunos, 34.017 meninos e 24.121 meninas. Na capital paulista havia 10.187 alunos matriculados, com frequência constatada de 7.538 alunos – o que corresponde a 74%; no interior são 47.951 matrículas, com frequência de 36.168 alunos – a 75,8% dos alunos matriculados.

Aspectos relacionados às condições das escolas isoladas também apareceram no referido relatório, há momentos neste documento que o Diretor Geral da Instrução Pública indicou que os inspetores de ensino, que visitaram as escolas isoladas de todo o estado de São Paulo, perceberam que as escolas melhoram, porém, não o suficiente. Ocorre que não há relatos específicos das possíveis melhoras ocorridas nas escolas isoladas, tanto as da capital, quanto as do interior. Em relação às moradias dos professores das escolas isoladas, o diretor geral também afirma que na capital a situação era mais precária que as moradias dos professores das escolas isoladas do interior, aliás, neste documento há informações abreviadas que as escolas isoladas do interior, em geral, eram melhores que as da capital – isto com

“raras exceções”. A solução sugerida pelo diretor geral foi o estado ir “(...) ao encontro do professor, fornecendo-lhe, além do material preciso para a sua escola, a casa onde deva a mesma funcionar (*Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo*, 1914, p. 14)”.

Em relação a esse tema e reforçando o que tratamos até aqui, Souza e Àvila (2014) destacam um documento redigido em 1914 por João Chrysostomo Reis, diretor geral da instrução pública do Estado de São Paulo, no qual relatou ao secretário do Interior os maiores impedimentos para a boa organização das escolas isoladas nas zonas rurais. Neste documento o diretor apontava: a falta de casa apropriada; inferioridade de vencimentos em relação aos dos adjuntos dos grupos escolares; residência do professor fora da sede de sua escola; facilidade de remoções; facilidade em obter licença; falta de concurso das famílias; deficiência e irregularidade da inspeção municipal; ingerência indébita da política na escola e falta de prêmio ao esforço profícuo. (SOUZA e ÁVILA, 2014, p. 16)

#### **4.4 Ideias expressas nos Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo de 1918**

O *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, referente ao ano de 1918<sup>60</sup>, é um documento bastante descritivo e denso contendo aproximadamente 850 páginas e que sintetiza, em uma única publicação, todos os documentos, cartas e ofícios expedidos e recebidos pela Diretoria Geral da Instrução Pública naquele ano, bem como os relatórios resultantes das visitas dos inspetores de ensino às instituições escolares e as análises desses relatórios feitas por Oscar Thompson, diretor Geral da Instrução Pública.

Nas referidas análises, Oscar Thompson, de início, faz referência ao Anuário de Ensino do ano anterior (1917) que tratou de difundir os ideais da Escola Nova e expressar sua satisfação com o possível fato de tais ideais serem aceitos pelos professores do Estado de São Paulo.

Por toda a parte, em quase todos os *municipios*, organizaram-se associações, para divulgar uma ou alguma das *idéas* expendidas naquele *Anuario*, salientando-se, entre *ellas*, a de Guaratinguetá, com a denominação “Centro Educativo Cesario Motta”. Esse Centro, formado de professores da Escola Normal, dos grupos escolares e de todas as escolas do município e de algumas pessoas gradas da *adeantada* cidade paulista, propõe-se impulsionar os planos que, despreziosamente, delineamos para realização dos *ideaes* da escola nova. (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 5)

---

<sup>60</sup> É importante ressaltar que, nesse período de 4 anos, foram publicadas outras edições dos anuários, porém optamos por trabalhar com esta edição devido ao fato de ser mais completa e possuir informações relevantes para este trabalho.

Thompson deixa explícito que apesar dos avanços na educação paulista havia limitações urgentes a serem superadas, pois nos 196 municípios existentes no estado em 1918 havia 480.164 crianças a serem alfabetizadas, destas 232.621 frequentavam escolas públicas ou particulares, e 247.543 crianças estavam sem escola, o que representava, segundo o Diretor Geral, 51,1% das crianças em idade escolar. Conforme consta no documento, a meta era reduzir esse percentual para 8,6% até o ano de 1922, uma vez que o analfabetismo era compreendido como elemento negativo ao progresso; pensava-se, então, em melhorias no “patrimônio escolar”, na assistência aos escolares, sobretudo “os reconhecidamente pobres” e aos professores, bem como aos seus familiares. (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 12).

O fato é que está expresso neste anuário que os problemas da nação poderiam ser resolvidos por meio da escolarização, “principalmente os que se referem aos de ordem econômica, pois o analfabetismo seria o maior mal do Estado, que é também o maior mal de todo o Brasil” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 19). Segundo o diretor,

A escola aumenta a capacidade *productiva* da nação; a escola desperta as forças latentes de um povo; a escola, enfim, num *paiz* novo e de população *heterogenea*, como o nosso, funde todas as nacionalidades, dando-lhes um povo *unico, coheso* e com as mesmas aspirações. Na escola, enfim, está a nossa grandeza futura, sob todos os pontos de vista. Se assim é, como deixar sem escolas, em todo Estado, milhares de crianças anualmente? (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 19)

E é diante da crença de que o acesso à escola e à alfabetização são os responsáveis pela transformação da sociedade, que os esforços da Diretoria Geral de Instrução Pública buscaram responder a questão: como extinguir o número de analfabetos no Estado de São Paulo?

Uma das possibilidades apontadas era o aumento da dotação orçamentária em prol do ensino, porém tal medida traria resultados a longo prazo, “(...) os resultados só iremos colher no fim de alguns anos, e a alfabetização da população infantil em idade escolar, precisa ser feita já e já, sem demora”. Curiosamente, pensou-se mais viáveis as sugestões do Lente da Escola Normal. Dr. Sampaio Dória, que objetivavam a extinção do analfabetismo sem aumento das despesas orçamentárias (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 20).

As sugestões do Dr. Antonio Sampaio Doria foram publicadas por meio de uma carta no Jornal do Commercio, nela Sampaio Doria sugere a erradicação do analfabetismo sem aumento dos gastos com a educação por meio das medidas apresentadas abaixo:

1. Separação em dois períodos de 2h30, dos 2 anos da escola isolada;
2. Admitir somente o primeiro período para as escolas rurais com duas sedes por ano;
3. Simplificar o programa da escola primária, focando, no primeiro período, o ler, o escrever e o contar, e no segundo período o aperfeiçoamento do primeiro;
4. Promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que usufruíram do benefício de cursar um ano letivo, só podendo os atrasados repetir o ano caso não haja candidatos aos lugares que ficariam ocupados;
5. Estimular os professores concedendo gratificações anuais além dos vencimentos, correspondentes ao trabalho de alfabetização realizado.

Para análise de tais ideias uma comissão composta de Inspectores de Ensino foi organizada e estabeleceram um parecer com seis aspectos desfavoráveis às ideias de Sampaio Doria:

1. É difícil extinguir-se o *analphabetismo* no Estado de São Paulo, porque a massa da população *analphabeta* é composta de indivíduos adultos, de menores e de crianças em idade escolar;
2. As escolas *publicas* não estão repletas de *alumnos*;
3. A divisão do dia escolar em dois períodos tem sido experimentada com resultados incertos;
4. As escolas *rurales* com duas *sédes*, por *anno*, não preencherão seus fins;
5. A recompensa pecuniária aos professores pela alfabetização dos *alumnos* é uma medida perigosa;
6. Os estabelecimentos particulares, em sua maioria, já recebem subvenção ou *auxilio* do Governo, não havendo necessidade de gratificá-los pelo trabalho de alfabetização dos seus *alumnos*. (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 21)

A contraproposta da Comissão de Inspectores que elaborou o parecer foi o de que houvesse: melhora na localização das escolas; supressão de classes dispensáveis de certos grupos escolares, a fim de aproveitar os professores em lugares mais úteis; aumento do número de alunos em cada escola para até 50; aumento do número de inspetores; aquisição junto as câmaras municipais de prédios escolares mais baratos e próprios para as escolas e

moradia dos professores; proibição da matrícula de crianças menores de 7 anos de idade; e obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos.

É citada, neste contexto, uma carta redigida pelo diretor Antenor Romano Barreto, do Grupo Escolar de Brodowski, na qual o dirigente sinaliza dois possíveis caminhos para a erradicação do analfabetismo: não ser a escola obrigada a permanecer fixamente no mesmo lugar e tornar o ensino obrigatório<sup>61</sup>. Isto é, o Diretor do grupo escolar esclarece na carta que a obrigatoriedade da escola já estava naquele momento prevista em Lei, porém defendia que houvesse a aplicação da Lei existente, e argumenta que, mesmo considerando que alguns poderiam dizer que as escolas já estavam cheias e que o Governo não podia aumentar o número delas quando “(...) a lei for executada, algumas vagas se apresentarão nas nossas escolas, ou ellas, sem *augmento* algum, poderão *alphabetizar* todo os nossos compatriotasinhos” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 82).

Como isso seria possível? Segundo o Diretor Antenor Romano Barreto, o primeiro passo seria retirar a obrigatoriedade da escola isolada permanecer fixamente em um lugar, pois, mesmo quando o professor “cheio das mais *bellas* intenções, fervoroso patriota e vendo no exercicio perfeito do seu cargo a manifestação dessa fé ardente que o move, *vae* para roça instruir e educar” “(...) entretanto, não *alphabetiza quasi ninguem*”.

É a mudança brusca, dizem uns, da capital, ou da *bôa* cidade para a roça; outros dizem ser o acanhado do casebre da escola sem forro e sem assoalho o motivo do fracasso; e outros, ainda, o lidar com verdadeiros selvagens.

Nada disso – o nosso professor compreende o alcance da sua missão, é já um homem feito, tendo um ideal que é o ideal do povo, um desejo que é o desejo da sociedade e aproveita bem a sua energia em prol da *instrucção*.

Não é culpado então o professor? Não, respondo categoricamente; mas a obrigatoriedade de ser a escola num mesmo lugar sempre é a não obrigatoriedade para o ensino. (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 83)

Nesse debate, o Diretor do Grupo Escolar de Botucatu, Martinho Nogueira, em carta escrita em 26 de setembro de 1918, também revela sua opinião acerca das escolas isoladas e sua localização. Aponta os ganhos em transformá-las em ambulantes, pois assim quadruplicaria o número de alunos, sem duplicar o trabalho do professor e resolveria o problema da falta de frequência média das “escolas suburbanas”, considerando, ainda, que “os *alumnos* pobres poderão frequentar as aulas sem *prejuizo* do serviço que prestam aos *paes*, nos trabalhos *habituaes*” (*Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 132). É claro

---

<sup>61</sup> Este documento pode ser lido integralmente nos anexos desta tese.

que para o bom funcionamento dessas ideias previa-se também o aumento da fiscalização e do controle sobre as escolas, devendo-se, então, aumentar o número de Inspetores de ensino.

Aliás, a reivindicação de aumento do número de inspetores de ensino aparece incontáveis vezes em inúmeros documentos anexados ao relatório desenvolvido pela Diretoria Geral da Instrução Pública encaminhado à Secretaria do Interior e que, posteriormente, foi publicado no formato de Anuários de Ensino. Em uma das análises desenvolvidas por Oscar Thompson, há a explicação minuciosa dos recursos disponíveis à época, fazendo referência não apenas aos inspetores, mas também aos escriturários, “O reduzido *numero* de *inspectores* escolares e a secretaria desta Repartição, servida apenas por tres *escripturarios*, reclamam uma reforma radical, para melhor *efficiencia* do *apparelho* escolar” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 13).

O Diretor explica que, em 1917, o Estado de São Paulo era dividido em 18 zonas, cada uma a cargo de um Inspetor e, em 1918, foi dividido em 14 zonas para que pudesse ser supridas as ausências dos inspetores licenciados e para que outros pudessem serem encarregados de trabalhos especiais e extraordinários quer no interior, quer na capital, visto que entre cartas remetidas e expedidas, ofícios, circulares e outros papéis o movimento da Diretoria Geral de Instrução Pública contabilizou 18.223 documentos no decorrer de um ano. Os números acabam por justificar o fato de incontáveis vezes aparecer registrado no relatório a necessidade de aumento no número de inspetores, haja vista que havia 176 grupos escolares totalizando 2.412 classes, 31 escolas reunidas com 149 classes, 1.595 escolas isoladas e 1.089 escolas particulares que, juntas, somavam 232.621 alunos, sendo que toda a documentação desse universo de escolas era produzida por 1 secretário geral, 3 escriturários e, como já sinalizado, 18 inspetores.

Oscar Thompson enfatiza que são poucos funcionários para muito trabalho e por isso há muitas lacunas e defeitos na escrituração e em outros serviços. E compara a Diretoria Geral da Instrução Pública com a Secretaria do Interior que, segundo ele, “com maior pessoal, se encarrega também, do mesmo serviço (...)” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 15). Deve-se levar em conta, porém, que nas análises de Thompson havia muitos desencontros e entraves nas informações e nos dados trabalhados e desenvolvidos pelas repartições citadas. De acordo com ele,

A dualidade de repartições com atribuições *quasi identicas* tem trazido graves inconvenientes para o serviço *publico*. *Papeis* *ha* que transitam primeiro pela *Directoria* Geral para depois chegarem á Secretaria do Interior e vice-versa; resoluções *ha*, tomadas pela Secretaria do Interior, sem *sciencia* da *Directoria* Geral; medidas *ha*, postas em *pratica* pela *Directoria* Geral, que são inteiramente desconhecidas da Secretaria. Muitas vezes, a *Directoria* Geral não *póde* atender ao

apelo do titular da Secretaria do Interior sobre qualquer *assumpto* de ensino, por não encontrar os seus precedentes na respectiva *Directoria*, recorrendo esta, então, para as luzes da Secretaria, a fim de poder atender às justas *exigencias* do referido titular. A *estatística* de ensino é feita pela *Directoria* Geral; mas os diretores de grupos são obrigados a enviar, mensalmente, em duplicata, o movimento do corpo docente e discente dos estabelecimentos a seu cargo, porque ambas as secretarias levantam, com relação a essas instituições de ensino, estatísticas *identicas*. Os pedidos de licença, que determinam *quasi* sempre o imediato afastamento dos professores dos cargos que exercem, são inteiramente alheios á *Directoria* Geral, quando, para a *bôa* marcha do ensino, para a perfeita *efficiencia* do aparelho escolar, a *Directoria* Geral deles precisava ter *sciencia* imediata afim de evitar as continuas interrupções do funcionamento das escolas (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 16).

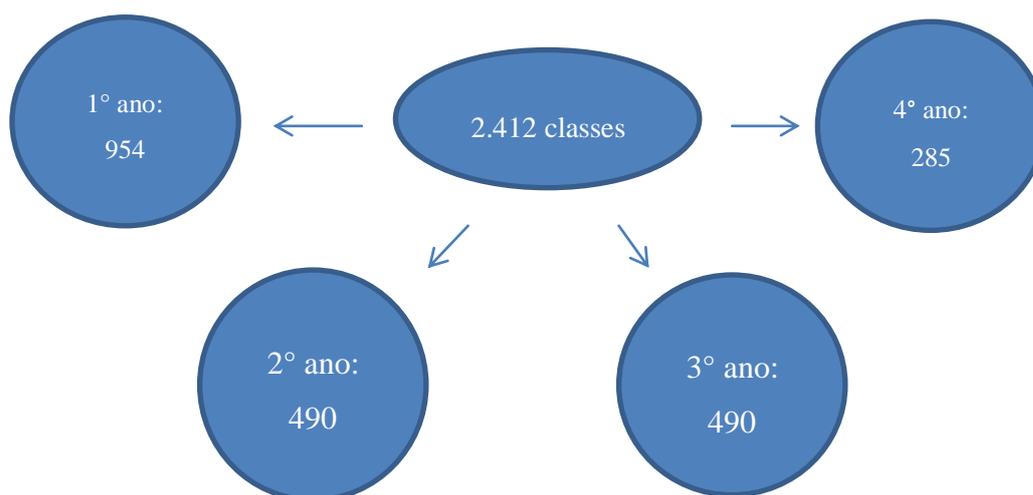
Levando em consideração as questões observadas, Thompson sugere uma nova proposta de trabalho para a *Directoria* Geral no sentido de aprimorar o acompanhamento dos estabelecimentos de ensino em todo Estado, dividindo São Paulo em 20 zonas, sendo 25 inspetores, um para cada zona e outros 5 que ficariam a cargo das Escolas Normal, da Educação Profissional e das escolas particulares, além “da alfabetização das milhares de crianças que não frequentam escolas, nosso magno problema”, também “a esses *inspectores* ainda ficaria o encargo de redigir uma revista de ensino que estudasse as nossas questões pedagógicas e divulgasse, no nosso meio, os progressos obtidos no estrangeiro” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 17).

Para além dessas análises, que são questões primordiais, e nos permitem compreender parte importante do contexto educacional do fim da segunda década do século XX em São Paulo, também é importante atentar para os dados quantitativos coletados e organizados por Inspetores de Ensino ao longo do ano. Começemos, então, pelos números mais gerais da educação primária. Em 1918, havia:

- a) do Governo do Estado, 176 grupos escolares, 31 escolas reunidas e 1.595 escolas isoladas;
- b) das *Camaras Municipaes*, 358 escolas.
- c) de particulares, 1.089 escolas. (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 25)

Dos 176 grupos escolares de São Paulo 30 estavam na capital e 146 pulverizados pelo interior do estado, 17 municípios possuíam mais de 1 grupo escolar, são eles: Amparo (2), Araraquara (2), Botucatu (3), Campinas (3), Guaratinguetá (3), Jaú (2), Jundiaí (2), Lorena (2), Piracicaba (3), Pirassununga (2), Rio Claro (2), Ribeirão Preto (2), Santos (3), São Carlos (2), Sorocaba (2), Taubaté (4) e Itu (2), vale ressaltar que, não por coincidência, trata-se de municípios cortados por linhas férreas e de significativo desenvolvimento econômico devido à economia cafeeira. Voltando para os 176 grupos escolares paulistas, neles havia 2.412

classes sendo que, em 1917, eram 2.062, 350 classes a menos. Em 1918, estas classes estavam divididas da seguinte forma:



Outro dado importante é que dos 36.954 alunos analfabetos matriculados nos grupos escolares, 19.685 foram alfabetizados – o que representou 53,2% –, outros 17.269 alunos não se alfabetizaram em 1918. No relatório apresentado aparecem dois motivos prováveis: 1- o fechamento dos grupos escolares devido à epidemia de gripe; e 2- falta de unidade nos critérios de promoção do 1º ano para o 2º ano de curso.

Em relação às 31 escolas reunidas é interessante destacar que, ao longo de 1918, houve um crescimento significativo de 16 escolas em relação a 1917. A matrícula geral totalizou 5.439 e as matrículas efetivas chegaram a 4.287 distribuídas em 149 classes. Os municípios que possuíam escolas reunidas em 1918 são: Altinópolis, Apiahy, Arêas, Barra Bonita, Cerqueira Cezar, Cotia, Jambeiro, Nazareth, Oleo, Piquete, Platina, Redempção, Ribeirão Branco, Rio Preto, Salto Grande do Paranapanema, Santo Antonio da Boa Vista, Campinas (Arraial de Souza)<sup>62</sup>, Santa Cruz do Rio Pardo (Bernardino de Campos), Faxina

<sup>62</sup> A partir daqui constará entre parênteses o *districto* de paz no qual estava localizada a escola reunida do respectivo município.

(Bury), Itatiba (Conceição de Barra Mansa), São Roque (Mayrink), Amparo (Monte Alegre), Orlandia (Nuporanga), Sertãozinho (Pontal), Mogy Mirim (Posse), Taubaté (Quiririm), Jundiahy (Rocinha), Franca (São José da Bella Vista), Jaboticabal (Tuyuva) e São João da Boa Vista (Vargem Grande).

Consta no Anuário, que as escolas reunidas, acima mencionadas, de acordo com a Lei n.º 1.579, de 19 de dezembro de 1917, tiveram, cada uma delas, um Diretor nomeado com vencimentos do cargo de Adjunto de Grupo Escolar. A referida Lei também tratou de normatizar aspectos relacionados à fiscalização do ensino e ao acesso de professores às escolas isoladas e às classes vagas de grupos escolares da capital paulista, pois, com as mudanças na Legislação, tal acesso só seria possível após tempo mínimo de docência no interior do Estado.

Sobre as escolas isoladas, o documento apresenta que, em 1917, eram 1.604 com 55.767 alunos e em 1918, 1.595 escolas estiveram providas, dessas 1.570 funcionaram ao longo do ano, sendo 637 urbanas, 794 *districtaes* e 164 *rurales*, totalizando 61.421 alunos matriculados, sendo frequentes 37.108 alunos. É possível contabilizar um aumento de 5.653 alunos em relação ao ano anterior<sup>63</sup> (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 11). As estatísticas apontam que em 1917 existiam 1.421 escolas no interior do Estado e 183 na capital paulista, das quais 136 eram diurnas e 47 *nocturnas*. Já em 1918, mantêm-se, no interior, 1.421 escolas e na capital paulista eram 174 escolas, sendo 125 diurnas, 47 *nocturnas* e 4 escolas isoladas modelo. Observa-se que na capital, entre os anos de 1917 e 1918 ocorreu a diminuição de 11 escolas isoladas e, segundo informações constantes no Anuário, isto aconteceu devido à supressão de 1 escola no Bairro do Jaraguá e às anexações de outras 10 escolas a grupos escolares, ocorridas entre janeiro e setembro do ano de 1918. Assim temos o seguinte panorama:

Na capital

- Escolas isoladas urbanas das 174 eram masculinas, 79 femininas 43 e mistas 52<sup>64</sup>;

No interior

- Escolas isoladas urbanas das 463 eram 233 masculinas, femininas 153 e mistas 77;
- Escolas isoladas distritais das 794 eram 260 masculinas, femininas 188 e mistas 346;
- Escolas Isoladas rurais das 164 eram 35 masculinas, 28 femininas e 101 mistas.

---

<sup>63</sup> Optamos por manter a informação que encontramos no Anuário de Ensino de 1918, para que se possa perceber a diferença de 1 aluno no cálculo.

<sup>64</sup> Todas as escolas isoladas da capital no ano de 1918 foram consideradas urbanas no documento analisado.

Tínhamos no interior paulista 528 escolas isoladas masculinas, 524 mistas e femininas 369, números que nos revelam as seguintes tendências: 1- A quantidade de escolas isoladas mistas cresceu significativamente no interior paulista, inclusive no documento analisado os números quase que se equiparam com as escolas masculinas; 2- No ano de 1918, em São Paulo, das 164 escolas rurais existentes, 101 eram mistas, ou seja, atendiam meninas e meninos de forma concomitante.

Outro aspecto que o Anuário de 1918 apresenta é que o foco daquele ano teria sido a inspeção das escolas isoladas e também das particulares, com o objetivo de acompanhar as melhorias no processo de alfabetização dos alunos, pois era pressuposto que a qualidade do ensino estava diretamente relacionada à fiscalização. Porém “com o número limitado de *inspectores* a média de visitas foi de 1,1, o que significa que muitas escolas deixaram de ser visitadas em 1918” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 17).

Ao longo do ano, constatou-se que havia 2.044 escolas isoladas em funcionamento e 252 fechadas (algo em torno de 12%), também foram visitadas outras 254 escolas isoladas municipais em atividade e perceberam que a localização destas escolas era muito próxima das escolas estaduais e que, apesar de a estrutura ser muito semelhante os professores municipais eram mais interessados em manter as escolas municipais com alunos, e entre os principais fatores que contribuíram para isto poderiam ser considerados a falta de moradia para os professores que atuavam nas escolas isoladas estaduais ou até mesmo falta de dignidade nas moradias já existentes, bem como as dificuldades de meios de transporte para o deslocamento do docente. Possivelmente tais fatores combinados, ou não, constituíam elementos que contribuíram para a constatação dos inspetores. Cabe salientar que apesar de observarmos maior detalhamento sobre as escolas isoladas municipais no *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* de 1918, constata-se que desde 1894 na legislação educacional há um posicionamento do governo do estado em também responsabilizar os municípios pelo desenvolvimento da educação primária, especialmente em relação às escolas isoladas – em um movimento evidente de descentralização e desoneração do governo estadual.

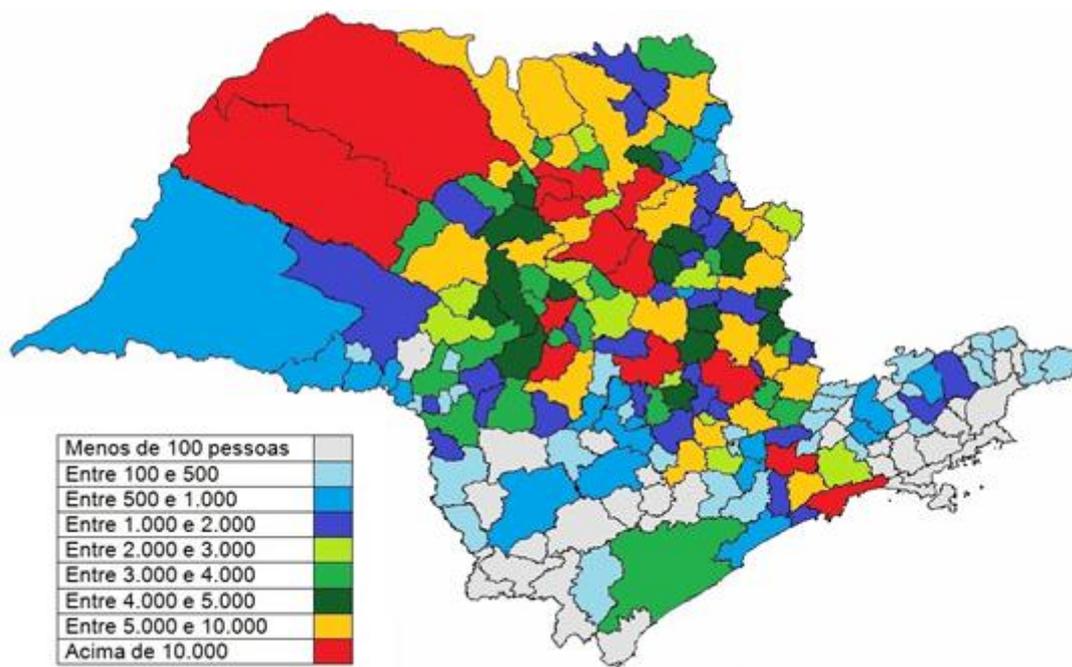
Relata-se no *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* de 1918 que as constatações dos Inspectores de Ensino daquele ano tornaram urgente a apresentação de um plano de melhorias para as escolas isoladas estaduais, algo que pudesse transformá-las. Desse modo, a proposta era:

*Ellas* deixarão de ser elementos auxiliares, secundários de nosso aparelho escolar, para se constituírem cheias de vida nova, os *principaes factores* da alfabetização da grande massa de crianças, que permanecem analfabetas em todos os municípios. Sob este aspecto, seu papel *vae* ser preponderante no Estado e sua *influencia* muito mais

pronunciada que as dos grupos escolares. Os professores, que as regem – estamos certos – irão constituir, dentre em breve, uma notável corporação que resolverá o grande e nobre problema da extinção do analfabetismo e da disseminação do ensino primário. (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 11)

Nas visitas, os inspetores também puderam constatar que as 247.543 crianças, entre 7 e 12 anos, que estavam sem escolas se concentravam “no chamado norte de São Paulo e na zona marítima, onde domina o elemento nacional, e nas zonas *rurales oéste e noroéste*, onde o elemento estrangeiro é preponderante” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 23). Nesse sentido, com o intuito de evidenciar a ocupação estrangeira no Estado de São Paulo – imigração – disponibilizamos um mapa, apenas para uma aproximação, baseado no Censo de 1920, e tal como consta no anuário de ensino de 1918, podemos perceber que as áreas com significativa concentração de imigrantes na época são o Oeste e o Noroeste paulista.

**Mapa 18:** Imigração no Estado de São Paulo em 1920



Fonte: SEAD – Adaptação da autora.

Assim, nesse contexto, o que se tornou mais importante e foi a proposta de fortalecimento das escolas isoladas, ampliando seu número e depositando crenças no trabalho desenvolvido pelo professor que, como está circunstanciado no anuário de ensino, vai além do ato de alfabetizar.

Precisamos convencer-nos de que podemos *colocar* em qualquer parte do Estado uma escola isolada: para *ella* não faltará casa nem alunos, nem residência para o professor, Convençamos-nos, também, de que o professor é a escola e de que ela não pode palpitar, cheia de vida e de esperanças, se o professor *fôr* um descrente da sua missão.

É preciso que *elle* se compenetre de que aqui, como em toda a parte, lhe está confiada uma nobre campanha – a *alfabetização* dos centros rurais ou dos centros distantes das zonas urbanas .

Com boa vontade, com desejo de servir ao Estado e com dedicação ás crianças, o bom professor afastará do seu caminho todos os obstaculos para o bom *funcionamento* da escola. 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 proprio*, *attrahe* a gente em idade escolar e se *constitue* a *cellula* viva de um bom *apparelho* escolar.(*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 23-24)

A crença no trabalho do professor das escolas isoladas rurais, que passaram a ser divulgadas, apontavam que sua missão primordial era “levar o primeiro facho de luz ás populações sertanejas”, pois “o professor se *constitue* o pioneiro das primeiras explorações em prol do *alfabeto*” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 24). Divulgou-se que essas escolas iriam “preparar o terreno para futuras colheitas” e que elas possuíam vantagens em relação aos grupos escolares, pois se entendia que eram os recursos, a produção e os trabalhadores rurais que mantinham as cidades<sup>65</sup>.

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

Eis porque a alfabetização da zona rural do Estado deve merecer os mais desvelados cuidados dos poderes *publicos*. (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 24)

É neste sentido que percebemos a tentativa explícita de valorização da escola isolada, sobretudo rural, no fim da segunda década do século XX. Consta no anuário de 1918 que havia 73 escolas criadas e não providas, que seriam ativadas e somadas a outras 200 escolas isoladas rurais a serem criadas no ano seguinte, de modo a expandir significativamente o número de escolas pulverizadas no interior paulista, cabendo ao poder executivo – podemos entender: aos municípios – definir suas localizações.

Com relação ás *ruraes*, ampla faculdade concede a lei ao poder executivo para sua localização. Por sua natureza e pelo papel que vão desempenhar nos nossos centros

---

<sup>65</sup> É interessante destacar que, de fato, os trabalhadores rurais mantêm as cidades, e isso em um duplo aspecto, pois é do meio rural que advêm os alimentos e as matérias-primas para a manufatura e indústria emergentes, bem como, com a intensificação do fluxo migratório, quantias expressivas de trabalhadores deixam o meio rural em busca de melhores condições de vida e passam a oferecer sua mão de obra nas cidades.

agrícolas e fabris, constituídos, *quasi* que exclusivamente, por estrangeiros, é, de fato, o poder executivo que está mais apto para conhecer a necessidade da sua localização, da sua classificação em masculinas, femininas ou *mixtas*, e para tomar *providencias rapidas* afim de que estes estabelecimentos de ensino possam exercer, *naquelles* centros, o grande e importante papel de incorporar ao meio nacional filhos de estrangeiros, crianças que não *teem idea* do Brasil e que, embora aqui nascidas, pensam que sua pátria é a mesma de seus *paes*. (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 402)

Percebe-se aí que as escolas isoladas também foram enaltecidas na tentativa de ampliar os índices de alfabetização no interior do estado, sobretudo nas áreas de concentração de imigrantes. Em 1918, dos 196 municípios paulistas apenas 07 não possuíam escolas isoladas: Ipaussu, Pedreira, Descalvado, Monte Azul, Cerqueira Cesar, Platina e Rio Preto. Mesmo assim, os quatro primeiros municípios citados contavam com grupos escolares para a disseminação do ensino e os dois últimos municípios com escolas reunidas.

E sobre a distribuição das escolas isoladas no interior do Estado temos um amplo panorama, pois 122 municípios paulistas, em 1918, possuíam mais de 4 escolas isoladas em atividade e, levando em consideração esse fator serão listados apenas os 32 municípios que possuíam 10 ou mais escolas isoladas, agregando a essa lista, informações sobre as quantidades de grupos escolares e escolas reunidas existentes em cada localidade.

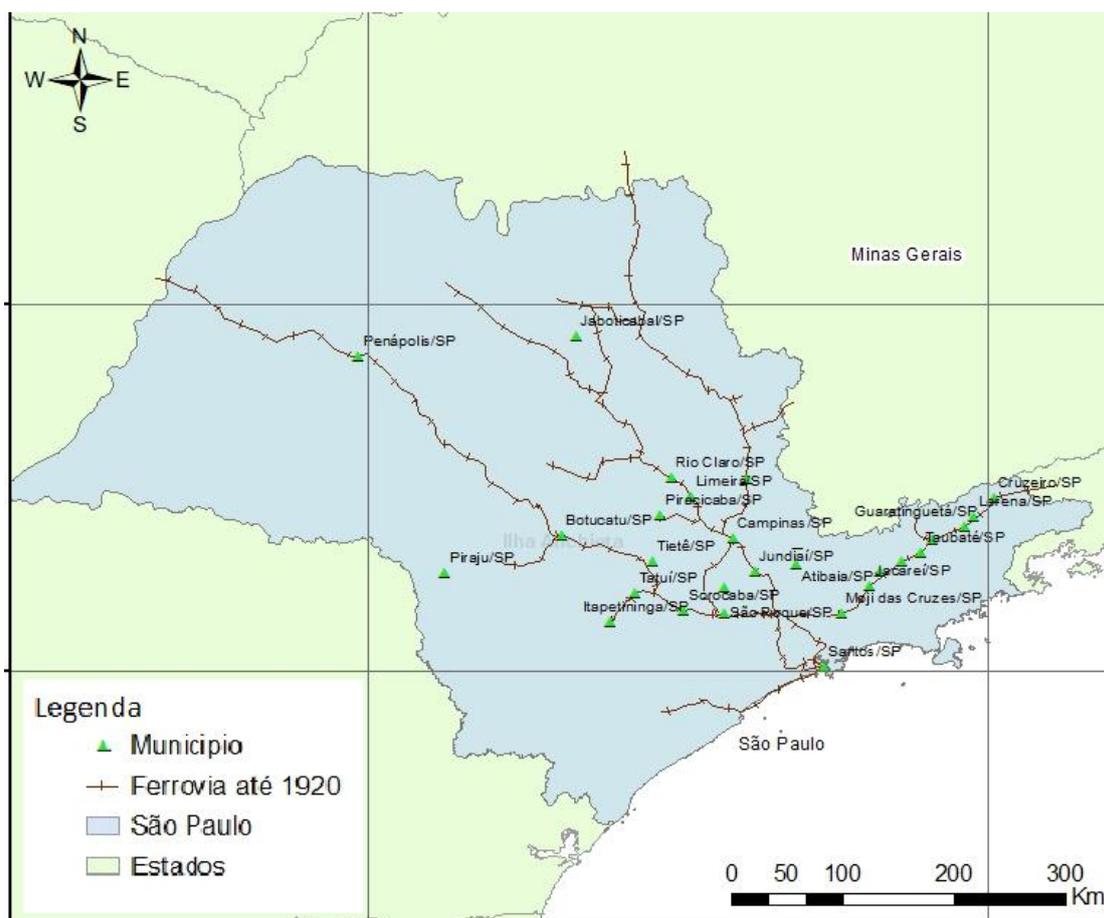
**Tabela 18:** Municípios paulistas com mais de 10 escolas isoladas em 1918

<b>Município</b>	<b>G E/classe</b>	<b>E R</b>	<b>E I</b>	<b>Total de classes</b>
Campinas	3/46	4	80	130
Piracicaba	3/26	-	59	85
São Bernardo	1/14	-	37	51
Taubaté	4/43	6	32	81
Itapetininga	1/15	-	31	46
Guaratinguetá	3/32	-	29	61
Sorocaba	2/36	-	28	64
Jundiahy	2/37	-	26	63
Rio Claro	2/36	-	24	60
Pindamonhangaba	1/15	-	23	38
Limeira	1/21	-	18	39
Mogi das Cruzes	1/13	-	18	31
São Roque	1/15	4	18	37
Tatuí	1/15	-	18	33
Santos	3/58	-	17	75
Mogi Mirim	1/18	7	16	41
Jacarehy	1/16	-	15	31
São José dos Campos	1/10	-	15	25
Caçapava	1/10	-	14	24
Lorena	2/18	-	13	31
Parnaíba	-	-	13	13
Botucatu	2/22	-	12	34
Jaboticabal	1/16	4	12	32
Piraju	1/10	-	12	22
Cabreúva	-	-	11	11
Campo Largo de Sorocaba	-	-	11	11
Cruzeiro	1/6	-	11	17
Penápolis	-	-	11	11
Tietê	1/14	-	11	25
Atibaia	1/10	-	10	20
Bragança	1/19	-	10	29
Santo Amaro	1/11	-	10	21

Fonte: *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918.

Diante de tais dados cabe sinalizar que os municípios com maior número de escolas isoladas – mais de 20 – eram respectivamente: Campinas (80), Piracicaba (59), São Bernardo (37), Taubaté (32), Itapetininga (31), Guaratinguetá (29), Sorocaba (28) Jundiaí (26) e Pindamonhangaba (23). Tais municípios estão destacados no mapa abaixo, juntamente com o município de Santos que, dentre todos os municípios do interior paulista, possuía o maior número de classes em grupos escolares 58 e 17 escolas isoladas, totalizando uma marca expressiva de 75 classes.

Mapa 19: Municípios do interior paulista com maior número de escolas isoladas em 1918



Fonte: Elaboração da autora a partir do *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* de 1918.

No mapa, não estão marcados somente os municípios com maior número de escolas isoladas; temos, em segundo plano, a malha ferroviária paulista, constituída para que houvesse o escoamento da produção agrícola, sobretudo café, para o porto de Santos, pois como já tratamos anteriormente, a agricultura de São Paulo, no início do século XX, foi dominada pelo principal produto de exportação: nada menos do que 55,3% da área cultivada era lavoura do café (COLISTETE, 2015).

Enfim, acompanhando o desenvolvimento econômico e o contingente populacional paulista, o número de 1.378 escolas isoladas existentes tendia a aumentar nos anos seguintes, porém de forma moderada. A proposta anunciada no anuário de 1918 era um aumento de 100 escolas por ano, “a metade da média anual dos últimos oito anos”<sup>66</sup>. O objetivo relatado era atender os expressivos números da população infantil sem escola com os recursos disponíveis.

<sup>66</sup> As estatísticas expressas nos anuários apontam que, entre os anos de 1910 e 1918, foram criadas 848 escolas isoladas, uma média aritmética de 106 escolas por ano.

No entanto, ocorre que, possivelmente, para atender a esse objetivo, algumas alterações foram encaminhadas, tais como:

1. Suspensão de 31 escolas isoladas com atividades interrompidas, a localização dos municípios paulistas aos quais pertencem essas escolas e suas respectivas quantidades são: Itapetininga (2), Jacareí(3), Jaboticabal (1), Porto Ferreira (1), Santo Amaro (1), Buquira (2), São José dos Campos (3), Piracicaba (1), Araraquara (1), Cruzeiro (3), Guarehy (1), Mogi das Cruzes (1), Piratininga (1), Tatuí (2), Redenção (1), Bananal (1), Santa Barbara do Rio Pardo (1), Avaré (1), Pinheiros (1), Limeira (1), Faxina (1) e Bebedouro (1);
2. Outra mudança foi o processo de anexação de 52 escolas isoladas aos grupos escolares;
3. E, por fim, a reestruturação da distribuição das escolas isoladas nos municípios, constando nos documentos analisados que

Urge, pois, para sanar esse inconveniente, fazer uma melhor distribuição de escolas pelos diferentes *municipios* do Estado, retirando-se *daqueles* em que a *matricula* for baixa um certo *numero de escolas* que deverão ser instaladas onde as não houver, ou em que houver alunos em *idade* escolar superior á *matricula* das escolas existentes. Com essa medida haverá economia para o Estado e melhor aproveitamento de trabalho dos professores. (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 420)

A partir de então, há a propositura de as escolas isoladas ganharem maior visibilidade e cuidados por parte do Presidente da Província e da Secretaria do Interior e Diretoria da Instrução Pública, pois, mesmo com a permanência dos grupos escolares e das escolas reunidas, as escolas isoladas passariam a ser entendidas como “*cellula* viva, unidade escolar de maior importância em todo *apparelho* pedagógico”, responsáveis pela alfabetização da maioria das crianças paulistas e sua principal característica deverá ser, desde logo, a mobilidade, visto que não seriam mais fixas e se instalariam onde quer que existissem crianças analfabetas.

Assim, seriam permanentes nas áreas urbanas, pouco permanentes nos distritos e “inteiramente *moveis* nos centros *rurales*”, a considerar que não houve prescrição para tempo de permanência em dada localidade. A escola deveria mudar de local, sempre que a frequência fosse abaixo de 20 alunos, ou menos de 30 matriculados, ou ainda se houvesse apenas 1/3, ou menos, de alunos analfabetos – casos em que foi proposto dar ao professor um tempo entendido como suficiente para alfabetizar tais alunos e mais 8 dias para mudar de

escola, “em local indicado pela Diretoria Geral da Instrução Pública, de modo a encontrar tudo preparado para continuar sua missão” (*Annuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918).

Enfim, não caberia mais ao professor decidir se a escola permanecia ou não em determinada localidade, independente do motivo; pois se entendia que, quando conveniente, o professor argumentando falta de residência ou falta de alunos fechava, a escola com o intuito de mudar de residência.

Afirmava-se, então, que as escolas isoladas não estavam repletas de alunos devido à falta de propaganda inteligente e cuidadosa por parte dos professores e autoridades municipais, pois ocorreram casos, como em Guaratinguetá, onde o Diretor do Grupo Escolar fez com que os professores fossem atrás de alunos e, por meio de visitas nas casas do perímetro urbano, encontraram 505 crianças em idade escolar, que não haviam solicitado matrículas nos estabelecimentos de ensino; e, pelos registros nos anuários, essa prática era comum até mesmo na capital (*Annuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918).

Todas essas condutas e novas normativas, adotadas a partir de 1918, almejavam ampliar os índices de acesso à educação primária e, conseqüentemente, de alfabetização, bem como justificar os investimentos financeiros realizados, mesmo que, à época, fossem reconhecidamente insuficientes. Sobre os investimentos financeiros na Educação é interessante destacar que o Estado de São Paulo projetou, para o ano de 1919, um gasto de “20.379:217\$000 com a manutenção de suas escolas, tocando ao ensino primário a respeitável *parcella* de 15.115:940\$000”; destacam-se, ainda, os valores que eram gastos com os grupos escolares 10.077:840\$000 e com as escolas isoladas 5.038:100\$000 (*Annuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 90).

Além dos investimentos estaduais na educação primária, havia 57 municípios paulistas que mantinham, por meio das Câmaras Municipais, 538 escolas primárias com um investimento total de 623:441\$595, juntos esses municípios mantinham 12.464 alunos matriculados, sendo 8.318 meninos e 4.146 meninas, com uma média de 34,8 alunos por escola. É interessante atentar que o público atendido pelas escolas isoladas, mantidas pelas Câmaras Municipais é essencialmente masculino, pois menos da metade dos alunos são meninas. Interessa-nos, também, destacar os investimentos estaduais e municipais direcionados à educação primária e relacioná-los com as quantidades de alunos atendidos e números de escolas. O Estado de São Paulo previa um gasto, em 1919, de 5.038:100\$000 com as escolas isoladas para o atendimento de aproximadamente 55.623 alunos distribuídos em

1.651 escolas. Já as câmaras municipais de 57 municípios investiram 623:441\$595 em 1918 distribuídos para beneficiar 12.464 alunos de 538 escolas.

Abaixo segue uma tabela com os municípios do interior paulista que mantinham mais de 10 escolas com recursos próprios, quais as quantidades de escolas e o valor dos investimentos em 1918.

**Tabela 19:** Municípios paulistas cujas câmaras municipais mantinham mais de 10 escolas isoladas em 1918

Município	Nº escolas isoladas	Nº de alunos	Despesas com o ensino
Santos	31	1.655	153:343\$895
Campinas	17	749	41:400\$000
Olympia	17	519	27:360\$000
São João da Boa Vista	15	522	20:880\$000
Taubaté	14	427	11:280\$000
Taquaritinga	13	343	14:460\$000
Bragança	12	413	10:800\$000
Piracicaba	12	351	22:200\$000
Barretos	11	328	19:800\$000
Franca	11	450	15:420\$000
Jaboticabal	11	400	13:200\$000
Amparo	10	292	1:920\$000
Araraquara	10	380	10:200\$000
Monte Alto	10	389	17:640\$000
Sorocaba	10	389	12:000\$000

Fonte: *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918.

Na análise dos dados apresentados na tabela, cabe apontar que o município de Santos em 1918 investiu o significativo montante de 153:343\$895 nas escolas isoladas municipais devido à ausência das escolas isoladas mantidas pelo Estado. Também, ressalta-se que os 15 municípios, relacionados acima, juntos possuem 204 escolas isoladas, o equivalente a 37.8% das 538 escolas mantidas pelas Câmaras Municipais em todo Estado; tais municípios possuíam 7.607 alunos dos 12.464 citados, ou seja, aproximadamente 64% deles. Complementando esses dados, Souza (2015) traz que, em 1909 cerca de 51,5% dos municípios do estado mantinham escolas municipais, sendo um total de 395 escolas com 13.561 alunos.



e 96 distribuídas em outros 55 municípios, sendo 9 escolas direcionadas ao atendimento de “menores” e 87 para “maiores”. O total de matrículas era de 5.996, dessas 136 foram disponibilizadas ao público feminino e estavam em escolas localizadas nos municípios de Campinas, Sorocaba e São Roque. Em relação à localização dessas escolas noturnas 87 estavam nas zonas urbanas e 9 estavam localizadas em bairros; os municípios que mais foram contemplados com esse modelo de escola foram: Sorocaba (6), Taubaté (6), Campinas (5), Piracicaba (4), Salto (4), São Bernardo (4), São Roque (4) e Jundiaí (3).

Também tínhamos das 87 escolas isoladas noturnas que atendiam o público adulto, em 1918; havia as escolas de ensino profissional manual que desenvolviam suas atividades de modo paralelo aos institutos oficiais de profissionalização. Nesse sentido, as estatísticas apontavam que na capital eram 21 escolas particulares e 20 escolas públicas e no interior eram 22 particulares e 20 escolas públicas de ensino profissional manual. Juntas essas escolas possuíam 4.869 alunos, sendo 3.786 na capital e 1.083 no interior. Já as escolas profissionais estaduais – que eram estabelecimentos de ensino que possuíam vários cursos profissionais – e a escola de aprendizes de artífices do governo federal possuíam, naquele ano, 1.734 alunos matriculados em São Paulo.

E, finalizando a análise do anuário de ensino de 1918, destacamos o discurso do Diretor Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, sobre as possíveis melhoras na educação primária devido a investimentos específicos que foram feitos ao longo de 1918, a saber:

- 1- O ensino agrícola nos grupos escolares e a destinação de uma “pequena verba” para melhorá-lo “julgo de necessidade insistir no desenvolvimento desse ensino, pois como já disse um notável pedagogo ‘devemos colocar nas escolas *aquillo* que desejarmos ver na vida do povo’. A nossa grandeza, o nosso futuro econômico está no amanhã da terra e para *ella* devemos dirigir a futura população brasileira”<sup>67</sup> (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 8).
- 2- A formação/curso destinado aos diretores de grupos escolares, dentre eles o principal que foi oferecido pelo Instituto Sôrotherapico do Butantan que, na avaliação de Thompson obteve resultados positivos, tal curso foi desenvolvido pelo Dr. Vital Brasil e seus auxiliares e tratou de difundir “conhecimentos sobre *saude* e saneamento das zonas rurais” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 13).

---

<sup>67</sup> Thompson ao tratar do ensino agrícola nos grupos escolares faz uma menção clara ao ruralismo pedagógico e às ideias de Sud Mennucci.

- 3- O Diretor Geral da Instrução Pública também aponta o empenho na extinção do analfabetismo e na educação cívica da Liga Nacional, da qual Antonio Sampaio Dória dentre outros intelectuais e educadores fazia parte. Buscavam a criação de escolas no interior do estado e a multiplicação das escolas noturnas<sup>68</sup>.

Em 1918, 4 novos edifícios escolares estavam em construção e seriam destinados a grupos escolares na capital. Buscou-se, pela primeira vez segundo Thompson, estabelecer parcerias e ter “a engenharia de mãos dadas com a pedagogia”, de modo que estes prédios escolares puderam ser avaliados pelo engenheiro chefe do serviço sanitário Dr. Mauro Alvaro, isto com o objetivo de traçar “novos planos para dotá-lo de *excelentes edificios* feitos pelo menor preço *possível*, tendo em vista as vantagens e defeitos dos já *construidos* e os melhoramentos *imprescindíveis* a introduzir em novas construções” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 13).

Por fim, apesar do esforço em identificar e reestruturar as escolas isoladas, perceptíveis por meio dos registros, ao longo do ano de 1918, há um questionamento no final do relatório que é pertinente retomar: – O que se tem feito nos bairros e, principalmente, nas zonas rurais em prol da alfabetização? Muito pouco. Há falta de casa para residência do professor e para sala de aula, há carência dos alunos e até dificuldade de meios de transporte, pois a capital e as cidades economicamente desenvolvidas são mais favorecidas, no que concerne às escolas primárias (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918). E são essas questões que também irão incomodar e direcionar as ações do próximo Diretor Geral da instrução pública: Antonio Sampaio Dória.

#### **4.5 As estatísticas do Anuário de Ensino do Estado de São Paulo referentes a 1920/1921**

No início dos anos de 1920, os registros dos Inspectores de Ensino paulista, alocados nas 15 Delegacias Regionais de Ensino, evidenciam uma preocupação crescente com a organização das escolas isoladas. Entre os temas relatados nos documentos oficiais estão: alfabetização, aprovação e reprovação, acompanhamento e fiscalização da organização

---

<sup>68</sup> A Liga Nacional foi uma organização fundada em dezembro de 1916 e extinta em 1924, possuía como bandeiras de luta a defesa nacional, o serviço militar obrigatório, a educação primária e profissional, a educação cívica patriótica, o escotismo e o voto secreto e obrigatório. Dentre seus principais representantes estavam: Frederico Steidel, Paula Sousa, Arnaldo Vieira de Carvalho, Abelardo Vergueiro César, Gama Cerqueira, Laerte Assunção, Arquimedes Pereira Guimarães, Clóvis Ribeiro, Plínio Barreto, Ernesto de Sousa Campos, Antônio Sampaio Dória, Tomás Lessa e Francisco Alves dos Santos.

pedagógica e distribuição das escolas para melhor atendimento da demanda educacional. Aliás, tais questões já estavam presentes no *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, referente ao ano de 1919, no qual Thompson revela que as atividades de fiscalização dos Inspectores de Ensino estiveram focadas nas escolas isoladas, pois consideravam que os grupos escolares e as escolas reunidas já eram fiscalizados pelos diretores dessas instituições (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1919).

Para esse Diretor Geral da Instrução Pública dentre as dificuldades encontradas no período destacam-se os limites para que houvesse uma distribuição das escolas isoladas nas regiões em que elas realmente eram mais necessárias, pois relata que havia municípios paulistas em que a população em idade escolar fora da escola chegava a 95%.

Até hoje, apesar dos esforços empregados, não tem conseguido o Estado fazer uma distribuição proporcional de suas escolas, de acordo com a densidade da população de seus 204 *municipios*.

Razões poderosas se *oppuzeram* a esse *tentamen* (sic), salientando-se esta, dentre outras: a *creação* de escolas, pelo Poder Legislativo, jamais correspondeu às necessidades da população escolar, que crescia e continua a crescer analfabeta, pela falta de verba para manutenção de milhares de escolas que seriam necessárias, para se atender com justiça aos reclamos do ensino.

E, mesmo que a verba orçamentaria fosse conseguida e que *creasse* o Congresso tantas escolas quantos fossem os *nucleos* de população que *dellas* necessitassem, preciso seria que, em primeiro *logar*, se construíssem *predios* apropriados para esse fim e se adquirissem *materiaes didacticos*, que não seriam encontrados, em quantidade *sufficiente* em S. Paulo, nem noutros pontos do *paiz*.

Existem ainda, no Estado, *varios municipios* onde se eleva de 90 a 95% a porcentagem de *creanças* não matriculadas e cuja educação constitue um verdadeiro problema *irresoluvel*, por não se encontrarem ellas reunidas em *nucleos*, mas disseminadas em pequenino *numero*, por pontos afastados das *sédes* dos *municipios*, do *districto* de paz e dos bairros de população condensada. (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1919, p. 5-6)

E nesse sentido, o Diretor aponta que foi sua preocupação atender a demanda por educação primária de municípios localizados no noroeste paulista e na zona marítima “pontos que mais se ressentiam da falta de *póstos* de instrução” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1919, p. 6).

*Apezar* de tudo isso, foi constante *preoccupação* da *Directoria Geral* lozalizar sempre novas escolas no *municipios* que mais *dellas* necessitavam, como se fez, ultimamente, ao noroeste do Estado e na zona *marítima*, pontos esses que mais se resentiam da falta de *póstos* de *instrução*.

Em compensação, outros *municipios*, já providos de escolas fora, dotados de muitas outras, sem que entretanto pudessem acudir *às* suas *reaes* necessidades.

Por sua vez, os Srs. *Inspectores* escolares, iniciando fiscalização mais *eficiente* e mais cuidadosa nas escolas isoladas e *proccupando*-se de *preferencia* com as turmas dos *analfabetos*, procuraram e conseguiram elevar a *matricula* em todas as escolas visitadas.

Mais ainda: cada *inspector*, em sua zona, tratou de melhor localizar as escolas de modo a perderem *ellas* se tornar *accessiveis ás* regiões mais populosas, que maior *numero* de *creanças* tributavam á obra da *alfabetização*.

Si, em certas zonas, foi reduzido o *numero* de escolas, á *mingoa* de *alumnos*, *noutras*, entretanto, *ellas* se *augmentaram* e, convertidas em mixtas, puderam admitir á *matricula* maior *numero* de *analfabetos*, de ambos os sexos, em *idade* escolar. (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1919, p. 6)

Nos anos seguintes essa preocupação permanece e se intensifica, segundo o relatório publicado em 1921. Os anuários de ensino referentes aos anos de 1920 e 1921 foram publicados em um único documento<sup>69</sup> e, segundo o Diretor Geral da Instrução pública, Guilherme Khulmann, isso ocorreu devido ao fato de a Diretoria Geral ter “*ocupado quasi todo o anno* com os trabalhos de organização, decorrentes da Lei nº 1750” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918, p. 425), haja vista que a Reforma do ensino promulgada e em vigor, ainda não possuía regulamentação e execução. No entanto, pensando em oferecer ao professorado e ao público em geral a possibilidade de conhecer e acompanhar o desenvolvimento do ensino no Estado de São Paulo foi que a Diretoria Geral afirmou julgar importante a publicação das estatísticas escolares referentes ao ano de 1920.

Nesse sentido, o levantamento de dados iniciado no ano de 1920 – e publicado em agosto de 1921 – contemplou, sobretudo, os núcleos de municípios maiores e que garantiam a instalação da escola e da moradia para o professor. Do total de 196 municípios, foram contabilizados que 67 possuíam entre 1 e 5 escolas isoladas: Anhemby, Annapolis, Araçariguama, Areias, Atibaia, Barra Bonita, Boa Esperança, Bom Sucesso, Buquira, Cachoeira, Cananéia, Caraguatatuba, Cotia, Cruzeiro, Cunha, Descalvado, Dourado, Jataí, Joanópolis, Juqueri, São Vicente, São Sebastião, Pereiras, Piedade, Pilar, Pitangueira, Platina, Porto Ferreira, Queluz, Ribeirão Branco, Jambeiro, Jardinópolis, Rio das Pedras, Santa Cruz da Conceição, São José Barreiro, São Pedro do Turvo, São Roque, Santo Amaro, Santo Antonio da Alegria, Sarapuí, Una, Xiririca, Iporanga, Santa Branca, Santa Bárbara, Salto, Lagoinha, Leme, Mineiros, Mogi Guaçu, Ourinhos, Parnaíba, Pederneiras, Pedreira, Espírito Santo do Turvo, Faxina, Guararema, Guareí, Igaratá, Indaiatuba, Ipassu, Itaberá, Itaí, Itanhaém, Itapeverica, Itaporanga, Itararé e Itatiba.

---

<sup>69</sup> Os dados estatísticos referentes a 1920 estão nas páginas finais do documento.

Em decorrência do levantamento de localização das escolas alguns municípios tiveram escolas isoladas suspensas entre os anos de 1921 e 1922. Logo, dos municípios citados acima, 24 passaram por ajustes, estes foram os municípios de Anhembi, Bom Sucesso, Cotia, Cruzeiro, Cunha, Caraguatatuba, Guararema, Indaiatuba, Itanhaém, Juqueri, Joanópolis, Lagoinha, Leme, Porto Ferreira, Una e São Roque que tiveram 1 escola suspensa cada um; também, os municípios de Araçariguama, Cananéia, Guareí, Jataí, Paraibuna e Santa Cruz da Conceição tiveram 2 escolas suspensas cada um; e por fim, Itapeverica e Piedade que tiveram 3 escolas isoladas suspensas em cada município.

Também se constatou que 56 municípios possuíam entre 06 e 10 escolas isoladas, são eles: Agudos, Altinópolis, Albuquerque Lins, Bananal, Bofete, Brodowski, Campo Largo de Sorocaba, Jundiaí, Laranjal, Mogi das Cruzes, Capão Bonito do Paranapanema, Cerqueira César, Fartura, Guaratinguetá, Guariba, Guarulhos, Monte Azul, Monte Mor, Natividade, Novo Horizonte, Oleo, Palmital, Paraibuna, Itajobi, Itapira, Itatinga, Ituverava, Jacareí, Pindamonhangaba, Piracaia, Pirassununga, Piratininga, Porto Feliz, Redenção, Ribeira, Ribeirão Bonito, São Bento do Sapucaí, São Bernardo, São João da Bocaina, São Joaquim, São José dos Campos, São Miguel Arcanjo, São Pedro, Santa Izabel, Santa Rosa, Serra Negra, Silveira, Sorocaba, Tabapuã, Tambaú, Salto Grande, Santa Adélia, Santa Bárbara do Rio Pardo, Tremembé, Ubatuba e Viradouro. E destes, 13 municípios passaram por ajustes no ano seguinte, sendo que 11 tiveram 1 escola suspensa, são eles: Bananal, Guarulhos, Jacareí, Pindamonhangaba, Pirassununga, Piratininga, Porto Feliz, Redenção, Tremembé, Ubatuba e Santa Izabel; também, 2 municípios tiveram 2 escolas suspensas: Guaratinguetá e Silveira.

Em relação aos municípios com maior quantidade de escolas, os dividimos em dois grupos, municípios que possuem entre 11 e 20 escolas e municípios que possuem mais de 20 escolas. Contabilizamos 52 municípios que possuem entre 11 e 20 escolas no ano de 1921, sendo eles: Apiaí, Araraquara, Araras, Avaí, Avaré, Bariri, Barretos, Batatais, Bauru, Bica de Pedra<sup>70</sup>, Bragança, Brodósqui, Caçapava, Caconde, Cajuru, Campinas, Campos Novos do Paranapanema, Capivari, Catanduva, Casa Branca, Conceição de Monte Alegre, Conchas, Cravinhos, Dois Córregos, Espírito Santo do Pinhal, Fartura, Lenções, Lorena, Matão, Mogy Mirim, Nazareth, Franca, Ibitinga, Igarapava, Iguape, Itapetininga, Jaboticabal, Pirajuí, Orlandia, Palmeiras, São Luiz Paraitinga, São Manoel, Santos, Sertãozinho, Socorro, São Simão, Tatuí, Taubaté, Tiete, Vila Bela e Itu. Desse grupo, 15 tiveram escolas isoladas suspensas no ano seguinte, sendo que 10 municípios tiveram 1 escola a menos, quais sejam: Araraquara, Araras, Bariri, Bauru, Bica de Pedra, Casa Branca, Franca, Itapetininga, São

---

<sup>70</sup> O município de Bica de Pedra passou a denominar-se Itapuí a partir de 1938.

Manoel e São Simão; Campinas e Mogi Mirim tiveram 2 escolas a menos; seguidos de Nazareth e Tiete que tiveram 3 escolas isoladas suspensas e o município de Taubaté que possuía até então 15 escolas teve 6 suspensas.

Por fim, são 19 os municípios paulistas que possuíam 20 ou mais escolas isoladas: Amparo, Bebedouro, Botucatu, Brotas, Limeira, Monte Alto, Penápolis, Itápolis, Piracicaba, Piraju, Jaú, Ribeirão Preto, Rio Claro, Rio Preto, São Carlos, São José do Rio Pardo, Santa Cruz do Rio Pardo, Taquaritinga e a capital paulista. Destes municípios 4 passaram por ajustes e tiveram escolas isoladas suspensas, sendo que os municípios de Penápolis, Piraju e Jaú tiveram 1 escola suspensa cada um e o município de Botucatu 2 escolas isoladas suspensas.

É interessante ainda destacar que, segundo os documentos analisados, o município paulista que mais possuía escolas isoladas no ano de 1921 era Rio Preto, com um total de 67 escolas e nenhuma delas suspensa entre 1921 e 1922. O mapa abaixo mostra a localização dos municípios com mais escolas isoladas em 1921 – pigmentos laranja e vermelho – isso em relação aos municípios com mais escolas isoladas em 1918 – pigmento verde, certamente com o apoio desse mapa fica evidente o fluxo oblíquo – ou por que não dizer “a marcha” – rumo ao oeste paulista, já no início dos anos de 1920.



Ainda se destaca o fato de que a maior parte das escolas isoladas rurais suspensas eram mistas, um total de 23, as masculinas somavam 16 e apenas 1 escola suspensa no período era feminina e estava localizada no município de Indaiatuba, em uma Colônia de Alemães denominada Friburgo.

Mas, para além dos dados a respeito de fechamento de escolas isoladas, há muitos outros temas relevantes que são abordados nesse documento, como os pareceres, as memórias e as conclusões dos 10 grupos de trabalho a respeito das teses discutidas pelas Comissões do Conselho de Educação, que se debruçaram, naquele ano, a respeito de:

1. Meios práticos para se fazer com rapidez e exatidão o recenseamento das crianças de 9 a 10 anos;
2. Sugestões para alfabetização dos analfabetos disseminados pelo Estado;
3. Como tornar o ensino primário eficiente?
4. Sugestões para uniformização do processo de ensino de leitura e aritmética;
5. Sugestões para execução das disposições sobre a obrigatoriedade escolar;
6. Sugestões para uso de compêndios, como elementos de consulta no curso médio;
7. Ensino particular: meios práticos para cabal cumprimento das disposições regulamentares;
8. Meios práticos para o ensino de francês no curso médio;
9. Sugestões para a educação moral e cívica dos alunos do curso primário e médio;
10. O ensino do vernáculo nos cursos primários, médios e complementar.

É fato que das 10 teses citadas a que foi amplamente discutida no relatório foi a terceira merecedora de 12 páginas do relatório, porque a maior preocupação sobre o período era a eficiência da escola primária no processo de alfabetização. Essa preocupação partia do entendimento de que a escola isolada e o ensino primário à época não eram eficientes, sobretudo nos distritos e zonas rurais (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1921, p. 278). Nesse sentido, a eficiência da escola seriada é destacada, em detrimento da escola isolada que é multisseriada e unidocente.

(...) Os grupos e as escolas reunidas continuarão, como sempre, a preparar convenientemente as camadas diversas das gerações que passam... *Elles* continuarão, no espaço e no tempo, a ser escola do povo, o estabelecimento perfeito onde as crianças encontram, em toda a sua pureza, o mundo em miniatura.

*Elles* serão o ponto de partida de todas as carreiras, de todos os caminhos que levam os homens à vida plena, com a segurança da *victoria*.

Podemos confiar na *efficiencia* do ensino *primario* ministrado nos grupos escolares e nas escolas reunidas. (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1921, p. 280)

Nessa perspectiva, é evidenciada uma questão que já foi problematizada nesta tese, ao tratarmos das ideias expressas nos *Anuarios de Ensino do Estado de São Paulo* de 1918 e retomada nessa publicação no ano de 1921. Segundo as vozes que produziram esses documentos, a escola isolada é “um problema sem solução”, pois, para os dirigentes de ensino da época, apesar de algumas ações serem colocadas em prática, para que houvesse melhora na eficácia do ensino das escolas isoladas, seus problemas eram de origem diversa e, mesmo com as mudanças ocorridas entre os anos de 1918 e 1921, o melhor era promover a extinção das escolas isoladas ou “promovê-las” à escolas reunidas.

*Ha tres annos* nós nos dirigíamos ao dr. Oscar Thompson dizendo, em determinado *logar*, a respeito do pouco que a escola isolada tem feito: “é a mudança brusca, dizem uns, da capital, ou da boa cidade, para a roça: outros dizem ser o acanhado casebre da escola sem forro e sem assoalho o motivo do fracasso; e outros, ainda, o lidar com verdadeiros selvagens. Nada disso – o nosso professor compreende o alcance da sua missão, é já um homem feito, tendo um ideal que é o ideal do povo, um desejo que é o desejo da sociedade e aproveita bem a sua energia em *pról* da *instrucção*. Não é culpado então o professor? Não, respondemos categoricamente; mas a obrigatoriedade de ser a escola num mesmo *logar* sempre e não haver obrigatoriedade para o ensino. “hoje em dia o ensino *primario* é *obligatório* e as escolas podem ser transferidas”

Isto posto, condição para a *efficiencia* da escola, ou do ensino *primario*, ficariam ainda diversas outras causas determinando *consequencias* más, *contrarias* ao pensamento do legislador, do Governo, do povo. Estas, que ficariam, *ahi* estão. Vamos *dize-las*, *comenta-las* e oferecer os meios de extingui-las. Precisamos, já, promover o modo de *remove-las*, de *facto*, para que sejam as escolas isoladas, pela sua essência, aspirantes a reunidas, já classificadas brilhantemente o *typo* escoteiro de escolas. (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1921, p. 280-281)

Também, outra questão importante refere-se a uma compreensão da lei bastante comum à época, na qual os professores das escolas isoladas entendiam que após 1 ano lecionando na zona rural poderia remover-se para as escolas localizadas na zona urbana, independente de se nesse período o professor se removeu entre escolas rurais, ou melhor, não permaneceu em uma mesma unidade escolar. Portanto, era comum que, passado o primeiro ano de trabalho em escolas rurais, o professor exigisse remoção para as escolas isoladas urbanas e, muitas vezes, a remoção para uma cadeira urbana confundia-se com as questões financeiras, como melhores salários, por exemplo, pois, conforme apresentado anteriormente, a legislação educacional vigente à época previa remuneração maior a professores de escolas isoladas distritais e urbanas.

“(…) Sendo *exacto* que as condições de vida melhoram na razão *directa* do crescimento do ordenado, natural se torna esse desejo que, por ardente, apaixonado, cego, no fim, estabeleça a interpretação viciosa do artigo de lei que assegura o direito de uma escola urbana a quem tiver um *anno* de roça, e não de uma escola. (*Annuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1921, p. 281)

Assim, segundo consta no parecer da Comissão, a ideia cogitada pelo Governo no período é de que “*egualassem* os vencimentos para todos os professores das escolas isoladas” (*Annuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1921, p. 281). Ao que tudo indica, essa iniciativa se fundamenta na necessidade de tentar fixar em um único local, e por um período de tempo maior, o professor da escola isolada rural, a fim de melhorar o índice de alfabetização nos municípios e regiões mais rurais. Porém, conforme demonstrado no documento analisado, o conhecimento da zona rural permite compreender alguns outros fatores que também dificultam os bons resultados da escola isolada rural, tais como: a instalação das escolas, assiduidade dos alunos, a qualidade do trabalho do professor, a postura do fazendeiro diante da escola e sua relação com o professor.

A respeito da instalação das escolas isoladas, o relatório analisado a identifica como “fonte de maus efeitos”, e aponta uma solução plausível, o pensamento era: se não existe a possibilidade de haver somente grupos escolares, por que não tornar cada escola isolada uma sala de grupo escolar? “Se lhe faltar a pomposidade do prédio, tenha ao menos carteira e *armario*, mesa e cadeira, quadro negro e o *mappa* do Brasil, horário e um relógio” (*Annuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1921, p. 282).

Sobre a dificuldade de alfabetizar todas as crianças matriculadas nas escolas isoladas rurais pode-se afirmar que a assiduidade dos alunos era uma questão subentendida, presente em muitos dos documentos analisados, segundo os quais eram muito comuns situações em que as crianças ajudavam os pais no período de plantio ou mesmo de colheita, deixando a escola em segundo plano.

O professor se esforça, trabalha, *lucta* e termina subjugado do desanimo que *ele* procura aumentar, na justificativa consciente de ter feito o seu dever. Os meninos por si sós não procuram a escola; e os pais *ocupam-nos* em *cousas* insignificantes, mas que determinam uma série longa de faltas e, por fim, a eliminação. (*Annuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1921, p. 283)

E, quando o professor recorria ao fazendeiro ou ao administrador da fazenda para tratar de questões referentes à escola, muitas vezes ouvia críticas em relação ao desenvolvimento de seu trabalho e ao progresso das crianças e, por fim, substituía-se o professor, ora por vontade própria, ora por vontade do fazendeiro. O que os documentos revelam é que as especificidades do rural causava estranhamento ao professor recém-saído da

Escola Normal, pois, na maioria dos casos o jovem professor deixava a família e a cidade onde morava, para trabalhar nas escolas isoladas localizadas no cada vez mais ao noroeste paulista devido, à crescente ocupação territorial. A hipótese cogitada pela Comissão é de que houvesse, ao longo do processo de formação do futuro professor, a possibilidade de o estudante conhecer as especificidades de quem vive e trabalha no meio rural. Nessa perspectiva,

Não poderemos praticar melhor serviço do que *aquelle* de dar aos estudantes das *Normaes*, noções da *psychologia* da gente rural – *ella* tem as suas particularidades, os *capitulos variaveis* com o meio, os termos com outras significações. E o professor, entrando pela zona rural, leve um *programma* além da missão de *alphabetizar* – pense no que precisa fazer para melhorar esse meio; extenda a sua atividade afim de ganhar gente para *colletividade* feliz. E de cada educador nós esperamos esse trabalho: se *elle* o não *pratica*, é que lhe *teem* faltado os meios. Aons jovens estudantes devem ser mostradas as *cousas* com os tons *locaes*. Começam o *exercicio* pela zona rural – conheçam *della* o preciso para não se *surprehenderem* diante do que se lhes mostram. (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1921, p. 283-284)

O grupo de trabalho que analisou essa terceira tese, também apontou que o isolamento do professor da escola isolada é um fator determinante nos resultados obtidos; considerava que as reuniões eram fundamentais para a troca de experiências e, sobretudo, para o acompanhamento do trabalho pedagógico. Uma interessante solução das muitas apresentadas para tal questão refere-se à possibilidade de organização de um encontro por mês com todos os professores das escolas isoladas nas dependências do grupo escolar de cada município. Assim, as reuniões teriam um contingente menor que os encontros estaduais e possibilitariam o contato e a troca de experiências entre os docentes, bem como viabilizariam a orientação e o acompanhamento do trabalho pedagógico de uma forma mais adequada em relação àquela que até então estava em vigor, pois “a não ser a visita do *inspector* nada mais resta ao professor de aproximação” (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1921, p. 284).

Podemos concluir: a *efficiencia* da escola virá, da *aproximação*, dessas reuniões onde tudo se dirá pela criança, onde, pela criança, serão todos os pensamentos.

E persistir nisso é traçar novo caminho. (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1921, p. 287)

Interessa-nos observar que a expansão nas quantidades de escolas isoladas pulverizadas no interior paulista em localidades pouco, ou recém-povoadas foi ameaçada pela falta de estrutura nas instalações da escola e da moradia do professor, bem como devido às condições de isolamento vivenciada pelo docente. E é nesse sentido que conhecer o contexto

vivenciado pelo professor e também pelos alunos dessas escolas, possibilitaram a criação de algumas estratégias que visaram ampliar o atendimento da demanda educacional.

## Considerações finais

As palavras de Rosa Fátima de Souza Chaloba, na banca de qualificação deste trabalho, expressaram objetivamente as intenções da pesquisa: “Tanto o título desta tese, quanto o seu desenvolvimento, sugerem desvendar e problematizar os bastidores, a trama subjacente ao problema da criação e expansão das escolas rurais no interior paulista”. Nos dizeres da professora, tal questão envolve a natureza estatística, pois ao lidar com a expansão das escolas houve a necessidade de quantificá-las ao longo do período estudado. Mas, também, envolve a natureza política, haja vista ser necessário revelar a urdidura em que as escolas eram criadas e providas no território paulista. Nesse sentido, tratamos dos critérios adotados pelos dirigentes republicanos para a criação das escolas primárias, dos problemas enfrentados em relação às escolas isoladas, sobretudo as rurais, bem como das estratégias criadas, ou debatidas, para melhorá-las.

Mostramos o quão errôneo foi o discurso de que a expansão dos grupos escolares incorporaria as escolas isoladas, de modo a levá-las à extinção. O argumento de que essas escolas deveriam ser um elemento provisório e existiriam somente enquanto os grupos escolares não fossem instalados na sua totalidade – haja vista serem compreendidos como expressão máxima da modernidade pedagógica – mostrou-se falho. A história da educação nos mostrou um percurso diferente, as escolas isoladas se multiplicaram durante todo o período republicano, mais intensamente até os idos de 1920, e carregaram o estigma da inferioridade e a associação ao espaço rural, de tal modo, que o grupo escolar era considerado urbano e a escola isolada rural – mesmo quando inserida no espaço urbano. E esse foi um aspecto fulcral na elaboração das políticas educacionais que atendiam às populações de cada espaço, a concepção predominante era a do espaço urbano como prioritário e o espaço rural lacunar.

Mas nem sempre foi assim. Nos primeiros anos da República, a definição de escola rural e escola urbana não se apresentava como um problema, não havia um esforço do Estado para esclarecer o que era uma e o que era a outra; isso também não aparecia na legislação educacional até 1914, pois naquele momento a produção econômica do estado se dava majoritariamente no contexto rural. A expansão agrícola baseada no café tornou São Paulo, já nas décadas finais do século XIX, o centro mais dinâmico da economia brasileira, e as

instituições escolares das quais estamos tratando, foram criadas em um período histórico em que o país era predominantemente rural.

Entretanto foi com a ampliação dos centros urbanos e com as novas áreas ocupadas que esse debate cresceu e fortaleceu-se. E só aí, então, surge a necessidade de se pensar nessas questões. Nesse sentido, tornou-se comum a associação da imagem da escola isolada à ideia que se tem de escola rural, com uma estrutura precária e de poucos recursos, de uma única “professorinha”; uma escola que se opunha com toda sua modéstia à imponência dos fabulosos grupos escolares.

Assim, primeiro ocorreu a diferenciação na concepção das escolas primárias, após o reconhecimento de uma diferença espacial entre os tipos de escola, logo a seguir, a simplificação dos programas e a redução do tempo de duração do ensino primário delineou uma diferenciação pedagógica significativa que, com o passar dos anos, se acentuou.

Contudo, ainda com a constatação dos investimentos educacionais prioritários nas áreas urbanizadas, percebemos que os municípios economicamente ativos, mesmo quando essencialmente rurais, foram contemplados pelos investimentos educacionais, ocorridos já nos primeiros anos do período republicano, ainda que de forma incipiente e inadequada. E é esta oferta de educação incipiente e inadequada que os defensores do ruralismo pedagógico apontaram como causa do êxodo rural.

Alberto Torres (1914) e Sud Mennucci (1934; 1946) defendiam que o Brasil estava destinado a ser um país agrícola e que toda ação que tendesse a desviá-lo desse destino seria um crime. Defendiam o projeto político ruralista que almejava tornar o Brasil um país fortemente agrário, e apostavam na educação como meio para fortalecer trabalho e o trabalhador rural. Ambos eram árdios defensores do ruralismo pedagógico e criticavam os administradores públicos que, habituados a copiar as ideias vindas do estrangeiro, principalmente aquelas vindas das civilizações industriais, e que, portanto, tinham como referência um ensino que não contemplava as diversidades regionais e que era marcado pelo encanto do urbanismo, o que levou o país a desenvolver um quadro de leis caracteristicamente urbanistas, de proteção escancarada e deslavada às cidades, em detrimento ao meio rural. Toda a organização dos serviços públicos ou de utilidade coletiva era feita, segundo Mennucci, à revelia da zona rural e como se ela não existisse (MENNУCCI, 1934).

Nesse sentido, por mais que as escolas primárias fossem criadas por decretos pelo interior paulista, havia pouca, ou nenhuma, garantia de que elas, de fato, chegassem a ser instaladas.

Ao longo da pesquisa demonstramos o movimento de expansão das escolas isoladas pelo interior paulista, primeiramente por meio das análises dos mais de 200 decretos, referentes aos anos de 1889 a 1900, e concluímos que naquele período foram criadas 1.908 escolas primárias no Estado (entre escolas femininas, masculinas, mistas, noturnas e ambulantes). Tais escolas se acrescidas às 1.030 escolas existentes até o ano de Proclamação da República somavam 2.938. Contudo, diante da crescente expansão das escolas primárias pelo território paulista surgiram novos desafios, entre eles o provimento das escolas, pois nem todas as escolas criadas possuíam condições de funcionar – fosse por escassez de professores, falta de condições mínimas de higiene nos estabelecimentos de ensino, ausências de materiais ou de mobiliários ou até mesmo ausência de alunos. O fato é que em alguns períodos constatamos que mais de 32% das escolas isoladas criadas estavam de portas fechadas – como nos anos de 1898 e 1907 entre outros.

Outros documentos foram analisados e nos forneceram elementos importantes para circunscrever o movimento de expansão das escolas isoladas, agora, nas duas primeiras décadas do século XX. Os *Annuários de Ensino do Estado de São Paulo* nos possibilitaram averiguar questões relacionadas à quantidade de escolas criadas por municípios ano a ano, bem como compreender o contexto educacional que as permitiam existir. Registros ricos, detalhados, construídos pelos Inspectores de Ensino que visitavam anualmente as escolas primárias a fim de observar o ensino que era oferecido às populações do interior e, também, da capital paulista.

Nos Anuários, além dos dados estatísticos é evidente a preocupação crescente com a organização das escolas isoladas e, entre os temas mais tratados, estavam: a alfabetização, o trabalho do professor, a escassez de alunos e de materiais, aprovação e reprovação, acompanhamento e fiscalização da organização pedagógica e distribuição das escolas isoladas, para melhor atendimento da demanda educacional, pois, conforme constatado ao longo das análises, havia municípios paulistas em que a população em idade escolar fora da escola chegava a 95%.

Outro aspecto que é importante retomar relaciona-se com a atualidade das temáticas abordadas nos *Annuários de Ensino* que foram analisados nesta tese, particularmente o que data 1920/1921. Como apontado anteriormente este documento trata, dentre outros assuntos, dos pareceres, memórias e conclusões dos 10 grupos de trabalho a respeito das teses discutidas pelas Comissões que compunham o Conselho de Educação, tais comissões se debruçaram, naquele ano, em analisar e responder questões pautadas em como tornar o ensino primário eficiente?

Tal questão trouxe à época, e também traz na contemporaneidade, o debate entre intelectuais e dirigentes educacionais acerca de temas recorrentes ao longo do século XX, quais sejam: alfabetização; uniformização do processo de ensino de leitura e aritmética; obrigatoriedade escolar; uso de compêndios e demais materiais didáticos; oferta da educação em instituições de ensino particulares; ensino de língua estrangeira; o curso médio; o nacionalismo e a educação moral e cívica.

É fato que das 10 teses citadas a que foi amplamente discutida no relatório foi a terceira merecedora de 12 páginas do relatório, porque a maior preocupação do período era a eficiência da escola primária no processo de alfabetização. Essa preocupação partia do entendimento de que a escola isolada e o ensino primário à época não eram eficientes, sobretudo nos distritos e zonas rurais (*Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1921, p. 278). Nesse sentido, a eficiência da escola seriada é destacada, em detrimento da escola isolada que é multisseriada e unidocente.

Constatamos que no interior paulista a criação e a expansão das escolas isoladas acompanharam o desenvolvimento econômico proporcionado pela produção cafeeira e que o movimento das escolas pelo interior do Estado rumo ao oeste foi profundamente marcado por fatores econômicos, políticos, sociais e demográficos. Ficou evidente a correlação entre o aumento da população, devido à crescente produção cafeeira, no final do século XIX e início do século XX, e a expansão das escolas isoladas, bem como verificamos que, nos municípios do interior paulista, localizados nas regiões mais rurais e menos urbanas, houve a predominância das escolas isoladas, que se multiplicavam ano a ano.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS; M. H. C. (org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*: vol. II, século XX. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

AULETE, Caldas. Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa. 3. Ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980.

ANTUNHA, H. C. G. A reforma de 1920 da Instrução Pública no Estado de São Paulo. São Paulo: USP, 1967.

\_\_\_\_\_. A Instrução Pública no Estado de São Paulo. São Paulo: FE /USP, 1976.

ÁVILA, V. P. S. História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952) - uma abordagem comparada. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

ARAUJO, J. C. S. As instituições escolares na Primeira República ou os projetos educativos em busca de hegemonia. In: NASCIMENTO. M. B. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. *Instituição Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2007.

BEZERRA NETO, L. Avanços e Retrocessos na Educação Rural no Brasil. 221 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BITAR, M.; FERREIRA JR., A. História, Epistemologia Marxista e Pesquisa Educacional Brasileira. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 107, p. 489-511, mai/ago. 2009.

BOURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 31-38.

BRECHT, B. *Poemas 1913-1956*. Seleção e tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.

BNTD, Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=historia+da+escola+primaria+rural&type=AllFields> Acesso em: 10 de out. de 2015.

CARDOSO, M. A. 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, L. R. A educação Brasileira e a sua periodização. Encontro Nacional de Estudos Brasileiros (IEB-USP), São Paulo: 1971.

CASTRO, R. M. A história da educação em São Paulo: a instrução pública dada a ler nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo – 1907-1927. Revista Brasileira de História da Educação, volume 12, número 2, maio/agosto 2012.

CELESTE FILHO, M. 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, mai./ago. 2014, p. 49-70.

CLARK, J. U. A imigração norte-americana para a região de Campinas: análise da educação liberal no contexto histórico e educacional brasileiro. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: 1998.

COLISTETE, R. Regiões e especialização na agricultura cafeeira em São Paulo no início do século XX. Revista Brasileira de Economia, v. 69, n° 3, p. 331-354, jul./set. Rio de Janeiro: 2015.

DEMARTINI, Z. B. F. A procura da leitura e da escrita na primeira república: recolocando questões. Cadernos do CERU, USP. Série 2, n° 9, p. 57-82. São Paulo, 1998.

DOURADO, B. B. A educação primária no Tocantins: das escolas isoladas aos grupos Escolares. Encontro HISTEDBR- UFPB, 2012.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. Revista Perspectiva, v. 24, n.1, p. 89-110, jan./jun. Florianópolis, 2006.

FARIA FILHO, L. M. de. Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2000.

FLORES, A. F. Grupos escolares em áreas rurais: um estudo de caso na antiga Usina Tamoio em Araraquara/SP. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

HOBBSAWM, de Eric. Sobre a história. São Paulo: Editora Companhia da Letras: 1998.

JESUS, A. do C. de. Nos caminhos da escola do campo: processo de Implantação da educação do campo no município de Matão, SP. 158 f. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2013.

LEAL, V. N. Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

LOMBARDI, J. C. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 11–19, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art3\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art3_22e.pdf) Acesso em 05 de jan. de 2017.

MARX, K. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

MATOS, O. N. Café e Ferrovias: a evolução ferroviária de São Paulo e o desenvolvimento da cultura cafeeira. São Paulo: Alfa-Omega, 1974.

MENNUCCI, S. Discursos e Conferências Ruralistas. São Paulo, 1946.

\_\_\_\_\_. A crise brasileira da educação. EBook da 2ª edição. São Paulo: Editora Piratininga, 1934.

MOACYR, P. A Instrução e o Império: subsídios para a História da Educação (1823-1853). v. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

\_\_\_\_\_. A Instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil (1854-1889). v. 3. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

\_\_\_\_\_. A Instrução Pública no Estado de São Paulo (1890-1900). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942

MONBEIG, P. Pioneiros e fazendeiros de São Paulo. São Paulo: Editora Hucitec/Polis, 1984.

MONTEIRO, R. M. As elites paulistas e a instrução pública no Segundo Império – Brasil: percursos da construção da nação (1870-1889). 1998. 173 f. Dissertação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

MORAES, A. I. D. 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). 183 f. Dissertação. Universidade Estadual Paulista. Marília: 2014.

MUSIAL, G. B. da S.; GALVÃO, A.M. de O. “Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”: um estudo sobre os materiais, os métodos e os conteúdos da escola rural em Minas Gerais (1892-1899). Revista Brasileira de História da Educação, volume 12, número 2, maio/agosto 2012.

NEPO, Núcleo de Estudos Populacionais. Disponível em: <http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/censos/1890.pdf> Acesso em: 14 de jan. de 2015.

NAGLE, J. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. 2013. Instituições Escolares: por que e como pesquisar. 2ª edição. Campinas: Alínea, 2013.

PEREIRA, R. da S. A história do processo de periferização dos grupos escolares em Campinas nos primórdios de República. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2013.

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

RAMALHO, B. L. 40 anos da Pós-graduação em Educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. Discurso pronunciado na abertura da 28ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 16 a 19 de outubro de 2005. Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 31, 2005.

REIS FILHO, C. dos. A educação e a ilusão liberal. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo, Editora Cortez, 1981.

SANFELICE, J. L. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M. et. al. (Orgs.). Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. p. 75-93. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SANT'ANNA, S. Barões e escravos do café: uma história privada do Vale do Paraíba. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

SANTOS, E. A. Representações e práticas pedagógicas na construção da escola republicana: discriminação, racismo e preconceito nos manuais de formação de professores (1870/1930). In: VALE, A. D.; MATOS, I. J. C. (Orgs.) p. 15-39. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2014.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. B. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. Instituição Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 2.ed.rev e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

\_\_\_\_\_. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SEAD, Fundação Sistema Estadual de Análises de Dados. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/> Acesso em: 10 de jan. de 2018.

SILVA, V. de M. O ideário educacional republicano e a implantação dos grupos escolares no Brasil: uma leitura. Disponível em [http://www.anpuhp.org/anais\\_xiii\\_eeph/textos/ST%2006%2000Vivia%20de%20Melo%20Silva%20TC.PDF](http://www.anpuhp.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2006%2000Vivia%20de%20Melo%20Silva%20TC.PDF) Acesso em: 04 mai 2013.

SINGER, P. Economia política da urbanização. 10ª edição (1ª edição 1973). Editora Brasiliense: São Paulo, 1985.

SMDU, Secretaria Municipal de Urbanismo de São Paulo. Disponível em: [http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico\\_demografico/1900.php](http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/1900.php) Acesso em: 14 de jan. de 2015.

SOUZA, R. F. de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, D. et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Alicerces da Pátria . História da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. A atuação dos municípios na difusão da instrução primária no estado de São Paulo (Campinas, 1889 -1910). In: GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C. H. (Orgs) p. 101-128. Ação Municipal e educação na Primeira República no Brasil. Belo Horizonte: Mazza edições, 2015.

\_\_\_\_\_; ÁVILA, V. P. da S. 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> Acesso em: 02 de jan. de 2016.

\_\_\_\_\_. Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889-1947). Roteiro, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 293-310, jul./dez. 2015. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/7462> Acesso em: 02 de jan. de 2018.

SPINDEL, C. R. – Homens e Máquinas na Transição de uma Economia Cafeeira: formação e uso da força de trabalho no Estado de São Paulo. Coleção Estudos Brasileiros, vol. 40. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

TORRES, A. O problema educacional brasileiro. Rio de Janeiro, Editora Imprensa Nacional, 1914.

VALE, A. D.; MATOS, I. J. C. (Org.). História e educação, pesquisa e reflexão. Piracicaba, SP: Editora Biscalchin, 2014.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. de. As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, L. C. Das Escolas Isoladas ao Grupo Escolar: a instrução pública primária em Mariana - MG (1889-1915). Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2011.

XAVIER, M. E. S. P. A autonomia do pensamento pedagógico nacional expressa nas propostas educacionais do Brasil independente. In: Poder político e educação da elite. 3º ed., São Paulo: Cortez, 1992.

WARDE, M. J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. Em Aberto. Brasília, ano 3, n. 23. set./out. 1984.

WHITAKER, D. C. A. O rural-urbano e a escola brasileira: ensaio de interpretação sociológica. Travessia Revista do Migrante, Publicação do CEM, ano V, número 12, janeiro/abril de 1992.

### **Fontes documentais**

a- Anuários

ANNUARIOS DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: 1907-1908.  
Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php>

ANNUARIOS DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: 1908-1909.  
Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php>

ANNUARIOS DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: 1909-1910.  
Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php>

ANNUARIOS DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: 1910-1911.  
Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php>

ANNUARIOS DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: 1911-1912.  
Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php>

ANNUARIOS DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: 1913. Disponível  
em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php>

ANNUARIOS DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: 1914.  
Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php>

ANNUARIOS DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: 1917.  
Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php>

b- Leis e Decretos do Poder Executivo

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

SÃO PAULO. Lei n.º 138, de 15 de maio de 1889. Fica creada uma escola para o sexo masculino na Colonia-Alvarenga, do município de Caçapava.

SÃO PAULO. Lei n.º 137, de 15 de maio de 1889. Fica creada uma cadeira mixta de instrucção primaria na estação de Jaguary, da estrada de ferro Mogyana, municipio de Campinas.

SÃO PAULO. Lei n.º. 136, de 15 de maio de 1889. Fica creada uma cadeira mixta no bairro do Jacaré, municipio de Araraquara.

SÃO PAULO. Lei n.º135, de 15 de maio de 1889. Ficam creadas quatro cadeiras na cidade da Penha do Rio do Peixe, sendo uma para o sexo feminino e três para o sexo masculino.

SÃO PAULO. Lei n.º134, de 15 de maio de 1889. Ficam creadas 4 cadeiras para instrucção primaria, no municipio do Ribeirão Preto.

SÃO PAULO. Lei n.º 133, de 15 de maio de1889. Fica creada uma cadeira de instrucção primaria, para o sexo feminino, no bairro do Rio Acima, municipio de Araçariguama.

SÃO PAULO. Lei n.º 132, de 15 de maio de1889. Fica creada uma cadeira do sexo masculino no bairro da Campininha e outra do mesmo sexo na Capella do Macuco, ambas no municipio do Rio Novo.

SÃO PAULO. Lei n.º 131, de 15 de maio de 1889. Fica transferida a cadeira de instrucção primaria para o sexo masculino do bairro dos Barbozas para o do Carapeba, ambos no municipio de São Luiz de Parahybuna.

SÃO PAULO. Lei n.º 130, de 15 de maio de 1889. Fica transferida para o bairro do Paiol, em Araçariguama, a cadeira do sexo feminino do bairro do Collegio, do mesmo municipio.

SÃO PAULO. Lei n.º 129, de 15 de maio de 1889. Cria duas cadeiras de primeiras letras, de ambos os sexos, no lugar denominado Espindolas, bairro de Stagacaba, em Silveiras, e uma mista na Colônia das Paineiras do Bananal.

SÃO PAULO. Lei n.º 128, de 15 de maio de 1889. Fica creada uma cadeira do sexo masculino no Bairro da Capella de Indaiatuba, em Sorocaba.

SÃO PAULO. Lei n.º 127, de 15 de maio de 1889. Fica creada uma cadeira do sexo masculino do primeiro grau, na freguezia de São Sebastião do Ribeirãozinho, no municipio de Jaboticabal.

SÃO PAULO. Lei n.º 126, de 15 de maio de 1889. Fica creada uma cadeira mixta na Capella do Senhor Bom Jesus dos Perdões, entre Atibaia e Nazareth.

SÃO PAULO. Lei n.º 125, de 15 de maio de 1889. Fica transferida a cadeira de primeiras letras do sexo masculino do Caguassú para o Bairro do Telegrapho, nesta capital. Revogadas as disposições em contrario.

SÃO PAULO. Lei n.º 56, de 22 de março de 1889. Cria cadeiras de primeiras letras em diversas localidades.

SÃO PAULO. Lei n.º 52, de 22 de março de/ 1889. Cria uma cadeira de primeiras letras no bairro da Cachoeira, município de Santo Antonio da Cachoeira.

SÃO PAULO. Lei n.º 51, de 22 de março de1889. Cria duas cadeiras de primeiras letras no município de São José do Rio Pardo

SÃO PAULO. Lei n.º 50, de 22 de março de1889. Cria uma cadeira no bairro do Pimenta em Porto Feliz.

SÃO PAULO. Lei n.º 45, de 22 de março de1889. Ficam creadas duas cadeiras de instrução primaria, uma para cada sexo no bairro das Cayeiras, municipio desta capital.

SÃO PAULO. Lei n.º 44, de 28 de fevereiro de 1889. Transfere para o bairro do Campo do Galvão, município de Guaratinguetá, a escola do sexo feminino do bairro de Santa Cruz, em Paraibuna.

SÃO PAULO. Lei n.º 32, de 28 de fevereiro de 1889. Transfere diversas cadeiras de primeiras letras de uma para outras localidades.

SÃO PAULO. Lei n.º 31, de 28 de fevereiro de 1889. Cria diversas cadeiras de instrução primária.

SÃO PAULO. Lei n.º. 16, de 18 de fevereiro de 1889. Transfere para o bairro do Morro Alegre dos Andrades no município de Guarey, a cadeira de instrução primário criada no bairro da Arêas, do mesmo município.

SÃO PAULO. Lei n.º 10, de 12 de fevereiro de 1889. Cria cadeiras de primeiras letras em diversas localidades.

SÃO PAULO. Lei n.º 9, de 09 de fevereiro de 1889. Cria cadeira de primeiras letras em diversas localidades.

SÃO PAULO. Lei n.º 4, de 06 de fevereiro de 1889. Cria escolas de primeiras letras em diversas localidades.

SÃO PAULO. Decreto n.º 111, de 29 de dezembro de 1890. Transferencia da escola do sexo masculino do bairro de Santa Cruz para o da Barra, ambos naquelle municípioio.

SÃO PAULO. Decreto n.º 109, de 19 de dezembro de 1890. Converte em mixta a escola do sexo masculino do bairro do Pinhal, municípioio de Santa Izabel.

SÃO PAULO. Decreto n.º 108, de 19 de dezembro de 1890. Converte em mixta a escola do sexo masculino do bairro do Tucura, municipio de Mogy-Mirim.

SÃO PAULO. Decreto n.º 108, de 19 de dezembro de 1890. Converte em mista a escola do sexo masculino do bairro do Tucura, municípioio de Mogi Mirim.

SÃO PAULO. Decreto n.º 107, de 18 de dezembro de 1890. Converte em escola para o sexo feminino e transfere para o bairro do Jaguary, municipio de Xiririca, a escola do sexo masculino do bairro do Christovam, do dito municipioio.

SÃO PAULO. Decreto n.º 106, de 18 de dezembro de 1890. Supprime a escola primaria do sexo masculino do bairro de Ivaporanduva, municipio de Xiririca.

SÃO PAULO. Decreto n.º 103, de 8 de dezembro de 1890. Converte em mixta e transfere para o bairro do Boqueirão da Praia Grande, em S. Vicente, a escola do sexo masculino do Piassabussú.

SÃO PAULO. Decreto n.º 102, de 8 de dezembro de 1890. Supprime a 2.<sup>a</sup> cadeira de instrucção primaria do sexo feminino da villa da Piedade

SÃO PAULO. Decreto n.º 100, de 4 de dezembro de 1890. Converte em mixta a cadeira do sexo masculino do bairro de Cordeiros, municipio de Limeira.

SÃO PAULO. Decreto n.º 96, de 10 de novembro de 1890. Supprime a escola do sexo masculino do bairro de Santo Antonio, denominado – da Fabrica – municípioio de S. Luiz do Parahytinga, e converte em mixta a escola do sexo feminino do dito bairro. Alega-se baixa frequência de alunos.

SÃO PAULO. Decreto n.º 95, de 4 de novembro de 1890. Transfere para o bairro da Estação de Jundiahy a cadeira mixta do bairro de Capivary, municipio de Jundiahy.

SÃO PAULO. Decreto n.º 89, de 29 de setembro de 1890. Remove a cadeira do sexo masculino do bairro de Pindahytiba para o da Boa Vista, ambos no municípioio de Guaratinguetá.

SÃO PAULO. Decreto n.º 88, de 24 de setembro de 1890. Supprime a quarta cadeira de instrucção primaria do sexo masculino da cidade de Iguape.

SÃO PAULO. Decreto n.º 85, de 12 de setembro de 1890. Converte em mixta a escola do sexo masculino do bairro de Capivary, município de Jundiahy.

SÃO PAULO. Decreto n.º 84, de 10 setembro de 1890. Transfere para o bairro da Cachoeirinha a escola do sexo masculino do bairro da Cachoeira, no município de Pirassununga.

SÃO PAULO. Decreto n.º 82, de 2 de setembro de 1890. Declara mixta e transfere para o bairro de Villa Mathias, em Santos, a escola do sexo feminino do bairro do Cubatão.

SÃO PAULO. Decreto n.º 81, de 1.º setembro de 1890. Converte em mixta e transfere para a colonia de Sabaúna a escola do sexo feminino do bairro da Ponte Grande, município de Mogy das Cruzes.

SÃO PAULO. Decreto n.º 80, de 1.º de setembro de 1890. Transfere para o bairro da estação de Cravinhos a escola mixta do bairro da Figueira, município do Ribeirão Preto.

SÃO PAULO. Decreto n.º 79, de 29 de agosto de 1890. Supprime a escola do sexo masculino e declara mixta a do sexo feminino do bairro do Paquetá, município de Itapetininga.

SÃO PAULO. Decreto n.º 74, de 6 de agosto de 1890. Transfere escolas do bairro da Campina, município de Santo Amaro, para a villa do mesmo nome.

SÃO PAULO. Decreto n.º 73, de 6 de agosto de 1890. Crea uma escola mixta na colonia das Cannas.

SÃO PAULO. Decreto n.º 61, de 17 de junho de 1890. Converte em escola para o sexo masculino a escola mixta da Villa Raffard.

SÃO PAULO. Decreto n.º 203, de 6 de junho de 1891. Transfere a escola publica do sexo masculino do bairro do Caetetuba para o do Rio Abaixo, ambos no município de Atibaia.

SÃO PAULO. Decreto n.º 201, de 6 de junho de 1891. Equipara os vencimentos da actual professora de calligraphia e desenho da Escola Normal, d. Felicidade Perpetua de Macedo, aos dos outros professores effectivos da dita Escola.

SÃO PAULO. Decreto n.º 198, de 6 de junho de 1891. Eleva os vencimentos da professora publica ambulante das cadeiras dos bairros do Rio Grande e Ribeirão Pires, no município de S. Bernardo.

SÃO PAULO. Decreto n.º 196, de 6 de junho de 1891. Eleva os vencimentos dos professores e professoras das escolas primarias de 1.º grau do Estado, revoga as leis de excepção relativas e exclue do augmento os professores ambulantes, actuaes ou futuros.

SÃO PAULO. Decreto n.º 193, de 6 de junho de 1891. Transfere a escola publica de instrucção primaria do bairro da Pescaria para o do Faxinal de Capivary, ambas no municipio de Itapetininga.

SÃO PAULO. Decreto n.º 191, de 5 de junho de 1891. Equipara os vencimentos do actual professor de calligraphia e desenho da Escola Normal, bacharel Thomas Augusto Ribeiro de Lima, aos dos outros professores effectivos da mesma escola.

SÃO PAULO. Decreto n.º 190-a, de 5 de junho de 1891. Funde as cadeiras do sexo masculino dos bairros do Alto de Sant'Anna e Barro Branco com a de bairro do Guapyra, todas no municipio da Capital, tornando ambulante o professor da ultima, com accrescimo de vencimentos.

SÃO PAULO. Decreto n.º 188, de 2 de junho de 1891. Funde a cadeira do sexo masculino do bairro dos Perús com o do das Cayeiras, ambas no municipio da Capital, tornando ambulante o professor da ultima, com accrescimo de vencimentos.

SÃO PAULO. Decreto n.º 185, de 30 de maio de 1891. Transfere a escola do sexo masculino do bairro do Bacaetava municipio de Campo Largo de Sorocaba, para as proximidades da capella de Santa Cruz, suburbio da cidade de Tatuhy.

SÃO PAULO. Decreto n.º 167, de 8 de maio de 1891. Transfere a escola do sexo masculino do bairro de Santa Cruz dos Pedrosos para o da Boa Esperança, ambos no município da Natividade.

SÃO PAULO. Decreto n.º 165, de 6 de maio de 1891. Converte em escola para o sexo feminino a escola mixta do bairro de Capivary, município de Campinas e a transfere para o bairro Guanabára, na cidade de Campinas.

SÃO PAULO. Decreto n.º 157, de 14 de abril de 1891. Crea uma escola de instrucção primaria para o sexo feminino, na Villa do Carmo da Franca.

SÃO PAULO. Decreto n.º 156, de 14 de abril de 1891. Eleva os vencimentos dos porteiros e dos contínuos da Escola Normal.

SÃO PAULO. Decreto n.º 151, de 7 de abril de 1891. Converte em mixta e trasfere para o bairro das Lavras a escola vaga do sexo masculino da capella de S. Loureço, municipio de Itapecerica.

SÃO PAULO. Decreto n.º 140, de 21 de março de 1891. Derroga o artigo 68 da Lei n.º 81 de 6 de abril de 1887.

SÃO PAULO. Decreto n.º 131-A, de 28/02/1891. Declara só para o sexo feminino a escola mista do núcleo colonial das Cannas, assim como transfere para ali a do sexo masculino do bairro do Quatinga, ambos do município de Lorena, e converte em mista a do sexo masculino desse bairro.

SÃO PAULO. Decreto n.º 126, de 23 de janeiro de 1891. Transfere para o bairro do Alto Ribeirão a escola do sexo masculino do de Matto Dentro, ambas do município de Pindamonhangaba.

SÃO PAULO. Decreto n.º 120, de 15 de janeiro de 1891. Transfere a escola do sexo masculino do bairro dos Fragas para o da Estação, ambos no município de Tatuhy.

SÃO PAULO. Lei n.º 101 de 24 de setembro de 1892. Cria diversas escolas de instrução primária.

SÃO PAULO. Lei n.º 114, de 1º de outubro de 1892. Cria uma escola de instrução primaria no bairro do Doce, município do Bananal.

SÃO PAULO. Lei n.º 108, de 29 de setembro de 1892. Cria uma escola para o sexo masculino no Bairro do Ribeirão, município do Capão-Bonito do Paranapanema.

SÃO PAULO. Lei n.º 89 de 10 de setembro de 1892. Concede permuta de cadeiras aos professores públicos.

SÃO PAULO. Lei n.º 39, de 4 de julho de 1892. Cria uma cadeira de instrução primaria em Vallinhos, no municipio de Campinas, para o sexo feminino.

SÃO PAULO. Lei n.º 36, de 1º de julho de 1892. Crea e institue um collegio sob a denominação de “D. Carolina Tamandaré” – com a constituição de pessoa juridica capaz de adquirir e exercer direitos patrimoniais.

SÃO PAULO. Lei n.º 26, de 11 de maio de 1892. Auctoriza o governo a fundar uma Escola Superior de Agricultura e outra de Engenharia.

SÃO PAULO. Lei n.º 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução publica do Estado.

SÃO PAULO. Decreto n.º 144-A, de 30/12/1892. Reforma a Secretaria da Instrução Pública.

SÃO PAULO. Decreto n.º 144, de 30 de dezembro de 1892. Approva o regulamento para execução de obras por contracto com a Superintendencia de Obras Publicas.

SÃO PAULO. Decreto n.º 130, de 18 de novembro de 1892. Aceita a doação feita ao Estado pelo dr. Luiz de Queiroz, da fazenda denominada S. João da Montanha, no municipio de Piracicaba, destinada á projectada Escola Agricola e abre o credito de 50:774\$000 para indemnização ao doador, das despesas por elle feitas com bemfeitorias e custeio na mesma fazenda.

SÃO PAULO. Decreto n.º 102, de 9 de setembro de 1892. Annulla a deliberação da intendencia municipal de Itapeperica, de 15 de agosto do corrente anno, que auctoriza o respectivo presidente a despender o saldo do fundo escolar com a compra de um predio, naguella Villa, para aposento de duas escolas primarias.

SÃO PAULO. Decreto n.º 74, de 28 de junho de 1892. Declara que o Decreto n.º 204, de 6 de junho de 1891, aproveitará ao professor público aposentado da 3.ª cadeira de instrução primária da cidade de Piracicaba, Augusto Pinto da Silva Saes, e aos que se acharem em identicas condições.

SÃO PAULO. Lei n.º 261, de 04 de setembro de 1893. Cria as seguintes cadeiras de instrução primária: duas mixtas no município de Buquira, sendo uma no bairro da Bocaina e outra no bairro dos Ferreiros; duas, sendo uma para cada sexo, na capela do Ribeirão Vermelho, município de São João Baptista.

SÃO PAULO. Lei n.º 260, de 04 de setembro de 1893. Cria duas escolas, uma para cada sexo, na cidade de Iguape; cria também uma para o sexo feminino na Colonia de Pariquera-Assú, município de Iguape.

SÃO PAULO. Lei n.º 259, de 04 de setembro de 1893. Cria as seguintes cadeiras de instrução preliminar: três para o sexo masculino, no município de São Roque, sendo uma em cada um dos seguintes bairros: Ribeirão, Briquituba e Itabé; e uma para o sexo feminino no bairro dos Pinheiros, do mesmo município.

SÃO PAULO. Lei n.º 258, de 04 de setembro de 1893. Cria duas cadeiras primárias no bairro do Bonete, comarca da Villa Bella, sendo uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino.

SÃO PAULO. Lei n.º 257, de 04 de setembro de 1893. Cria no município de Bragança duas escolas mistas de instrução primária, uma no bairro da estação e outra no da mãe dos homens, e duas para o sexo masculino, sendo uma no bairro da Bocaina e outra no bairro do Birisá.

SÃO PAULO. Lei n.º 256, de 04 de setembro de 1893. Cria uma cadeira de instrução primária para o sexo masculino no Alto da Serra, bairro onde está a estação da estrada de Ferro Ingleza.

SÃO PAULO. Lei n.º 255, de 04 de setembro de 1893. Cria uma escola de instrução primária para o sexo masculino no bairro dos Cabecais, município de Sarapuí.

SÃO PAULO. Lei n.º 254, de 04 de setembro de 1893. Cria uma cadeira de instrução primária para o sexo feminino no Bairro do Baracéa, município de Taubaté.

SÃO PAULO. Lei n.º 253, de 04 de setembro de 1893. Cria diversas cadeiras de instrução preliminar.

SÃO PAULO. Lei n.º 252, de 04 de setembro de 1893. Cria diversas cadeiras de instrução preliminar.

SÃO PAULO. Lei n.º 251, de 04 de setembro de 1893. Cria uma cadeira de instrução primária para o sexo masculino no bairro do Curralinho, município de Lagoinha.

SÃO PAULO. Lei n.º 250, de 04 de setembro de 1893. Cria duas cadeiras de instrução primária, sendo uma para cada sexo, na freguesia de São Pedro de Itararé.

SÃO PAULO. Lei n.º 308, de 26 de julho de 1894. Transfere e cria escolas públicas; converte em escola do sexo feminino a mixta existente na freguesia do Sertãozinho, município do Ribeirão Preto e suprime a cadeira mixta do núcleo colonial Piaguhy, no município de Guaratinguetá.

SÃO PAULO. Decreto n.º 275, de 31 de dezembro de 1894. Cria uma escola complementar modelo, na capital.

SÃO PAULO. Decreto n.º 252, de 9 de agosto de 1894. Cria mais uma Escola Modelo na Capital, com a denominação de 2.ª Escola Modelo.

SÃO PAULO. Decreto n.º 248, de 26 de julho de 1894. Approva o regimento interno das escolas publicas.

SÃO PAULO. Lei n.º 378, de 4 de setembro de 1895. Crea diversas escolas.

SÃO PAULO. Lei n.º 373, de 3 de setembro de 1895. Crea escolas em diversos municípios do Estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 367, de 3 de setembro de 1895. Auctoriza o Governo a crear uma escola pratica de agricultura na fazenda «S. João da Montanha», municipio de Piracicaba.

SÃO PAULO. Decreto n.º 321, de 3 de dezembro de 1895. Crêa mais uma escola modelo na Capital, com a denominação de Maria José.

SÃO PAULO. Decreto n.º 284, de 14 de março de 1895. Cria um Gymnasio na cidade de Campinas.

SÃO PAULO. Lei n.º 378, de 4 de setembro de 1895. Crêa diversas escolas.

SÃO PAULO. Lei n.º 373, de 3 de setembro de 1895. Crea escolas em diversos municípios do Estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 367, de 3 de setembro de 1895. Auctoriza o Governo a crear uma escola pratica de agricultura na fazenda «S. João da Montanha», municipio de Piracicaba.

SÃO PAULO. Decreto n.º 321, de 3 de dezembro de 1895. Crêa mais uma escola modelo na Capital, com a denominação de Maria José.

SÃO PAULO. Decreto n.º 284, de 14 de março de 1895. Cria um Gymnasio na cidade de Campinas.

SÃO PAULO. Lei n.º 492, de 31 de dezembro de 1896. Concede um anno de licença á Bernardina Augusta Pereira de Barros, professora publica da terceira cadeira da Vila de Ribeirão Bonito.

SÃO PAULO. Lei n.º 489, de 29 de dezembro de 1896. Torna obrigatorio o ensino da lingua nacional.

SÃO PAULO. Lei n.º 488, de 29 de dezembro de 1896. Auctoriza o governo a completar a organização da eschola polytechnica, nomeando lentes e professores.

SÃO PAULO. Lei n.º 446, de 6 de agosto de 1896. Crea escholas preliminares em diversos municipios do estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 445, de 06 de agosto de 1896. Concede um ano de licença com os vencimentos a que tiver direito, a D. Mariana de Oliveira Salgado, professora pública da escola preliminar mixta, do bairro de Cangahyba, na Penha de França, município da Capital.

SÃO PAULO. Lei n.º 430, de 1.º de agosto de 1896. Supprime o cargo de director geral da instrução publica bem como a respectiva secretaria e auctoriza o governo a reformar a secretaria do interior.

SÃO PAULO. Decreto n.º 397, de 9 de outubro de 1896. Approva o regulamento da eschola normal da capital, e escholas modelo annexas .

SÃO PAULO. Decreto n.º 342, de 3 de março de 1896. Crea um Jardim da Infancia junto á Eschola Normal da Capital.

SÃO PAULO. Lei n.º 429, de 01 de agosto de 1896. Autoriza o governo a conceder um ano de licença ao professor João Baptista dos Santos Sobrinho, do grupo escolar denominado Gabriel Prestes, de Lorena.

SÃO PAULO. Lei n.º 518, de 23 de agosto de 1897. Crea uma eschola para o sexo masculino no bairro de São José, proximo á cidade de Taubaté.

SÃO PAULO. Lei n.º 524, de 4 de setembro de 1897. Crea escholas em diversos municipios do Estado.

SÃO PAULO. Decreto n.º 428, de 6 de fevereiro de 1897. Crea uma escola modelo complementar, anexa á Eschola Modelo de Itapetininga.

SÃO PAULO. Decreto n.º 427, de 6 de fevereiro de 1897. Crea uma escola modelo complementar, anexa á escola modelo "Prudente de Moraes", na Capital.

SÃO PAULO. Lei n.º 520, de 26 de agosto de 1897. Supprime o Conselho Superior de Instrução Publica e dá outras providencias.

SÃO PAULO. Decreto n.º 611, de 9 de novembro de 1898. Da regulamento para a Eschola Agricola Pratica de Piracicaba

SÃO PAULO. Lei n.º 591, de 2 de setembro de 1898. Cria escolas em vários pontos do Estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 587, de 31 de agosto de 1898. Cria na fazenda de São João da Montanha, município de Piracicaba, uma escola pratica de agricultura, com um campo de experiência e um posto zootécnico que lhe serão anexos.

SÃO PAULO. Lei n.º 585, de 30 de agosto de 1898. Remove, converte e transfere escolas no município de Areas.

SÃO PAULO. Lei n.º 579, de 29 de agosto de 1898. Cria escolas em diversas localidades do Estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 578, de 29 de agosto de 1898. Converte e transfere escolas no município de Campinas.

SÃO PAULO. Lei n.º 577, de 27 de agosto de 1898. Cria e transfere escolas no Estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 575, de 27 de agosto de 1898. Cria escolas nos municípios de Conceição de Itanhaem e Yporanga

SÃO PAULO. Lei n.º 574, de 27 de agosto de 1898. Converte e transfere diversas escolas preliminares no Estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 572, de 27 de agosto de 1898. Cria diversas escolas preliminares no Estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 571, de 27 de agosto de 1898. Converte em mista a cadeira do sexo feminino do bairro da Boa Vista, município de Jacarehy.

SÃO PAULO. Lei n.º 570, de 27 de agosto de 1898. Cria diversas escolas em várias localidades do Estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 551, de 13 de agosto de 1898. Converte em mista a escola do sexo feminino do bairro do «Taboão» município de São Roque

SÃO PAULO. Lei n.º 541, de 21 de julho de 1898. Converte em mista a escola do sexo feminino da Estação do Rio Grande.

SÃO PAULO. Lei n.º 535, de 12 de julho de 1898. Cria seis cadeiras de instrução primária em diversas localidades.

SÃO PAULO. Lei n.º 534, de 12 de julho de 1898. Cria e transfere escolas no Estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 685, de 16 de setembro de 1899. Crea escolas na Villa Arens, município de Jundiahy.

SÃO PAULO. Lei n.º 657, de 28 de agosto de 1899. Crea, converte e transfere escolas em diversas localidades do Estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 643, de 7 de agosto de 1899. Cria, suprime, transfere e converte em mixtas varias escolas em diversas localidades do Estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 628, de 17 de julho de 1899. Suprime e transfere escolas nos municípios de Iguape e Parnahyba.

SÃO PAULO. Lei n.º 613, de 26 de maio de 1899. Converte em mixta, suprime, cria e transfere escolas em diversos municípios.

SÃO PAULO. Lei n.º 612, de 26 de maio de 1899. Converte em mixta, suprime e cria escolas no município de Silveiras.

SÃO PAULO. Lei n.º 611, de 26 de maio de 1899. Transfere e cria escolas no município de Santa Branca

SÃO PAULO. Lei n.º 609, de 26 de maio de 1899. Suprime escolas no bairro de Bocaina, município de Buquira.

SÃO PAULO. Lei n.º 608, de 24 de maio de 1899. Supprime diversas escolas do município de Cananéia.

SÃO PAULO. Lei n.º 607, de 22 de maio de 1899. Converte em escola para o sexo masculino a escola mixta da villa do Cruzeiro.

SÃO PAULO. Lei n.º 606, de 22 de maio de 1899. Transfere para o bairro de Bella Aurora a escola do sexo masculino do bairro dos Leandros, no município de Queluz.

SÃO PAULO. Lei n.º 605, de 22 de maio de 1899. Crea, supprime, transfere e converte em mixta escolas do município de Xiririca.

SÃO PAULO. Lei n.º 604, de 22 de maio de 1899. Remove para o bairro de Angola-Debaixo, a cadeira do bairro da Esperança, município de Jacarehy.

SÃO PAULO. Lei n.º 603, de 22 de maio de 1899. Supprime a escola para o sexo masculino no bairro Porto de João Ferreira, município de Pinheiros.

SÃO PAULO. Lei n.º 601, de 4 de maio de 1899. Crea duas escolas de ensino primario nos bairros dos Alpes e Areias no município de Bebedouro.

SÃO PAULO. Lei n.º 600, de 2 de maio de 1899. Transfere para a cidade de Santa Rita do Passa Quatro, a escola mixta existente no bairro de Santa Cruz do Rio Claro, do mesmo município.

SÃO PAULO. Lei n.º 599, de 2 de maio de 1899. Crea duas escolas no município de Franca e converte em ambulante o do bairro do Alferes Bento, município de Parahybuna.

SÃO PAULO. Lei n.º 598, de 2 de maio de 1899. Crea duas escolas mixtas sendo: uma no bairro de Sant'Anna, município e comarca de Batataes, e outra no arraial da Serrinha, município de Cravinhos.

SÃO PAULO. Lei n.º 597, de 2 de maio de 1899. Crea uma escola mixta em S. Pedro de Morrinhos, no municipio de Casa Branca.

SÃO PAULO. Decreto n.º 863-a, de 29 de dezembro de 1900. Crea a Escola Agricola Pratica de Piracicaba e dá o respectivo Regulamento.

SÃO PAULO. Lei n.º 748, de 13 de novembro de 1900. Cria escolas no municipio de Jahú e converte em escola para o sexo feminino a mixta do bairro da Figueira.

SÃO PAULO. Lei n.º 747, de 13 de novembro de 1900. Cria escolas preliminares na cidade de Jahú.

SÃO PAULO. Lei n.º 745, de 13 de novembro de 1900. Cria escolas no municipio da capital, Cravinhos e São Manoel do Paraiso.

SÃO PAULO. Lei n.º 737, de 29 de outubro de 1900. Cria escolas preliminares na villa de Sertãozinho e no municipio de S. Sebastião.

SÃO PAULO. Lei n.º 732, de 26 de outubro de 1900. Cria, converte e transfere escolas em diversas localidades do Estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 718, de 25 de setembro de 1900. Transfere e converte em mixta escolas nos municipios de Itapeperica e Pindamonhangaba.

SÃO PAULO. Lei n.º 712, de 31 de agosto de 1900. Cria duas escolas no districto policial do Rio Verde, município de São José do Rio Pardo.

SÃO PAULO. Lei n.º 706, de 23 de agosto de 1900. Cria converte em mixtas e transfere escolas em diversos municipios do Estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 706, de 23 de agosto de 1900. Cria converte em mixtas e transfere escolas em diversos municipios do Estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 703, de 7 de agosto de 1900. Cria uma escola mixta de instrução primaria no bairro do Rio do Peixe, municipio de Patrocinio de Santa Isabel.

SÃO PAULO. Lei n.º 690, de 4 de maio de 1900. Cria mais uma escola para o sexo masculino na villa de Pirajú.

SÃO PAULO. Lei n.º 689, de 4 de maio de 1900. Cria duas escolas, uma na villa do Bariry e outra no bairro do pocinho, do mesmo município.

SÃO PAULO. Lei n.º 816, de 8 de novembro de 1901. Cria diversas escolas preliminares.

SÃO PAULO. Lei n.º 813, de 31 de outubro de 1901. Cria escolas preliminares em diversas localidades.

SÃO PAULO. Lei n.º 810, de 18 de outubro de 1901. Cria escolas em diversas localidades do Estado.

SÃO PAULO. Lei n.º 808, de 9 de outubro de 1901. Dispõe sobre a localização de uma escola no municipio de Jacarehy.

SÃO PAULO. Lei n.º 806, de 9 de outubro de 1901. Transfere a escola preliminar do sexo feminino do bairro do Barro Branco, para a estação do Mandaqui, municipio da Capital.

SÃO PAULO. Lei n.º 805, de 9 de outubro de 1901. Cria e transfere escolas em diversos municipios.

SÃO PAULO. Lei n.º 803, de 9 de outubro de 1901. Cria escolas preliminares em diversas localidades

SÃO PAULO. Lei n.º 801, de 7 de outubro de 1901. Cria uma escola para o sexo masculino na estação de Pirituba, no município da Capital.

SÃO PAULO. Lei n.º 799, de 7 de outubro de 1901. Cria e converte escolas nos municípios da Capital, Itapetininga e Botucatú.

SÃO PAULO. Lei n.º 798, de 7 de outubro de 1901. Cria uma escola preliminar para o sexo feminino em S. José do Belemzinho, município da Capital.

SÃO PAULO. Lei n.º 795, de 3 de outubro de 1901. Transfere para a cidade de Bocaina a escola do sexo feminino do bairro das Minhocas, do mesmo município.

SÃO PAULO. Lei n.º 794, de 3 de outubro de 1901. Converte em mixta a escola do sexo masculino, do bairro «Parahytinga» no município da Villa de Redempção.

SÃO PAULO. Lei n.º 793, de 3 de outubro de 1901. Cria duas escolas preliminares, uma para cada sexo, no lugar denominado Villa Rezende-da cidade de Piracicaba.

SÃO PAULO. Lei n.º 792, de 3 de outubro de 1901. Cria escolas mixtas, uma na estação da Cantareira, outra no bairro de Agua Vermelha, no município da Capital.

SÃO PAULO. Lei n.º 791, de 3 de outubro de 1901. Transfere para a cidade da Bocaina a escola preliminar mixta do Salamanco, no município da Bocaina.

SÃO PAULO. Lei n.º 790, de 3 de outubro de 1901. Cria escolas preliminares em Villa Cosmopolis, em Campinas, e no bairro do Capão Alto, em Itapetininga.

SÃO PAULO. Lei n.º 779, de 2 de julho de 1901. Transfere para a estação de Osasco a escola mixta do bairro do Mutinga, município desta Capital.

SÃO PAULO. Lei n.º 772, de 4 de junho de 1901. Cria varias escolas preliminares.

SÃO PAULO. Lei n.º 759, de 17 de abril de 1901. Converte em *mixta a schola* do sexo feminino do bairro de S. Miguel, município da Capital.

SÃO PAULO. Lei n. 1.579, de 19 de dezembro de 1917. *Estabelece diversas disposições sobre a instrução pública do Estado.*

## Anexos

Anexo 1: Municípios inspecionados pelo inspetor escolar Carlos Rodrigues Pereira em 1900 (referente à página 121).

Quadro dos municípios inspecionados pelo inspetor escolar Carlos Rodrigues Pereira, durante o anno de 1900.

Numero de ordem	Municípios		N.º de escolas providas			N.º de escolas vagas			Alunos			Observações
			Manc. livres	Manc. mixtas	Manc. de grupos	Manc. livres	Manc. mixtas	Manc. de grupos	Alunos		Frequência média de alunos	
									Manc. livres	Manc. mixtas		
1	Mogy	Mirim	-	-	1	15	8	4	301	1	269	Os municípios de Mogy Mirim, Franca, Itapira e São João da Boa Vista contavam, além das escolas mencionadas, um curso nocturno cada um, os quaes não estão providos.
2	"	Guassú	1	1	-	4	2	4	87	11	67	
3	Esperito	S.º do Borral	-	-	1	-	-	-	283	19	240	
4	"	"	-	-	1	11	2	2	22	1	11	
5	Batatais		1	2	-	10	4	5	112	9	91	
6	Caçande		-	1	-	3	2	1	24	0	18	
7	Cajuru		-	-	-	4	4	-	-	-	-	
8	Muverava		-	1	-	2	1	-	25	0	14	
9	Casa Branca		1	3	-	5	2	4	115	6	111	
10	Cravinhos		-	-	-	2	2	2	-	-	-	
11	Franca		1	-	-	4	6	2	13	4	7	
12	Itapira		-	-	1	11	1	-	307	28	304	
13	Jardinópolis		-	-	-	2	2	-	-	-	-	
14	Mooca		-	1	-	7	4	-	38	1	33	
15	Itapetininga		-	-	-	5	4	1	-	-	-	
16	Itapicuma		-	-	-	4	2	-	-	-	-	
17	Itapicuma		-	-	1	9	6	1	293	53	240	
18	Santa Rita do Paraiso		-	-	-	6	4	1	-	-	-	
19	Santa Rita do Paraiso		-	-	-	1	1	-	-	-	-	
20	Santa Rita do Paraiso		-	1	-	5	2	-	26	10	28	
21	Santa Rita do Paraiso		-	-	-	19	6	1	138	17	122	
22	Santa Rita do Paraiso		2	3	-	8	7	1	31	9	28	
23	Santa Rita do Paraiso		1	-	-	8	8	2	93	1	67	
24	Santa Rita do Paraiso		2	-	-	4	1	-	33	15	31	
25	Santa Rita do Paraiso		-	1	-	4	1	-	-	-	-	
26	Santa Rita do Paraiso		-	-	-	1	1	-	-	-	-	
27	Santa Rita do Paraiso		5	2	-	7	3	-	189	1	95	
28	Santa Rita do Paraiso		3	2	-	10	4	1	126	3	75	
29	Santa Rita do Paraiso		-	-	-	-	-	-	343	16	259	
30	Santa Rita do Paraiso		-	-	1	-	-	-	367	5	319	
31	Santa Rita do Paraiso		-	-	1	-	-	-	297	2	222	
32	Santa Rita do Paraiso		-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Nota: 3 localidades não foram inspecionadas de acordo com o programa.

Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Anexo 2: Carta do diretor do Grupo Escolar do município de Brodowski (1918).

#### IV

**Officio do director do  
Grupo Escolar  
de Brodowski**

*Só a obrigatoriedade do ensino pôde resolver o problema do analphabetismo, sem augmento de despesas.*

No momento actual, que é já de paz como consequencia da guerra e ainda de guerra contra a peste que tenta despovoar o mundo, o pensamento de todos muito trabalha para amenizar os soffrimentos e trazer, á Terra, a alegria por algum tempo ausente.

Os ensinamentos dessa luta tremenda devem ser aproveitados; e o serão, com resultados excellentes, estou certo, depois deste como abatimento em que iremos cair, consequencia de tanta energia dispendida.

Mas o pensamento para o bem dos homens vae sentindo o calor do coração purificado nestes ultimos annos de dôr e, logo, germinará, num tempo, então, de completa paz, e que será de felicidade tambem, por obra de tal germinação.

Muito evidente foi o valor da instrucção na guerra ha pouco terminada e mesmo no nosso inimigo isso se reconheceu, ainda que, na manifestação, se mostrasse propenso, ou melhor, fonte para o mal.

Afinal, não preciso dizer da necessidade da educação como um meio de se assegurar a felicidade — educação digo, porque as nossas escolas, hoje, educam mais do que instruem, cuidam do todo e não só da intelligencia.

A ignorancia é a fonte abundante de todos os crimes, incluída a mendicidade que se torna crime tambem num paiz como este nosso, tão rico e tão fertil.

O analphabetismo precisa de levar um golpe certo e a arma, para isso, é a execução da lei da obrigatoriedade do ensino.

Alguem poderá objectar, com maldade até, que tal lei foi feita justamente para alphabetizar e se ainda não foi executada é porque as escolas estão cheias e o Governo não pode augmentar o numero dellas.

E eu affirmo, sem me illudir, que no dia em que tal lei fôr executada, algumas vagas se apresentarão nas nossas escolas, ou ellas, sem augmento algum, poderão alphabetizar todos os nossos compatriotasinhos.

Por que arte?

Comecemos pela escola isolada.

O professor, nomeado para uma dellas, geralmente cheio das mais bellas intenções, fervoroso patriota e vendo no exercicio perfeito do seu cargo a manifestação dessa fé ardente que o move, vae para a roça instruir, educar.

Nunca elle deixa de assim pensar; entretanto, não alphabetiza quasi ninguem.

E<sup>2</sup> a mudança brusca, dizem uns, da capital, ou da bôa cidade, para a roça; outros dizem ser o acanhado do casebre da escola sem forro e sem assoalho o motivo do fracasso; e outros, ainda, o lidar com verdadeiros selvagens.

Nada disso — o nosso professor comprehende o alcance da sua missão, é já um homem feito, tendo um ideal que é o ideal do povo, um desejo que é o desejo da sociedade e aproveita bem a sua energia em prol da instrucção.

“Não é culpado então o professor?”

Não, respondo categoricamente; mas, a *obrigatoriedade de ser a escola num mesmo lugar sempre é não haver obrigatoriedade para o ensino.*

Imaginemos um lugar com vinte e cinco familias, tendo cada uma, na média, cinco filhos: são cento e vinte e cinco.

Destes, vinte e cinco passaram da idade escolar, setenta estão na idade e trinta ainda a ella não chegaram.

O professor matricula quarenta.

Antes de matriculá-los elle tem o cuidado de saber da idade dos setenta que estão na epoca de receber instrucção, afim de escolher os quarenta mais idosos.

Durante dois annos elle não reprova um só, saindo todos no fim do segundo; no começo do terceiro anno, elle recebe os trinta meninos que ficaram (não tirando uns dois ou tres que poderiam passar da idade) e mais oito que completaram sete annos; no quarto anno, todos estes passaram para a segunda serie do curso e elle admittiu mais dois alumnos. Temos nesse logar apenas vinte e seis futuros alumnos.

No começo do quinto anno, elle tem dois no segundo anno do curso e com sete annos quatorze daquelles vinte e seis — começa a ser illegal a matricula, porque nunca a frequencia é igual a ella.

Parece ser isso contestado em toda a linha, pelas mudanças e augmentos de familias: admitto em muitos lugares, em quasi todos mesmo; mas, ha tambem os que provam o que acabei de dizer, lugares que em sete e oito annos não ha a menor alteração

e onde vemos as escolas com os mesmos alumnos durante annos e annos.

E na maioria dos lugares, onde o numero de crianças é grande, não são alumnas por muitos annos um determinado numero dellas?

Não vae nisso pouco trabalho do nosso professor.

No primeiro caso, não ha mais alumnos: para estas escolas a lei deveria permittir a mudança, fazendo ambulantes as mesmas, com um programma todo especial.

No segundo caso ha crianças; mas, não, alumnos.

O professor pede, vae á casa dos paes, insiste e vê todo o seu trabalho perdido.

Sabe que ha uma lei que obriga a frequencia á escola, mas elle não é o competente para applicá-las... e conta com os mesmos alumnos sempre, como que garantindo a escola para os que são impedidos pelos proprios paes.

Não seja isso direito, mas nunca pensarei que vá maldade no que fazem os professores.

Em relação aos grupos escolares, dá-se a mesma cousa: basta ver os diplomados em todo o territorio de S. Paulo.

E? que os alumnos saem, geralmente, antes de terminado o curso, dizem.

Acredito, sim, mas a verdade é que ha a grande *preoccupação sobre o modo de manter o mesmo numero de classes no proximo anno... e as porcentagens de promoções são diminutas, vergonhosas.*

Para não ir longe, eu digo a V. Exa. que todos os meus alumnos, merecidamente, receberam o certificado de habilitação do curso preliminar — são elles, ao todo, trinta e seis.

Estas vagas, com outras que já existiam este anno nos dois quartos annos serão preenchidas agora em janeiro proximo?

Eu sei que não, embora veja nesta cidade crianças em idade escolar e em numero duas ou tres vezes maior.

E por que?

Porque os paes não o querem.

Temesse eu a suppressão de classes, não cuidasse tão sómente de alphabetizar, não tivesse em mira educar tanto quanto possivel e o calculo mau que nos faz atrasados tivesse reprovado muitos alumnos.

Assim, em traços largos, concluo que a promoção é diminuta, não satisfaz aos esforços do nosso Governo, pelo temor de faltar alumnos; mas, uma vez que a lei, seja posta em pratica, ella

terá uma porcentagem prometedora e as nossas escolas bastarão, sem augmento algum, para alphabetizar os nossos compatriotazinhas.

Quanto a Brodowski, posso garantir a V. Exa. ser o grupo o sufficiente para satisfazer á educação dos seus filhos, bastando, e respeitosaente eu o peço a V. Exa. que seja, logo no começo deste anno, nomeada a commissão que porá em execução a bem dita lei da obrigatoriedade do ensino.

Brodowski, novembro de 1918.

ANTENOR ROMANO BARRETO.

Director do grupo escolar de Brodowski.

Fonte: *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, 1918.