

“Pequenos focos de luz”: as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul¹

Natália Gil*

Resumo: Neste trabalho, o objetivo é focalizar as representações das escolas isoladas na documentação do estado do Rio Grande do Sul durante o início do século XX. Embora seja inegável que a escola seriada tenha se imposto como representação de uma instituição de melhor qualidade ao longo desse período e progressivamente tenha passado a predominar em termos quantitativos, esse processo não foi rápido e não se deu sem resistências. Assim, pretende-se mostrar que, até pelo menos os anos 1940, a matrícula nas escolas isoladas, de diversos tipos e administradas por diferentes instâncias, foi numericamente mais expressiva do que a das escolas seriadas, cuja instalação se deu em 1909 no estado. Pretende-se mostrar também os argumentos em defesa dessas pequenas escolas, bem como as dificuldades por elas enfrentadas e a evidência do desprestígio das escolas isoladas rurais. Para tanto, foram examinados os relatórios da Diretoria da Instrução Pública e a legislação pertinente.

Palavras-chave: escola isolada, escola seriada, matrículas

¹ Este trabalho vincula-se ao projeto interinstitucional (UFRGS, UNICAMP, USP) *Repetência e evasão na escola brasileira (1890-1930)*, financiado pelo CNPq (processo nº 472882/2011-2).

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. natalia.gil@uol.com.br

“Little beams of light”: the isolated schools in the period of implementation of graded school pattern in Rio Grande do Sul

Natália Gil

Abstract: This paper intends to focus on the representation of isolated schools in the documentation of the state of Rio Grande do Sul during the early twentieth century. Although it is undeniable that the graded school has imposed itself as the representation of an institution of higher quality over that period and progressively has turned to prevail in quantitative terms, this process has not been quick and did not happen without resistance. Thus, it is intended here to show that, at least until the 1940s, enrollment in isolated schools of several kinds and administrated by different instances, was numerically more expressive than that of graded schools, whose implementation occurred in 1909 in the state. Subsequently, arguments are mentioned in advocacy of these small schools, as well as the difficulties they have faced and the evidence of the loss of prestige of the isolated rural schools. For this, the Public Education Board reports and the relevant legislation were examined.

Key words: isolated school, graded school, school enrollment

“Pequenos focos de luz”: as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul

Natália Gil

Resumo EM ESPANHOL: Neste trabalho, o objetivo é focalizar as representações das escolas isoladas na documentação do estado do Rio Grande do Sul durante o início do século XX. Embora seja inegável que a escola seriada tenha se imposto como representação de uma instituição de melhor qualidade ao longo desse período e progressivamente tenha passado a predominar em termos quantitativos, esse processo não foi rápido e não se deu sem resistências. Assim, pretende-se mostrar que, até pelo menos os anos 1940, a matrícula nas escolas isoladas, de diversos tipos e administradas por diferentes instâncias, foi numericamente mais expressiva do que a das escolas seriadas, cuja instalação se deu em 1909 no estado. Pretende-se mostrar também os argumentos em defesa dessas pequenas escolas, bem como as dificuldades por elas enfrentadas e a evidência do desprestígio das escolas isoladas rurais. Para tanto, foram examinados os relatórios da Diretoria da Instrução Pública e a legislação pertinente.

Palavras-chave: escola isolada, escola seriada, matrículas

Introdução

No final do século XIX e início do XX, em escala mundial, ocorreu a ampliação do acesso ao ensino público primário e a afirmação do modelo de escola seriada. Conforme nos relembra Eliane Peres, embora tenha surgido no século XVI na Europa, foi

[...] durante o século XIX, com o fenômeno da estatização da escolarização, da obrigatoriedade e da expansão do ensino, que o modelo escolar, cujas características principais eram a organização de grupos homogêneos em classes graduadas, o ensino simultâneo, a graduação dos estudos e a organização rígida e controlada do tempo, tornou-se, como afirma António Nóvoa, o único sistema imaginável ou aceitável de organização pedagógica (2000, p. 77).

No Brasil, esse modelo de escola foi implantado primeiramente em São Paulo, em 1893, por iniciativa dos republicanos desse estado:

[...] representou uma das mais importantes inovações no ensino. Tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica mais complexa concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho. Assim, a racionalidade pedagógica fundamentava-se na classificação dos alunos, no estabelecimento de um plano de estudos e na determinação da jornada escolar, resultando em um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme (Souza, 1998, p. 16).

A propaganda republicana acerca da eficácia da escola seriada para a difusão da educação popular, em consonância com os imperativos da modernidade, circulou amplamente em discursos políticos e especializados que se propunham a pensar, regular e promover a educação primária no país. Ao longo das primeiras décadas do século XX, esse modelo escolar foi sendo progressivamente instalado e difundido nos diversos estados brasileiros. Reputadas como ‘templos de luz’, essas escolas frequentemente funcionavam em prédios imponentes construídos especificamente para essa função nos núcleos urbanos mais destacados das diversas regiões. Esperava-se que elas livrassem o país da ignorância e do analfabetismo, vistos como herança turva do período imperial e potencial impedimento para o progresso do Brasil republicano (Souza, 1998,

Carvalho, 2003, Faria Filho, 1996). Marta Carvalho enfatiza, quanto a esse aspecto, que

[...] na retórica republicana, o jogo entre luz e sombras é produção de um passado como reminiscência daquilo que só pode e deve ser lembrado como indeterminação, porque imerso na obscuridade. Mas, contrapostamente, é estratégia discursiva que espacializa o presente, povoando-o de signos que, inscritos numa pluralidade de objetos e de práticas culturais, propõem-se como testemunhos da instauração da República. Dados a ver na sua materialidade de objetos culturais, tais signos deveriam fazer ver a nova ordem política (2003, p. 69).

No entanto, a difusão da escola seriada não aconteceu sem resistência e, muito embora se tenha a predominância desse modelo de escola nos discursos que circularam desde o início do século XX, é fato que, em termos quantitativos, a matrícula nas escolas formadas por apenas uma sala de aula, comumente chamadas de escolas isoladas, manteve-se expressiva². A historiografia da educação recentemente tem dado mais atenção a essas escolas numerosas, discretas e reputadas quase sempre como de pior qualidade e cuja existência deveria durar apenas enquanto ou onde não se tivesse condições de substituí-las por uma escola seriada. É para a compreensão das representações³ acerca dessas escolas que o estudo aqui apresentado pretende contribuir. Numerosas no estado do Rio Grande do Sul, essas escolas iriam existir/resistir por um longo período – fisicamente, é certo, mas também no imaginário das pessoas que, mesmo recentemente, estudaram nessas instituições. Nem sempre, vale ressaltar, essas representações reportam uma escola precária, indesejável.

² Os dados do Censo Escolar realizado pelo INEP indicam ainda em 2012 a existência, no Brasil, de 27.490 escolas de apenas uma sala, correspondendo a 16% do total de estabelecimentos.

³ Opera-se a análise a partir do conceito de ‘representação’, conforme definido por Roger Chartier (2002). Ou seja, “[...] classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros” (p. 17). Nesse sentido, busca-se compreender a coexistência de discursos antagônicos como evidência da luta de representações.

Neste texto, buscando conhecer suas características, as resistências e os arranjos na composição com o novo modelo, o que se pretende é sublinhar a necessidade de aprofundar os estudos sobre essas escolas sul-rio-grandenses. Para tanto, busca-se, num primeiro momento, evidenciar sua expressiva participação nas matrículas do ensino público no estado durante a primeira década de funcionamento da escola seriada. Em seguida, pretende-se destacar aspectos do discurso oficial, dentre os quais as oscilações entre a defesa desses “[...] pequenos focos de luz” (Alves, 1916, p. 11) espalhados pelo amplo território do estado e a proposição de sua substituição pelos colégios elementares e grupos escolares que puseram em funcionamento no Rio Grande do Sul o modelo seriado. Para tanto, foram analisados os relatórios da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e do Exterior, publicados entre 1909 e 1920, além da legislação que regulamentou o funcionamento da instrução pública no período. No que se refere à legislação, foi dada especial atenção ao decreto nº 89, de 2 de fevereiro de 1897, que reorganizou a instrução pública do estado em consonância com as necessidades do novo regime político.

Os tipos de escola no Rio Grande do Sul (1897-1939)

Pretendendo difundir o ensino público no Rio Grande do Sul, Julio de Castilhos, então presidente do estado, assinou em 1897 o decreto nº 89, que reorganizou a instrução primária. Conforme art. 1º: “[...] o ensino primário, livre, leigo e gratuito, será ministrado pelo Estado em colégios distritais e em tantas escolas elementares quantas forem necessárias”. Dois eram, portanto, os tipos de escola planejados na primeira regulamentação do ensino no estado após a promulgação da República. O primeiro deles correspondia ao modelo de escola seriada, defendido vigorosamente pelos republicanos brasileiros; o segundo nomeava o modelo de escola então existente, as antigas escolas de primeiras letras. O decreto precisava:

Art. 2º - Os colégios distritais serão instituídos onde for verificada pelo governo a necessidade deles, com tantos professores quantas forem as classes em que se dividir o respectivo curso, tendo por base o grau de adiantamento e nunca o número de matérias a ensinar.

§ único. Um dos professores será o diretor, designado pelo Presidente do Estado, sob proposta do inspetor geral.

A legislação definia, ainda, que tanto nos colégios distritais quanto nas escolas elementares, o ensino seria conduzido pelo método intuitivo⁴, seguindo-se os programas fixados pelo estado. Os conteúdos a ser ministrados em um e outro tipo de escola diferiam, de modo que, para as escolas elementares, estava previsto um ensino mais restrito sem, por exemplo, o estudo de francês e de álgebra (Art. 3º e Art. 5º).

As escolas elementares também se diferenciavam entre si conforme a localidade em que estivessem instaladas. Eram de '3ª entrância' as escolas localizadas nos limites urbanos de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas; de '2ª entrância', as localizadas no espaço urbano das demais cidades do estado e as que estivessem a até 2 km dessas três cidades; de '1ª entrância' seriam todas as demais escolas (Art. 7º). Essa classificação implicava diferenciação no pagamento dos professores. No mesmo documento, aparecem indicados os gastos previstos com pessoal para a instrução primária: professores de 3ª entrância (2:400\$), de 2ª entrância (2:040\$) e de 1ª entrância (1:680\$). Havia também diferenças nos critérios para provimento das escolas vagas e, obviamente, uma distinção de prestígio conforme o professor atuasse em escolas de 3ª, 2ª ou 1ª entrância.

No entanto, diversificando os tipos de instituição escolar no estado, em 1906, pelo Decreto nº 874, foram criadas quatro escolas complementares. De acordo com a definição legal, elas tinham 'caráter prático e profissional com o fim de desenvolver o ensino elementar e preparar candidatos ao magistério público primário'. Tais escolas funcionaram até 1909 em Porto Alegre, Santa Maria, Santa Cruz e Montenegro. Com exceção da Escola Complementar de Porto Alegre, que continuou em funcionamento, as demais foram consideradas pelo Diretor Geral da Instrução Pública inadequadas para as finalidades para as quais foram criadas e transformadas em colégios elementares (Peres, 2000, p. 87).

Em 1909, pelo Decreto nº 1474, foram instituídos, no total, nove colégios elementares no estado: Bagé, Rio Pardo, Encruzilhada, São Jerônimo, São Sebastião do Caí, Bento Gonçalves, Montenegro, Santa

⁴ Desde a segunda metade do século XIX, o método intuitivo foi indicado no discurso educacional brasileiro como o mais adequado para a instrução da população. Preconizava-se a conveniência da educação baseada no ensino pelos sentidos, no qual se direcionava o desenvolvimento da criança de modo que a observação gerasse o raciocínio. Para mais informações, ver: Valdemarin (2006) e Schelbauer (2010).

Maria e Santa Cruz do Sul. Segundo Eliane Peres, “[...] é possível afirmar que, no caso do Rio Grande do Sul, os colégios elementares – ‘as escolas graduadas’ – surgiram da experiência ‘fracassada’ das Escolas Complementares” (Peres, 2000, p. 88, grifo do autor).

Após 1909, a instrução pública primária no estado se organizava por meio de pelo menos três tipos de escolas, conforme aparece descrito nos Relatórios da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e do Exterior: ‘Escola Complementar, Colégios Elementares e Escolas Isoladas’. Estas últimas, contudo, receberam denominações variadas ao longo do período aqui considerado e concentraram a maioria das matrículas, conforme se verá adiante.

Em 1914, foram criados no Rio Grande do Sul os ‘grupos escolares’, que correspondiam à reunião de escolas isoladas sob a direção de um dos professores. Tais grupos funcionavam no modelo seriado, mas não apresentavam frequência e condições de infraestrutura suficientes para se equiparar aos colégios elementares. Eliane Peres destaca que

[...] o critério para que uma escola fosse considerada escola elementar isolada, grupo escolar ou colégio elementar era o número de alunos e o número de professoras. No caso dos colégios elementares, era necessário legalmente o número de 200 ou mais alunos matriculados (2000, p. 85).

Protásio Antonio Alves, então Secretário de Estado dos Negócios do Interior e do Exterior, informou em relatório de 1916 que, “[...] à proporção que atinge a matrícula nos grupos escolares suficiente número de alunos, são elevados à categoria de colégios do que resulta aumento de vantagens materiais para o corpo docente” (Alves, 1916, p. 13). Naquele ano, eram seis os grupos escolares existentes, com sede nas seguintes localidades: Capital, Cachoeira, Dom Pedrito, São Luiz, Ijuí, Alfredo Chaves. A partir de 1939, contudo, todos os colégios elementares passaram a ser denominados grupos escolares e foram pouco a pouco sendo instalados em todas as cidades do estado.

A distribuição das matrículas por tipo de escola

Para a análise da distribuição do alunado nas diferentes escolas do Rio Grande do Sul, optou-se por focalizar o período de 1909 a 1920 por corresponder à primeira década de funcionamento da escola seriada no

estado. Antes, porém, de observar os dados quantitativos, cabe detalhar a diversidade de escolas isoladas evidenciada pela análise dos relatórios.

Em 1909, o estado contava com 1 escola complementar, 9 colégios elementares e 1.096 escolas isoladas. Nestas, estavam matriculados 53.969 alunos, enquanto que as outras, somadas, atendiam à matrícula de 1.727 crianças⁵. As escolas isoladas correspondem a instituições na quais, no espaço físico de apenas uma sala de aula, um único professor atendia crianças da localidade com idades variadas⁶ e com diferentes níveis de adiantamento escolar. Podiam se localizar tanto no espaço urbano quanto na área rural, o que dependia de ser classificadas como de 3^a, 2^a ou 1^a entrância. Eram providas pelo governo estadual, que determinava as regras de seu funcionamento, fiscalizava o ensino, contratava os professores e lhes pagava o salário, além de destinar um valor para o aluguel do prédio onde a aula acontecia. Durante a década de 1910, o governo do estado encaminhou uma política educacional cujo foco era ampliar o número de colégios elementares e ao mesmo tempo municipalizar as escolas isoladas. No Relatório de 1912, Protásio Antonio Alves afirmava: “[...] o número destas [escolas isoladas] tende a decrescer, não só porque nas cidades devem ser elas substituídas pelos colégios, como também porque as rurais existentes serão, com vantagem atual, substituídas por municipais, subvencionadas” (Alves, 1912, p. VIII). Nesse mesmo relatório aparecem computadas as escolas existentes no Rio Grande do Sul: 1 escola complementar, 16 colégios elementares, 1.197 escolas isoladas (das quais 931 providas, ou seja, em funcionamento) e 210 aulas rurais subvencionadas. Além da subvenção às escolas rurais municipais, o estado subsidiava também algumas escolas particulares de frequência gratuita como forma de disseminar o português (Alves 1913, Paim Filho, 1914). Em 1913, a síntese quantitativa das escolas existentes era a seguinte: 1 escola complementar, 32 colégios elementares, 1.157 escolas públicas (referindo-se às estaduais isoladas), 691 escolas subvencionadas (que são municipais rurais ou particulares) e 307 escolas municipais.

A distribuição das matrículas ao longo de dez anos, desde a criação dos colégios elementares, evidencia, de um lado, que a expressiva maioria

⁵ Além disso, indica-se a existência de 25.566 matrículas em escolas primárias particulares naquele mesmo ano (Alves, 1910).

⁶ Entre 7 e 13 anos, pela legislação, mas os livros de matrícula registram desde crianças de 5 anos inscritas – às vezes, de 4 anos – até jovens de 16 anos.

dos alunos não se encontrava em escolas seriadas e, de outro, que o estado foi diminuindo o atendimento nas escolas isoladas enquanto se ampliavam as matrículas nas escolas municipais e subvencionadas. Os quadros abaixo permitem ver essa migração de matrículas⁷:

Tipo de escola	Ano	Unidades	Matrículas
Escola Complementar	1910	1	308
	1911	1	804
	1912	1	918
	1913	1	1150
	1914	1	1192
	1915	1	1400
	1916	1	1433
	1917	1	1732
	1918	1	2000
	1919	1	1830
	1920	1	1950

Tipo de escola	Ano	Unidades	Matrículas
Colégios Elementares	1910	9	1419
	1911	12	2039
	1912	15	2119
	1913	32	4824
	1914	29	7811
	1915	29	8769
	1916	30	7567
	1917	29	8974
	1918	34	10092
	1919	34	9860
	1920	35	10879

⁷ Os quadros foram organizados por Guilarido Luis Silveira, bolsista de Iniciação Científica BIC/UFRGS, com base em informações publicadas nos Relatórios da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e do Exterior.

Tipo de escola	Ano	Unidades	Matrículas
Grupos Escolares	1910	-	-
	1911	-	-
	1912	-	-
	1913	-	-
	1914	-	-
	1915	3	-
	1916	6	1353
	1917	7	1475
	1918	9	1551
	1919	8	1885
	1920	9	1649

Tipo de escola	Ano	Unidades	Matrículas
Escolas Isoladas	1910	1096	53969
	1911	1204	50821
	1912	1197	45154
	1913	1157	40263
	1914	1108	35413
	1915	2008	-
	1916	660	33295
	1917	631	31446
	1918	1090	27158
	1919	465	28823
	1920	546	22549

Tipo de escola	Ano	Unidades	Matrículas
Escolas Subvencionadas	1910	-	-
	1911	-	-
	1912	209	3625
	1913	691	18299
	1914	963	29000
	1915	879	-
	1916	1065	32908
	1917	1061	40483
	1918	1071	33571
	1919	1178	36341
	1920	1058	30939

Tipo de escola	Ano	Unidades	Matrículas
Escolas Municipais	1910	-	-
	1911	-	-
	1912	365	11982
	1913	307	8753
	1914	-	11697
	1915	-	-
	1916	479	14257
	1917	290	5800
	1918	406	15425
	1919	167	16101
	1920	111	12092

O total de escolas seriadas aumentou incessantemente ao longo dos anos, chegando a 88 em 1929 (50 colégios elementares e 38 grupos escolares). Em 1939, todas foram transformadas em grupos escolares, cuja quantidade não parou de ascender. Eram 170 em 1937 e 518 em 1942⁸. Assim, confirma-se o que aponta Eliane Peres: “[...] chega-se à década de 40 com uma supremacia dos grupos escolares da esfera estadual em

⁸ Quanto às escolas isoladas estaduais, eram 732 em 1937 e 360 em 1942.

relação às escolas isoladas. O ensino primário sob responsabilidade do estado tinha então consolidado um modelo escolar que não mais seria abandonado” (2000, p. 105). No entanto, sem discordar da afirmação a respeito da evidente consolidação do modelo escolar seriado no século XX, é preciso ressaltar que, em termos quantitativos, essa consolidação levou muitos anos para se firmar. Levando-se em conta o número ainda elevado de escolas isoladas municipais e particulares e a distribuição de matrículas nos diferentes tipos de escola, pode-se observar que a escola seriada demorou mais do que algumas décadas para se tornar aquela à qual a maioria da população tinha acesso. Em 1942, o estado tinha 518 grupos escolares e 360 escolas isoladas. No mesmo ano, as escolas municipais eram 3.325 e as particulares, 1.512. Ainda que não se possa, por ora, precisar quantas destas se assemelhavam na estrutura às escolas isoladas estaduais, sabe-se que predominavam a organização precária em termos de materiais e instalações e o ensino não seriado. Conforme Coelho de Souza, Secretário da Educação do Estado, ressaltou no relatório daquele ano:

Acontece que as escolas do Estado são escolas de grande capacidade e perfeito aparelhamento, absorvendo quase que a totalidade da população infantil das sedes municipais e distritais, enquanto as escolas mantidas pelos municípios e por particulares são pequenas, mal aparelhadas, servindo de preferência às zonas rurais onde a escassa densidade demográfica não comporta a instalação da custosa escola do governo (Relatório da Secretaria da Educação de 1937-1942 apud Peres, 2000, p. 117).

Concorda-se mais uma vez com Peres, “[...] não foi sob o aspecto quantitativo em relação ao número absoluto de escolas que a esfera estadual dominou o ensino primário. Seu domínio maior deu-se no campo da estrutura modelar, das imposições pedagógicas” (2000, p. 117). Importa, diante disso, portanto, envidar esforços para melhor conhecer as escolas isoladas, unitárias, pequenas e, às vezes, rurais do estado durante o século XX, de modo a tornar possível, inclusive, determinar quais qualificativos são mais adequados, mais representativos, das escolas não seriadas, as quais receberam por longo período a maior parte da população escolar.

Em defesa das pequenas escolas

Para além da quantidade expressiva de escolas isoladas e da matrícula majoritariamente nelas concentrada, é preciso ainda atentar para

o fato de que a representação dessas escolas nem sempre as considerava como instituições indesejáveis. Na documentação oficial do Rio Grande do Sul, as escolas isoladas foram, por vezes, defendidas como instituições capazes de levar educação à população dispersa pelo território gaúcho e, por isso mesmo, necessárias. Rosa Fátima de Souza afirma que, também em São Paulo,

[...] a necessidade das escolas isoladas era um fato incontestável. Durante as primeiras décadas deste século [XX] elas sobreviveram à sombra dos grupos escolares nas cidades, nos bairros e no campo. Apesar de elas serem consideradas tão necessárias, os grupos foram mais beneficiados, e nelas continuou predominando a carência de tudo: materiais escolares, livros, cadernos, salas apropriadas e salários para professores (1998, p. 51).

Embora relato semelhante possa servir para o caso do Rio Grande do Sul, visto que também aí era frequente a menção à precariedade das instalações nessas escolas com relação aos colégios elementares, isto não significou a generalização de uma representação negativa das escolas isoladas. Nesse sentido, é preciso mencionar que, na história da educação gaúcha, é forte a tradição das escolas étnicas em funcionamento desde o século XIX em diversas localidades do estado, sobretudo entre os imigrantes (Kreutz, 2010). Essas escolas tinham garantido a alfabetização de grande parte da população num período em que a escola oficial não existia em número suficiente para atender às necessidades populares. Assim, é possível supor que a representação da qualidade dessas pequenas escolas estivesse menos vinculada à precariedade das suas instalações (Luchese & Kreutz, 2012) e mais à sua relevância social na comunidade.

Nos relatórios, o discurso oscila entre a ênfase na criação de maior número de colégios elementares, e mesmo na substituição das escolas isoladas por escolas desse tipo, e a defesa das escolas isoladas. Em 1911, Protásio Antonio Alves se pronunciou quanto aos recém-criados colégios elementares com argumentos característicos dos republicanos proponentes da escola seriada no país:

No corrente exercício foram estabelecidos mais três colégios elementares, convindo muito que sejam todas as cidades, onde população suficiente houver, dotadas de tais institutos.

Aí a instrução é mais regularmente ministrada, porquanto, divididos os alunos em classes, segundo o grau de adiantamento, cada classe tem um professor, que dirige imediatamente o ensino da criança e a acompanha em todos os exercícios.

Nas escolas isoladas só excepcionalmente deixa o professor as classes dos mais adiantados para examinar os que começam, dirigidos por outros meninos que pouco mais sabem.

São a isso forçados os professores por falta de tempo; de sorte que a criança, que principia a aprender e mais precisa do bom mestre para não adquirir vícios, vê-se dele privada na escola isolada, o que não sucede no colégio.

Além dessa vantagem incalculável, têm os colégios o de melhor fiscalização, emulação de professores e pode-se em regra melhor atender aos preceitos da higiene escolar (Alves, 1911, p. VI-VII).

No entanto, foi também ele que, em 1915, afirmou a necessidade da manutenção das escolas isoladas, ressaltando inclusive a qualidade de muitos dos professores que nelas atuavam:

A grande extensão territorial por onde se acha disseminada a população infantil nos obriga a manter elevado número de aulas isoladas, no total de 2008, das quais 879 contratadas pelas municipalidades mediante subvenção do Estado. Tem dado bons resultados o alvitre, não sendo raro, nesses professores, encontrarem os inspetores escolares provecos educacionistas que bem podem figurar no grupo dos melhores professores aprovados em concursos urbanos (Alves, 1915, p. V).

Em 1916, ele fez veemente defesa da opção do estado por garantir a existência de escolas isoladas espalhadas pelo vasto território, em lugar de concentrar os esforços na construção de poucos ‘deslumbrantes estabelecimentos’ nas principais cidades:

Com a exclusiva preocupação de lutar contra o analfabetismo, difundindo a instrução por todo o vasto território rio-grandense, preferindo colocar pequenos focos de luz em todos os pontos onde há população escolar a

as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul

deslumbrantes estabelecimentos só nos centros populosos, sem todavia deixar de ir dotando pouco a pouco a instrução pública de edifícios próprios para Colégios (Alves, 1916, p. 11).

Ao mesmo tempo, ele criticava os estados que vinham agindo de forma diferente:

Recentes documentos oficiais trouxeram a público a impossibilidade em que estão prósperos Estados de levar a instrução a muitos lugares onde a necessidade se faz sentir, temos felizmente, ‘senão resolvido completamente esse problema’, nos aproximado da sua solução com o processo de subvencionar escolas nas zonas rurais; de sorte que ante a insuperável dificuldade material da despesa com as necessárias aulas públicas estaduais, conseguimos pelo processo das subvenções, multiplicar por três o número de nossas escolas a manter com a verba disponível, não deixando assim tantos pequenos patrícios nossos analfabetos (Alves, 1916, p. 11-12, grifo nosso).

Desde 1911, a subvenção das escolas municipais rurais tinha sido assumida pelo estado, que visava repassar a responsabilidade pela organização dessas instituições às autoridades locais. Pretendia-se, assim, reduzir progressivamente o número de escolas isoladas na esfera estadual, à medida que as existentes fossem progressivamente reunidas e dando origem a colégios elementares ou grupos escolares ou, no caso das rurais, fossem repassadas aos municípios. Há aí, contudo, dois aspectos distintos. De um lado, a preocupação da administração do estado em garantir a escolarização de toda a população. De outro, a consideração de que nem todas as escolas deveriam ser organizadas diretamente pela esfera estadual. Nesse nível, foi se concentrando, efetivamente, a gestão dos colégios elementares. Tudo indica que o estado pretendia ficar responsável diretamente apenas pelas escolas seriadas urbanas e pela fiscalização de todas as outras. Como se verá adiante, contudo, a capacidade de inspeção escolar do estado era extremamente limitada.

Em 1916, reforçando a percepção de que muitas escolas isoladas gozavam de boa reputação, Fernando de Albuquerque Gama, responsável pela Instrução Pública, destacava a qualidade da atuação dos docentes do estado:

Releva também notar como um dos principais fatores [para o estado lisonjeiro em que se encontra a instrução], senão o primordial, a competência e dedicação do corpo docente dos estabelecimentos superiores e ‘da quase totalidade dos professores a quem são confiadas escolas isoladas das sedes dos municípios’ (Alves, 1916, p. 287, grifo nosso).

Considerando-se a representação da escola isolada no Rio Grande do Sul, é preciso destacar desse trecho que nem sempre esse tipo de escola se localizava no meio rural. Entre a escola isolada urbana e a rural existiam diferenças evidentes, sendo bem possível que a representação positiva das pequenas escolas espalhadas pelo amplo território se referisse principalmente àquelas situadas no espaço urbano. A dificuldade em confirmar a hipótese vem do fato de que, no período, a documentação não se pautava na localização da escola para lhe definir o tipo. Assim, embora seja possível saber que muitas eram as escolas rurais existentes⁹, não há menções evidentes nos relatórios que diferenciem a apreciação com base nesse critério. Flávia Werle afirma, referindo-se ao final do século XIX, que “[...] a instrução pública do Rio Grande do Sul não havia ainda identificado e diferenciado, com positividade e clareza, a escola rural” (2005, p. 6). Segundo ela,

As formas com que a educação rural e seus agentes eram referidas – educador das colônias, professorado da campanha, ensino popular, distritos de fora, meninos pobres da campanha, distritos rurais, escolas da campanha, escola rural, zona colonial, meio rural – acenavam para ambiguidade, desprestígio e desconsideração de suas características nos regulamentos para a instrução pública no estado.

É fato que as escolas rurais enfrentavam muito mais dificuldades de funcionamento do que as urbanas. Em 1914, o estado contava com 1108 escolas isoladas, das quais apenas 739 estavam providas de professores. Das 369 aulas vagas, 28 estavam no espaço urbano e 341, em zona rural. A maior parte dos problemas indicados nos relatórios, no que se refere ao funcionamento das escolas isoladas, são efetivamente pertinentes aos estabelecimentos rurais – embora não exclusivamente.

⁹ Em 1912, das 1197 escolas isoladas existentes, 300 eram urbanas e 897 rurais.

Inferioridade das escolas rurais

A inspeção das escolas era notoriamente uma dificuldade para a administração. O decreto nº 89, de 1897, previa que o território do estado fosse “[...] dividido em tantas regiões escolares quantas parecerem ao Presidente convenientes, para a boa administração e eficaz inspeção do ensino” (Art. 11). Haveria, então, conforme informações contidas nos Relatórios da Secretaria dos Negócios do Interior e do Exterior, inspetores regionais responsáveis por verificar, ao menos a cada três meses, os estabelecimentos de sua circunscrição, observando o progresso dos alunos e o trabalho dos professores, entre outras atribuições. No entanto, em 1912, eram 8 os inspetores para todo o estado e, em 1916, apenas 3. Nesse último ano, a informação era de que exerciam o magistério 838 professores efetivos: 10 na escola complementar, 144 nos colégios elementares, 21 nos grupos escolares e 660 nas escolas isoladas. Obviamente, era impossível cumprir com o intento de uma visita de inspeção trimestralmente em todas as escolas existentes.

A legislação de 1897 tinha previsto, para um controle mais próximo e sistemático, a criação dos Conselhos Distritais onde houvesse uma ou mais escolas (Art. 16). Esses conselhos seriam compostos de cinco chefes de família, cujos filhos frequentassem as escolas concernentes, nomeados pelo inspetor da região para, atuando gratuitamente, visitar ao menos uma vez por mês as escolas de seu distrito, verificando o comportamento moral e civil dos professores, bem como zelo e a dedicação destes pelo magistério, observando o adiantamento dos alunos e examinando a escrituração escolar (Art. 22). Em 1910, pelo decreto nº 1617A, ampliou-se o serviço de inspeção das escolas públicas do estado: “[...] além das inspeções permanentes estatuídas no Regulamento da Instrução Pública, o Governo comissionará funcionários para inspeções extraordinárias das escolas em todo o Estado” (Art. 1º). Criava-se, na mesma ocasião, nas zonas não providas de inspetores, os Conselhos Escolares, retomando, portanto, a proposição de 1897. A justificativa assentava, assumidamente, na “[...] dificuldade de prover todas as regiões escolares de inspetores” (Alves, 1911, p. 111). Pretendeu-se estabelecer, entre os Inspetores Extraordinários e os Conselhos Escolares, a divisão de tarefas de modo que os primeiros ficassem responsáveis “[...] pela técnica do ensino, higiene das aulas e tudo o mais que se refere aos deveres magistras” (Alves, 1915, p. VI), enquanto os Conselhos observariam a assiduidade e a

pontualidade dos professores, além de proceder à conferência dos registros de matrícula e frequência de alunos.

Evidentemente, com um sistema de inspeção escolar tão precário, o estado não foi capaz de adequadamente fiscalizar as escolas dispersas pelo território. Nesse sentido, as escolas isoladas, sobretudo as rurais, representavam um problema óbvio. Seguindo os preceitos de racionalidade pedagógica em circulação no período (Carvalho, 2003), considerava-se que a falta de fiscalização obstaculizava a garantia da qualidade do ensino, o que reforçava a representação da escola urbana seriada como melhor que as demais e estabelecia uma hierarquia conforme a maior ou menor acessibilidade da fiscalização às escolas. Como essa lógica provavelmente não se confirmava em todos os casos, era frequente que o discurso oficial, ao avaliar o progresso do ensino no estado ou a competência do professorado, apresentasse, em tom de (grata) surpresa, que ‘até mesmo nas escolas isoladas’ os resultados mostravam-se positivos. Por outro lado, essa mesma lógica acabava por corroborar a imagem das escolas rurais como as de pior qualidade.

Na documentação examinada, é clara a referência à distinção estabelecida entre as escolas urbanas e rurais, a qual não se restringe apenas à ‘imagem’ que se tem das últimas. As condições de funcionamento não eram as mesmas e as diferenças estabeleciam a inferioridade das escolas isoladas, em primeira instância, e rurais, no mais das vezes. A diferenciação mais destacada refere-se ao pagamento dos professores. Aqueles que exerciam o magistério nos colégios elementares recebiam maior salário do que os professores de escolas isoladas. Disso decorria, evidentemente, uma maior dificuldade de provimento dessas escolas. Além de estar em localidades de difícil acesso, contar com instalações improvisadas, em prédios cedidos ou alugados, seus professores tinham desvantagens materiais por trabalhar nelas. Protásio Antonio Alves reconhecia essa dificuldade ao afirmar que é “[...] sabida a falta de estabilidade dos professores, mormente nas aulas rurais; várias causas atuam nesse sentido, não sendo a menor a exiguidade dos vencimentos” (Alves, 1912, p. VIII).

Em razão desses aspectos, quase sempre o magistério rural foi exercido por pessoal sem formação adequada. Em 1913, Protásio Antonio Alves comentava a forma de provimento dos cargos nessas regiões:

Não sendo possível na atualidade conseguir-se pessoal bastante para, com a necessária técnica, ministrar o ensino primário em escolas rurais, parece-me, o regime provisório adotado de provimento dessas aulas de pessoal não efetivo, ser o melhor, ele preenche o duplo fim de combater o analfabetismo, como se tem feito até agora pelos professores efetivos, sem dificultar mais tarde o provimento dos cargos por pessoal de desejada competência (Alves, 1913, p. IV).

A diferenciação entre os professores não se restringia, portanto, ao pagamento, mas também à formação. A habilitação ao magistério rural se baseava em programas mais simplificados. Nos Anais da Assembleia de 1906 já se mencionava esse aspecto:

Atendendo à natural distinção entre escolas rurais e urbanas, instituíram-se programas diferentes, simplificando os programas relativos às primeiras. Embora reduzidas as matérias ao estritamente necessário, os professores rurais deverão exhibir conhecimentos integrais de todas elas, sob o ponto de vista prático (p. 9).

Em 1912, o *Relatório da instrução pública* informava que, dos 931 professores das escolas públicas isoladas, “[...] 530 estão habilitados, por lei, pelo programa das escolas urbanas; 401 para regência de aulas rurais, apenas” (p. 214).

As condições objetivas de funcionamento das escolas, embora fossem difíceis em praticamente todos os estabelecimentos do ensino público, tendiam a ser mais precárias nas escolas rurais. Luchese e Kreutz afirmam, referindo-se às escolas da Região Colonial Italiana, que “[...] é possível, a partir dos indícios documentais, afirmar que houve diferenciações, na organização dos espaços de sala de aula (recursos disponíveis) e do prédio escolar, entre as escolas localizadas nas zonas urbanas e aquelas das zonas rurais” (2012, p. 69). Ainda nesse sentido, com base na informação de que, em 1912, quando foi comprado mobiliário novo para as escolas do estado, as carteiras substituídas foram destinadas a algumas escolas rurais, é possível apontar a inferioridade conferida à escola rural no quadro dos estabelecimentos de ensino do estado:

Em 29 de dezembro do ano próximo findo foi a Casa de Correção autorizada a fabricar 500 carteiras adaptáveis a 2 alunos, segundo o modelo aprovado, tipo americano. Estas são destinadas a escolas urbanas e rurais de centros importantes.

Atendendo ao elevado número destas, às despesas de transporte às sedes e, sobretudo, à importância despendida com o fornecimento de livros e material de ensino, procede-se ao inventário de todos os móveis escolares, de propriedade do Estado, afim de, quando substituídos, serem aproveitados, como medida econômica, em escolas rurais de pontos afastados (Luchese & Kreutz, 2012, p. 227-228).

Assim, fica evidente a diferenciação existente não apenas entre colégios elementares, grupos escolares e escolas isoladas, mas também entre as localizadas no espaço urbano ou rural.

Considerações Finais

“Acredito que a conversão das escolas urbanas em colégios elementares produza melhores resultados, pela ampla fiscalização do ensino, seu método, exata regularidade do horário e, principalmente, pelo estímulo entre os professores” (Alves, 1911, p. 237). Assim se referiu Fernando de Albuquerque Gama, substituindo na ocasião o Inspetor Geral, às vantagens das escolas seriada. Estão aí descritos os elementos principais desse modelo de escola em circulação em vários países desde o século anterior (Souza, 2006).

Neste artigo, pretendeu-se destacar que essa representação coexistiu no estado do Rio Grande do Sul tanto com a descrição por vezes positiva das escolas isoladas em funcionamento no período quanto com a predominância da matrícula nesses estabelecimentos. A análise da distribuição das matrículas permite ver que a maioria dos alunos se encontrava matriculada em escolas isoladas e não nas escolas seriadas (escola complementar, colégios elementares e grupos escolares), que eram ainda pouco numerosas no estado no período.

Em 1917, Protásio Antonio Alves ressaltou a baixa frequência dos alunos matriculados nas escolas isoladas como argumento para sua recomendação de se expandirem os colégios elementares: “A diferença proporcional entre a frequência e matrícula que dá para as aulas isoladas um coeficiente de 25% é inferior nos colégios, onde o ensino é muito

melhor distribuído e fiscalizado; convém, por isso, continuar a aumentar o seu número, agrupando escolas isoladas” (Alves, 1917, p. XIII). O que ele deixa de dizer é que a diferença da frequência entre os colégios elementares e as escolas isoladas não era assim tão expressiva e que o número de matriculados em cada caso era muito desigual: a estatística escolar do estado indicava 72% de frequência nos colégios elementares (matrícula de 8.974 e frequência de 6.464) e 61% nas isoladas (matrícula de 31.446 e frequência de 19.445). Esses números permitem notar que as escolas isoladas no Rio Grande do Sul, no período, não tinham um rendimento ruim. Daí uma das razões da presença, na documentação analisada, de discursos que defendiam a importância dessas pequenas escolas, elogiavam o desempenho de seus professores e ressaltavam sua capacidade de atender à população dispersa pelo território.

Assim, por um lado, o discurso político em circulação a partir dos estados nos quais se concentrava maior poder econômico era fortemente alinhado aos ideais republicanos projetados para a escola primária nacional como instituição destinada a instaurar o novo regime e garantir o progresso do país. Tal discurso inspira, na documentação oficial do Rio Grande do Sul, a representação da escola seriada como aquela mais apropriada aos novos tempos. Por outro lado, nessa mesma documentação, é possível localizar dissonâncias a esse respeito. Uma análise mais detida dessa fonte, no sentido de compreender o funcionamento efetivo da escola no estado, aponta claramente para um panorama distinto. As escolas seriadas não predominam no Rio Grande do Sul; além disso, são as escolas rurais, e não as escolas isoladas propriamente, as que eram reputadas como de qualidade inferior.

Desse modo, a pesquisa aqui apresentada revela que é fundamental envidar esforços para conhecer, além daquilo que foi apresentado com destaque no discurso político-educacional, aspectos que ficaram secundarizados no plano discursivo oficial, mas que constituíram marcadamente a experiência de escolarização da população no período.

Referências

Alves, P. A., Secretário de Estado dos Negócios do Interior e do Exterior. (1910, 18 de setembro). *Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, presidente do Estado do Rio Grande do Sul.*

Alves, P. A., Secretário de Estado dos Negócios do Interior e do Exterior. (1911). *Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, presidente do Estado do Rio Grande do Sul.*

Alves, P. A., Secretário de Estado dos Negócios do Interior e do Exterior. (1912, 9 de setembro). *Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, presidente do Estado do Rio Grande do Sul.*

Alves, P. A., Secretário de Estado dos Negócios do Interior e do Exterior. (1913, 8 de setembro). *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul.*

Alves, P. A., Secretário de Estado dos Negócios do Interior e do Exterior. (1915, 8 de setembro). *Relatório apresentado ao Ex. Snr. General Salvador Ayres Pinheiro Machado, vice-presidente em exercício do Estado do Rio Grande do Sul.*

Alves, P. A., Secretário de Estado dos Negócios do Interior e do Exterior. (1916, 8 de setembro). *Relatório apresentado ao Ex. Snr. General Salvador Ayres Pinheiro Machado, vice-presidente em exercício do Estado do Rio Grande do Sul.*

Alves, P. A., Secretário de Estado dos Negócios do Interior e do Exterior. (1917, 27 de agosto). *Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul.*

Assembléia dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul. (1906). *Anais da Assembléia dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul.* Sessão de instalação.

Carvalho, M. M. C. (2003). *A escola e a república e outros ensaios.* Bragança Paulista, SP: Edusf.

Chartier, R. (2002). *A história cultural: entre práticas e representações.* 2a ed. Lisboa, PT: Difel.

Faria Filho, L. M. (1996). *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Kreutz, L. (2010). Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In M. Stephanou, & M. H. C. Bastos (Org.).

Histórias e memórias da educação no Brasil (3a ed., Vol. II, século XIX, p. 150-165). Petrópolis: Vozes.

Luchese, T. Â., & Kreutz, L. (2012). Das escolas de improviso às escolas planejadas: um olhar sobre os espaços escolares na Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(29), 45-76.

Paim Filho, F., Diretor Geral. (1914, 30 de agosto). *Relatório apresentado ao Sr. Dr. Protásio Antonio Alves, D. D. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e do Exterior*.

Peres, E. T. (2000). *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida - discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Rio Grande Do Sul. Decreto nº 89, de 2 de fevereiro de 1897. Reorganiza a instrução primária do Estado.

Schelbauer, A. R. (2010). O método intuitivo e as lições de coisas no Brasil do século XIX. In M. Stephanou, & M. H. C. Bastos (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil* (3a ed., Vol. II, século XIX, p. 132-149). Petrópolis, RJ: Vozes.

Souza, R. F. (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo*. São Paulo, SP: Unesp.

Souza, R. F. (2006). Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In D. Saviani, J. S. Almeida, R. F. Souza, & V. T. Valdemarin. *O legado educacional do século XIX* (p. 33-83). Campinas, SP: Autores Associados.

Valdemarin, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In D. Saviani, J. S. Almeida, R. F. Souza, & V. T. Valdemarin. *O legado educacional do século XIX* (p. 85-132). Campinas, SP: Autores Associados.

Werle, F. O. C. (2005). Escola normal rural no Rio Grande do Sul: história institucional. *Revista Diálogo Educacional*, 5(14), 35-50.