

## A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846 – 1904)

Rosa Fátima de Souza\*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é reconstituir a história da escola isolada no estado de São Paulo, no período de 1846 a 1904. A análise indica o pertencimento desse tipo de escola primária ao modelo de escola singular de antiga e longa duração e demarca a emergência do termo ‘escola isolada’ como desdobramento das políticas de expansão da instrução primária, empreendidas pelos governos paulistas, assentadas na diferenciação interna da rede escolar. Para a realização deste estudo foram examinados 250 relatórios de professores públicos referentes ao período de 1852 a 1897. O texto discorre sobre a organização pedagógica e o funcionamento das escolas unitárias no século XIX, destaca a modernização dessas escolas no início da República e problematiza a institucionalização da escola isolada no aparelho de ensino público paulista.

**Palavras-chave:** história da escola primária, escola isolada, história da educação, escola primária paulista

---

\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, campus Marília. Departamento de Ciências da Educação – UNESP. Rodovia Araraquara – Jaú, Km 01, Bairro: Machados. CEP: 14800-901 - Araraquara, SP. E-mail: [rosa@fclar.unesp.br](mailto:rosa@fclar.unesp.br)

## The Configuration of the Isolated Schools in the State of São Paulo (1846 – 1904)

Rosa Fátima de Souza

**Abstract:** The aim of this paper is to reconstruct the history of the isolated schools in the state of São Paulo from 1846 to 1904. The analysis indicates that this type of primary school was part of the old model of school of longer duration and marks the emergence of the new term ‘isolated school’ as a development of the expansion policies of primary school education approved by the state government based upon internal differentiation of the school network. To carry out this study, 250 public school teacher’s reports from 1852 to 1897 were examined. The paper discusses the pedagogic organization and the functioning of the single schools in the 19th century, highlights their modernization at the beginning of the Republic period and problematizes the institutionalization of the isolated school in the São Paulo state public school education system.

**Keywords:** history of the primary school; isolated schools; history of education; São Paulo state primary schools

# La configuración de las escuelas aisladas en el estado de San Pablo (1846 – 1904)

Rosa Fátima de Souza

**Resumen:** El objetivo de este artículo es reconstituir la historia de la escuela nomeada aislada en el estado de San Pablo – Brasil, en el período de 1846 hasta 1904. La analise indica el pertenecimiento de este tipo de escuela primaria al modelo de escuela singular de antigua y larga duración además de señalar la emergencia del termo ‘escuela aislada’ como desdobramiento de las políticas de expansión de la instrucción primaria logradas por los gobiernos del estado de San Pablo, basadas en la diferenciación interna de la red escolar. Para la realización del estudio fueron examinados 250 informes de maestros oficiales referentes al período de 1852 y 1897. El texto discurre sobre la organización pedagógica y el funcionamiento de las escuelas unitarias en el siglo XIX, destaca la modernización de esas escuelas en los principios de la Republica y plantea como problema la institucionalización de la escuela aislada en lo sistema publico de enseñanza del estado de San Pablo.

**Palabras clave:** história de la a escuela primária, escuela aislada, história de la educación, escolelala primária paulista

## Introdução

A constatação parece inevitável. A história das escolas isoladas seria indissociável da história dos grupos escolares. De fato, na história das instituições educativas de nível primário, esses dois termos – escolas isoladas e grupos escolares - emergiram intrinsecamente associados por relações de oposição e concorrência. Ambos foram criações educacionais do regime republicano; no entanto, escolas isoladas, diferentemente de grupos escolares, não designou um novo modelo de escola. Na realidade, denominou uma condição nova para um tipo de escola primária secular, isto é, a escola de uma única sala de aula com alunos de diferentes níveis de adiantamento, regida por um só professor. Esse tipo de escola, apesar de ter sido considerado no início do período republicano como ineficaz, improdutivo, precário, atrasado e fadado a desaparecer, continuou desempenhando, ao longo do século XX, um papel relevante na escolarização da infância no estado de São Paulo e no Brasil. Ao longo do século XX, escolas isoladas e grupos escolares tornaram-se os tipos predominantes de escolas primárias existentes no estado de São Paulo.

No que diz respeito a esse estado, no final do século XI, o termo escola isolada emergiu no discurso de educadores e na legislação do ensino para designar as escolas primárias não reunidas na formação dos grupos escolares. Pelo menos na legislação do ensino, a primeira menção ao termo foi assinalada no regimento interno das escolas públicas de 1894, no qual foi regulamentada a criação dos grupos escolares. Nos termos do artigo 82: “Cada grupo escolar poderá comportar a lotação de 4 a 10 escolas isoladas no máximo e será regida por tantos professores quanto forem os grupos de 40 alunos e pelos adjuntos que forem necessários á directoria” Na sequência, o artigo 85 prescrevia que os inspetores de distrito exerceriam sobre os grupos escolares as mesmas funções conferidas por lei em relação às escolas isoladas (São Paulo, 1894).

As características da escola isolada explicitadas por Oscar Thompsom, Diretor Geral da Instrução Pública em 1909 e 1910, são demais elucidativas:

As escolas públicas regidas por um professor têm, entre nós, a denominação comum de escolas isoladas. Não são escolas graduadas como os grupos escolares, onde há perfeita divisão de trabalho e a dosagem do ensino é realizada de acordo com a idade e o desenvolvimento do aluno. São escolas

que recebem alunos de idade e adiantamento diversos, para serem educados todos pelo mesmo professor. Depreende-se dahi facilmente que a regencia de uma escola isolada é trabalhosa e acarreta uma responsabilidade muito maior que a direção de uma classe de grupo escolar. Tanto é assim que, ao cabo de alguns anos, está o bom professor de escola isolada inteiramente exausto, sem energia, portanto, para manter um ensino proveitoso (São Paulo, 1910-1911, p. 24).

Somente em 1904, depois de o termo se ter consolidado no campo educacional, é que a escola isolada foi institucionalizada no estado de São Paulo (Lei 930, de 13 de agosto). Por isso, pode-se dizer que, na transição do século XIX para o XX, enquanto o grupo escolar passou a encarnar todas as virtudes, sendo ressaltado como o tipo de escola desejável, um ícone da modernização do ensino e expressão de qualidade da escola pública elementar, as representações das escolas isoladas reproduziram sua desqualificação, acentuaram suas características negativas. Esse é um aspecto fundamental a ser considerado na investigação histórica das escolas isoladas, isto é, os laços indissociáveis com os grupos escolares e com as escolas públicas de primeiras letras do Império. Nessa linha de argumentação, elas devem ser vistas como resultado das transformações institucionais e pedagógicas das antigas escolas públicas primárias existentes no século XIX.

O objetivo deste texto, portanto, é analisar a configuração da escola primária singular, isto é, a escola primária de uma única sala de aula, regida por um único professor, no período de 1846 a 1904, por meio do exame da organização pedagógica e das condições de funcionamento dessas instituições. O intuito é reconstituir a história da escola isolada no estado de São Paulo. Ao escrutinar o funcionamento desse tipo de escola primária durante uma parte do Império e o início da República, busca-se, por um lado, postular o pertencimento das escolas isoladas ao modelo de escola singular de antiga e longa duração, e, por outro lado, demarcar a emergência do termo ‘escola isolada’ como desdobramento das políticas de expansão da instrução primária, empreendidas pelos governos paulistas, assentadas na diferenciação interna da rede escolar.

Para este estudo, foram analisados 250 relatórios de professores públicos referentes ao período de 1852 a 1897<sup>1</sup>. Esses relatórios foram

---

<sup>1</sup> O Arquivo Público do Estado de São Paulo (Aesp) possui cerca de 1800 relatórios de professores das escolas regidas por um só professor referentes ao período de 1852 a 1897. Foram selecionados para o estudo os relatórios que continham informações

produzidos em atenção à solicitação do Inspetor Geral da Instrução Pública e a dispositivos legais. O formato desses documentos, especialmente o conteúdo das informações relatadas, foi mudando com o tempo, em conformidade com as prescrições estabelecidas, mas, de um modo geral, trazem dados sobre o número de alunos matriculados e frequentes, o horário de funcionamento da escola, o modo de agrupamento dos alunos, o método de ensino adotado, as matérias ensinadas, a situação dos móveis e utensílios, o estado sanitário da escola e o adiantamento dos alunos. Além dessa documentação, foram utilizadas outras fontes: as mensagens dos presidentes de província, a legislação do ensino, os relatórios dos inspetores escolares, as mensagens dos presidentes do estado de São Paulo e Anuários do Ensino.

A delimitação temporal foi definida em razão de dois marcos legais: a primeira lei de instrução pública da província de São Paulo (Lei nº 310, de 16 de março de 1846), na qual foi normatizada a organização e o funcionamento das escolas públicas primárias, e a institucionalização das escolas isoladas (Lei nº 930, de 13 de agosto de 1904).

O texto inicia com a análise dos elementos considerados fundamentais na configuração do modelo de escola pública regida por um só professor na província de São Paulo durante o Império. O intuito é apreender a organização pedagógica vigente nas escolas unitárias, tomando como base os relatos dos professores sobre as condições materiais das escolas, os modos de ensino, a frequência dos alunos e o ensino das matérias.

Na sequência, são abordadas as reformas do ensino primário realizadas no início da República, com destaque para o sentido das inovações decorrentes da transformação das escolas públicas primárias em escolas preliminares. A problemática da diferenciação dos tipos de escolas, de acordo com a formação e a habilitação dos professores, é ressaltada, assim como a emergência do termo escola isolada. Por último, o texto põe em evidência a institucionalização da escola isolada no aparelho de ensino público paulista e as representações em torno dessas escolas confrontadas com os grupos escolares.

---

pormenorizadas sobre o ensino e também impressões, queixas, reivindicações e observações dos professores sobre as condições do ensino público.

## As escolas de primeiras letras e as vicissitudes da organização pedagógica

Na província de São Paulo, como em todo o Brasil, os debates e propostas para a difusão da educação popular atravessaram o século XIX. Contudo, o desenvolvimento da instrução pública, apesar das políticas e iniciativas empreendidas pelo poder público provincial, pela igreja e grupos sociais, longe esteve de atingir o ideal iluminista e liberal de universalização do ensino primário.

Na segunda metade do século XIX, os professores públicos da província de São Paulo defrontaram-se cotidianamente com vários problemas no exercício do magistério primário: precariedade material das instituições de ensino, falta de prédios próprios para o funcionamento das escolas, falta de mobiliário e materiais escolares, infrequência dos alunos, baixos salários e dificuldades de ministrar o ensino a alunos de diferentes idades e de diversos níveis de adiantamento em uma mesma sala de aula.

Nos relatórios enviados aos inspetores de ensino, os professores deixaram registradas as vicissitudes do ofício, alguns indícios do bom andamento dos trabalhos e muitas reclamações, denúncias e queixas sobre os enormes obstáculos enfrentados na docência. Esses relatórios indiciam vestígios da cultura escolar das escolas unitárias<sup>2</sup>.

A maioria dos relatórios são sucintos, compreendem uma ou duas páginas, contendo objetivamente as informações exigidas pelos órgãos da administração do ensino. No entanto, há outros maiores e mais descritivos, nos quais os professores expõem queixas, pedidos e sugestões. Dessa maneira, esses documentos, exigidos para controle do trabalho, foram empregados pelo magistério primário para expressão de suas opiniões e reivindicações.

O relatório apresentado pelo professor Francisco José dos Santos de Mogi Mirim, em 1852, oferece uma boa descrição do funcionamento da escola pública primária na província de São Paulo em meados do século XIX:

1º As horas de minha aula; são das 8, as 10 ½ da manhã, e das 2, as 4 ½ da tarde.

---

<sup>22</sup> Neste texto, os termos escolas isoladas e escolas unitárias são utilizados no mesmo sentido para designar o tipo de escola primária regida por um único professor.

2º Caligraphia, e traslados que uzo, são os que me forão mandados pelo Governo em 1850; e são: Linhas, Bastardo, Bastardinho, e Cursivo.

3º Exemplares, e Livros de leitura, são: Cathecismos e cartilhas.

4º Grammatica he a do Pe. Ignacio Felizardo Fortes, a q. não me tem sido possível applicar a meus alumnos, pela inconstância de seus Pais, que apenas o filho lê, escreve, e conta com presteza, o levão para applicar em outras occupaões.

5º O Cathecismo adotado, he o de Fleuri, traduzido pelo Doutor Manoel Joaquim do Amaral Gurgel, que foi mandado pelo Governo.

6º As correções d'aula, são reprehensões brandas, e o uzo da palmatoria moderadamente.

7º A sala de minha aula, he mesmo em minha Caza, a qual fiz de propozito para esse fim, visto ter perdido de todo as esperanças de-se-de dar comodo apropriado para a aula, cuja sala tem 25 palmos de comprimento e 50, digo, 25 palmos de largura, e 50 de comprimento, forrada, assoalhada, pintada, com 2 janellas, e porta para a frente, e 3 janellas para o lado quintal, com o q. torna-se uma sala (sic) clara, e agradável a todos (Almeida, 1852).

Aproveitando a oportunidade para registrar as dificuldades encontradas no exercício da docência, o professor Francisco relatava o cumprimento do ensino das matérias estabelecidas pela Lei nº 310, de 16 de março de 1846 para a instrução primária. As matérias seriam: para escolas do sexo masculino - leitura, escrita, teoria e prática da aritmética, inclusive proporções, noções mais gerais de geometria prática, gramática da língua nacional e princípios da moral cristã e da doutrina da religião do Estado; para escolas do sexo feminino – as mesmas matérias citadas, com exclusão da geometria, limitada à aritmética e às quatro operações, e inclusão das prendas que servem à economia doméstica (São Paulo, 1846).

No ano de 1852, segundo relatório do presidente Josino do Nascimento, existiam, na província de São Paulo, 102 cadeiras de instrução primária de 1º grau para o sexo masculino e 50 para o feminino.

Além do pequeno número de escolas, o presidente sublinhava outros problemas candentes da instrução pública:

Devo chamar toda vossa atenção para a Legislação embaraçada, que rege a Instrucção Publica na Provincia: o ensino primário está confiado a diversas classes de professores com differentes obrigações e direitos desiguaes: os ordenados são menos do que o restrictamente preciso para a econômica subsistência; a Provincia não dá casas para as escolas, recahindo esta despesa sobre os muito diminutos ordenados dos Professores. Todas essas causas concorrem para não serem estes empregos desejados por maior numero de pessoas habilitadas, que encontrarão outras muitas carreiras, tão honrosas como a do Professorado, mais lucrativas, e menos trabalhosas (São Paulo, 1854, p. 11).

Certamente, muitos professores concordavam com essa avaliação. Em vários relatórios, os professores queixavam-se dos baixos vencimentos e lamentavam o fato de ser obrigados a despender recursos dos próprios salários para provimento de local para funcionamento da escola e, algumas vezes, até para a compra de mobília e/ ou materiais escolares.

É compreensível, assim, a indignação manifestada pelo professor João Romão Leite Prestes, da cadeira de Constituição, que contava, em 1854, com 126 alunos matriculados, dos quais 75 a 90 frequentavam diariamente. Apesar desse grande número de alunos, a mobília da escola era insuficiente, compreendendo apenas oito pequenos bancos, que não excediam a 10 palmos cada um, e uma mesa de 12 de comprimento e 4 de largura. “É com esta escassa e miserável mobília que me tenho servido até hoje!”, exclamava com razão o professor (Prestes, 1854, p. 23). No entanto, causava-lhe maior revolta os exíguos salários pagos aos professores, enquanto outros funcionários públicos obtinham aumentos de vencimentos.

Não vêmos ahi mesmo na Capital, na Corte e em outros logares as Assembleas respectivas augmentando os ordenados dos empregados públicos? E porque! É por estarem convencidos de que com o ordenado com que podiao passar há dous annos, lhes é impossível passar hoje. E porventura serão só os Professores isentos dessas necessidades e porisso não merecedores que se lhes aumente o ordenado?! (Prestes, 1854, p. 23).

Assim, desalentado, o professor questionava as exigências feitas aos mestres sem nenhuma contrapartida do poder público:

Não é possível. Exigir-se que o Professor ande decente – que ostente a posição, caracter e prestígio inerentes ao seu emprego, proibir-se lhe que se applique a outra qualquer profissão, estranha ao ensino, pois que se elle issovera mesmo para aceder suas necessidades; porque se o não as tivesse preferiria gastar o tempo em distrações recreativas, digo, exigir-se tanto, e não se lhe devem os moços com que possa satisfazer-los, é o mesmo que [...] Abstenho-me de comparações [...] (Prestes, 1854, p. 23).

Ao longo do século XIX, a situação precária das escolas públicas primárias da província permaneceu sendo continuamente ressaltada nos relatórios dos professores. São inúmeros os exemplos a esse respeito. Em 1876, Manoel Augusto Galvão, professor da 2ª cadeira de primeiras letras do sexo masculino, da cidade de São José dos Campos, declarou que, dos 66 matriculados, ministrava o ensino a 42 alunos frequentes. Todavia, ressentia-se da falta de livros: “O que pode ensinar um professor à 40 alumnos – sem livros? Por mais que se dedique ao ensino é impossível apresentar um resultado inteiramente satisfactorio” (Galvão, 1876). Ele reiterava as diversas reclamações encaminhadas à Inspeção sem sucesso e lastimava o fato de a escola funcionar em sala pequena, instalada em sua própria casa, já que não dispunha de recursos para alugar cômodo adequado.

Na mesma direção, queixava-se a professora Guilhermina Maria da Silva, da Vila de Una: havia dias em que suas alunas iam para a escola sem papel e penas para escrever. A escola também não possuía ardósia e livros. Nessas condições, restava somente acalantar a assistência do poder público: “Tambem de moveis a escola não esta montada como requer um tal estabelecimento e nutro esperanças que V. S. que tanto zela em prol da instrução da Provincia, providenciará” (Silva, 1878a).

Apesar dos insistentes pedidos e reclamações dos professores, o poder provincial pouco fez a não ser ampliar lentamente o número de cadeiras, contratando ou nomeando novos mestres, sem prover as escolas das condições materiais necessárias.

Porém, para além dos graves problemas da precariedade material das escolas públicas, outro desafio cotidiano era enfrentado pelo magistério

em decorrência do modo de organização do ensino. Como ensinar com bom aproveitamento crianças de diferentes níveis de conhecimento em uma mesma sala de aula? Como fazer para solucionar o problema da frequência escolar?

Outrossim, os problemas práticos dos professores paulistas encontravam lastros em discussões políticas e pedagógicas que vinham mobilizando o pensamento educacional em vários países desde a segunda metade do século XVIII. O que estava em questão era organizar a escola primária de maneira a torná-la eficaz e eficiente para o desenvolvimento da educação popular. Em outros termos, tratava-se de encontrar uma organização pedagógica mais racional e funcional para promover o ideal liberal iluminista da universalização da escola pública elementar. Pode-se dizer, portanto, que, na transição do século XVIII para o XIX, nos países europeus e nos Estados Unidos, a modernização e reinvenção da escola primária esteve na ordem do dia dos debates públicos sobre educação. Em toda parte, a prática do ensino individual, predominante nas escolas primárias existentes, na qual o mestre atendia cada aluno separadamente, foi considerada inadequada para a escolarização em massa. Compreende-se, assim, o sucesso internacional obtido pelo ensino mútuo (também denominado método Lancaster) no início do século XIX. Para os reformadores ilustrados, o sistema proposto por Andre Bell e Joseph Lancaster ajustava-se perfeitamente às necessidades da difusão da educação popular à medida que aliava a racionalidade econômica à pedagógica (Hopmann, 1991).

A base do ensino mútuo residia nos monitores escolhidos entre os melhores alunos para auxiliar o professor. Assim concebida, uma escola mútua poderia atender a centenas de alunos, colocados em uma mesma sala, sob a supervisão geral de um professor, o que significava uma extraordinária possibilidade de redução de custos.

Da perspectiva pedagógica, o ensino mútuo pressupôs uma racionalidade maior do ensino ao estabelecer o agrupamento flexível dos alunos, procedimentos de exame e classificação, frontalização e segmentação do ensino, ordenação minuciosa do tempo, uso de prêmios e castigos, desenvolvimento de hábitos de ordem e disciplina rígida, emprego diversificado de materiais escolares, dissociação da autoridade pedagógica centrada no adulto para a perspectiva de que os alunos aprenderiam uns com os outros (reciprocidade do ensino).

Na década de 1840, apesar de entrar em declínio, muitos princípios do ensino mútuo continuaram sendo praticados nas escolas primárias, ensejando revisões pedagógicas. Como assevera Hamilton (1989), o

próprio termo classe esteve em debate até culminar na concepção de agrupamento de alunos classificados por nível de conhecimento. Ao mesmo tempo, em meados do oitocentos, voltou à baila a prática do ensino simultâneo revisto e aprimorado, que pressupunha a atenção do professor a um grupo de alunos ao mesmo tempo.

Os debates acalorados sobre os modos de ensino em meados do século XIX foram expressão dos dilemas da prática e da política educacional. Quais as vantagens e desvantagens dos modos individual, mútuo e simultâneo? Quando e de que modo utilizá-los? No âmbito da prática, a sábia posição dos professores foi a consagração do modo misto (simultâneo individual, simultâneo mutuo ou individual e mútuo), cujo uso dependeria das circunstâncias e da realidade da sala de aula. No bojo dessa discussão, emergiu na Europa, em meados do século XIX, a escola graduada, considerada a organização mais apropriada para a universalização do ensino primário. Como assinalamos em outros estudos (Souza, 2009, 2011), a escola de várias salas de aula e vários professores potencializou as experiências em curso, com a adoção da divisão do trabalho, a classificação dos alunos em classes pelo nível de adiantamento, adoção do ensino simultâneo e o critério arquitetônico de reunir no mesmo prédio várias salas de aula. Esse novo modelo de escola primária difundiu-se lentamente no final do século XIX em vários países do Ocidente, sendo considerado mais eficaz e moderno para a promoção da educação popular. Contudo, sua adoção não redundou na eliminação imediata da escola unitária, que passou a ser considerada arcaica e ineficiente.

No Brasil, seguindo o exemplo da modernização educacional em voga nos países mais adiantados, o ensino mútuo foi adotado em várias províncias nas primeiras décadas do século XIX e pode-se dizer que princípios desse método marcaram a experiência educacional brasileira no Oitocentos (Bastos & Faria Filho, 1999; Neves, 2003; Souza, 2009, 2011).

Maria Lúcia Hilsdorf (1999) afirma que tal sistema foi adotado na província de São Paulo antes da Lei Geral da Instrução Pública de 1827, por intermédio da prática das escolas militares. A autora encontrou indicações de professores ‘de ensino mútuo’ ou que fizeram ‘exames do método lancasteriano’ nas décadas de 30 e 40 do século XIX, mas ela assinala as dificuldades enfrentadas pelos professores para a regular adoção desse modo de ensino. Como se organizavam, portanto, as escolas públicas primárias da província de São Paulo na segunda metade do século XIX?

A primeira lei provincial da instrução pública nada prescreveu acerca do modo de ensino, mas os relatórios dos professores indiciam o não desconhecimento deles sobre os diferentes modos e a preferência pelo modo misto. Em 1854, o professor público João Romão Leite, em observância à circular nº 119 daquele ano, afirmava que utilizava com os alunos adiantados o método simultâneo, confiando a cada um deles uma decúria. Quando esses alunos não compareciam, ele utilizava o sistema individual. Valia-se também de outro sistema nos dias em que havia grande enchente na escola: “[...] coloco um que sabe menos junto a outro, que sabe mais para o ensinar. Este ultimo systema não sei bem qualificar” (Prestes, 1854, p. 2).

Somente em 1869, pelo Regulamento da Instrução Pública de 18 de abril, foi prescrito o emprego do ensino simultâneo nas escolas primárias da província. Distribuir os alunos em agrupamentos (divisões ou classes) com base no grau de adiantamento em cada matéria significava não somente elevar o ensino às proposições mais modernas em circulação no país e no exterior, como também amenizar problemas de eficiência do ensino evidenciados nas práticas dos professores. Dessa maneira, na maioria dos relatórios dos professores públicos da década de 1870, é possível encontrar o registro da concepção prevalecente no regulamento sobre o ensino simultâneo, isto é, “[...] ter os alumnos classificados segundo o adiantamento de cada um, e para o acesso de um a outra classe procede exame o que estimula muito a atividade dos meninos e mantem a emulação” (Pereira, 1875).

Em 1875, o professor Augusto Frederico Pereira, da escola da Colônia de Cananéia, afirmava que iniciava as aulas às 8 horas da manhã e encerrava a uma hora da tarde e que rezava uma oração na abertura e outra no encerramento dos trabalhos escolares. Para ministrar o ensino a 55 alunos matriculados na escola, ele agrupara as crianças em seis classes:

A 1ª classe compõe-se de 12 alumnos, comprehende rudimentos de leitura pelo Alfabeto manuscripto e impresso. Calligraphia, 1ª lição.

A 2ª compõe-se também de 12, comprehende Leitura simultânea de letra manuscripta e impressa. Lições de cór de Taboada, Contabilidade, Somar e Diminuir, Calligraphia, 2ª Lição.

A 3ª compõe de 10, comprehende: Leitura Lições de cór de Doutrina e Moral Christã, Contabilidade, as quatro operações, Calligraphia: Iniciaes e Bastardo.

A 4ª compõe-se de 7, compreende: Leitura, Lições de cór de Doutrina e Arithmetica, Contabiidade: as 4 operações e Dizima, Calligraphia: Bastardo e Bastardinho.

A 5ª compõe-se de 7 compreende: Leitura, Lições de cór de Arithmetica, de Doutrina, Contabilidade, Dizima, Reducções e Systema Metrico. Calligraphia: Bastardo, Bastardinho e Cursivo.

A 6ª finalmente, também compõe-se de 7 compreendendo: Leitura e Grammatica, Analyse Grammatical, Contabillidade; Systema Metrico, Juros, Quebrados e Reducções. Calligraphia: Cursivo (Pereira, 1875).

No mesmo ano, a professora Geraldina Amália de Oliveira Almeida, também da Colônia de Cananéia, informava a existência de 13 alunas matriculadas em sua aula, todas frequentes e com bom aproveitamento. Em relação ao método de ensino, a professora confirmou o enunciado no regulamento, mas, talvez por engano ou desconhecimento, ou quiçá valendo-se de muita sinceridade, assinalou o emprego do método simultâneo-mútuo: “O methodo de ensino adoptado é o simultâneo-mutuo, que consiste em ter as alumnas classificadas segundo o estado de adiantamento de cada uma. Para o acesso de uma a outra classe procede exame, o que ajuda a estimular muito a actividade das meninas e mantem a emulação” (Almeida, 1875).

Não havia, portanto, um critério uniforme para determinação das classes. Cada professor distribuía os alunos segundo sua própria conveniência ou dependendo do número de alunos matriculados e frequentes. Da mesma forma, a opção pelo método misto indica as maneiras criativas pelas quais os professores se apropriaram das proposições pedagógicas em circulação na época.

A prática do ensino simultâneo pressupunha a classificação dos alunos em agrupamentos e a simultaneidade de ritmos de aprendizagem e de execução de tarefas. Cada agrupamento de alunos deveria receber a mesma lição, fazer os mesmos exercícios e utilizar os mesmos materiais escolares. Portanto, o método implicava certa uniformização nos procedimentos de ensino. Por isso, para os professores, a padronização dos livros era fundamental para a aplicação do método. Todavia, imperava nas escolas públicas paulistas o uso de livros diversificados. A impossibilidade de uniformização era um impedimento sério para o

sucesso do ensino. Isso é perceptível no relatório de 1878, apresentado pelo professor Joaquim Lopes da Silva, da cadeira de Queluz.

A escassez de livros de propriedade da escola é também um dos maiores obstáculos com que tenho lutado. Não possuindo esta cadeira senão alguns compêndios do Cathecismo desta Diocese, para o ensino religioso, e alguns exemplares da Constituição Política do Imperio, para leitura e analyse, fácil é de reconhecer-se a difficuldade quase invensivel de uniformizar-se o ensino n'uma escola publica em que a mor parte dos alumnos não podem comprar os livros que o Professor lhes pede, por falta de recursos (Silva, 1878b).

O mesmo descontentamento é identificado no relatório de 1879, de Tatuhy, no qual o mestre Manoel Augusto Galvão reiterou o dever do Estado no fornecimento de livros para as escolas primárias, lembrando que a pobreza dos pais os impedia de comprar livros para os filhos.

No interior da província, como todos o sabem, não há livrarias, ou casas, que negociem neste ramo, pois que – o livro – é geralmente considerado como objecto de luxo e de pouca extracção - como já observou o hábil professor Agassiz, em sua critica sobre a instrucção publica no Brasil.

Disto resulta que, o professor, ou há de retirar do seu mesquinho ordenado a quantia necessária para a compra dos compêndios que lhe são necessários, o que é impossível, ou aceitar qualquer folhinha antiga, qualquer almanach, que o alumno lhe apresentar.

Vejo-me forçado a fornecer aos alumnos cartas escriptas por meu próprio punho, afim de não deixal-os ao abandono por falta de compêndios (Galvão, 1879).

A frequência dos alunos consistia em outro obstáculo permanente ao exercício profissional dos professores das escolas públicas primárias. Por um lado, implicava o recebimento do salário e a manutenção da escola, por outro lado, repercutia na organização pedagógica e no andamento do ensino.

Vidal (2008) tem razão ao assinalar o papel fundamental representado pelos mapas de frequência nas práticas escolares no século XIX, dentre outros, tal dispositivo servia como meio de comprovação do efetivo exercício docente atestando o direito ao recebimento do salário e

de viabilidade da escola, isto é, a comprovação do atendimento ao requisito legal do número mínimo de alunos para manutenção da escola.

Ao longo do século XIX, os governos provinciais buscaram aperfeiçoar o sistema de inspeção escolar de modo a tornar mais hierarquizado, burocrático e efetivo o controle sobre a prática docente (Barra, 2005; Paulo & Warde, 2013).

A baixa frequência escolar consistia em um problema social decorrente do emprego comum do trabalho infantil pelas famílias e do pouco enraizamento cultural da escola na sociedade. A aprendizagem dos rudimentos de leitura, escrita e cálculo era suficiente para a integração na vida social e nas atividades de trabalho. Nas representações dos professores, porém, a culpa era do indiferentismo da família pela educação dos filhos.

A propósito, como afirmou o professor Francisco José dos Santos, da escola de primeiras letras de Mogi-Mirim em 1852, era tão grande a inconstância dos pais, “[...] que apenas o filho le, escreve, e conta com presteza, já o levão para aplicar em outras ocupações” (Almeida, 1852).

A professora Constança Maria Leopoldina, da escola primária feminina da Vila de Queluz possuía, em 1854, 17 alunas matriculadas e 14 frequentes. A mestra de primeiras letras atribuía o pequeno número de crianças em sua escola ao descaso das mães.

O que acontece quase geralmente n’esta é a negação que há de mandarem as meninas para a escola, e se vê n’uma Villa que tem talvez algumas cincoentas meninas, somente 17 na Escola, pode resultar um grande prejuízo, por que quase sempre das mães é que nasce as primeiras ideas para as filhas, e é impossível ellas quererem dirigir a estas pelo caminho das luzes quando se achão submergidas em (sic) trevas, e eu penso que só o sábio conselho de instrucção poderá remediar este mal. Eu tenho necessidade de tudo quanto diz utensílios para minha escola por que não tenho nem livros para matricula. O meu ordenado é de 266:666 e não tenho gratificação. Tenho tanto tempo de magistério como de regência n’esta Cadeira (D’Escobar, 1854).

O problema levou o professor da escola masculina da mesma localidade, Carlos Gustavo Ribeiro, a defender a obrigatoriedade do ensino em relatório elaborado em 1854:

A meu ver a reforma que acho mais precisa é a obrigação em que devem ficar os Pais de famílias de remetterem seus filhos para a Escola, logo que tenham 5 annos para não acontecer assim como eu tenho relatado a respeito d'alguns alumnos até de 23 annos, que tenho, e a prohibição destes indivíduos na matricula d'instrucção primaria embora se acrescentasse a trabalhar a tarefa dos Professores de instruírem a estes moços em certos dias determinados ou certas horas dos dias uteis (Escobar, 1854).

Para a professora Thereza Villas Boas da Silva, da Vila de Santo Antonio de Caragatatuba, o problema estava na pouca expectativa dos pais em relação à educação das filhas. “Infelizmente a maioria dos pais assim pensão: uma alumna lê uma carta, é quanto basta” (Silva, 1872).

A educação das meninas parecia ser ainda mais problemática, pois os pais não viam necessidade de estudo para as mulheres. Em 1882, a professora Amélia Oliveira Carvalho, da escola pública do 1º distrito da Capital, lamentava esse descaso pela educação feminina e reclamava do governo uma posição mais enérgica a respeito do problema:

Há uma certa repugnância em instruir a mulher, entendem que a esphera de sua actividade deve circunscrever-se aos trabalhos de agulha e cosinha, porque aquellas que vão a escola aprendem antes o mal do que o bem. Raciocinio estupido, causador de tantas desgraças! [...]

Conquanto os paes não comprehenderem que a instrucção da mulher é tão essencial como é o pão para a boca, jamais a sociedade chegará ao pretendido estado de regeneração (Carvalho, 1882).

A lei da obrigatoriedade escolar foi instituída na província de São Paulo em 1874 (Lei nº 9, de 22 de março). No entanto, pela incapacidade dos governos provinciais para manter escolas públicas em todas as localidades, apesar da riqueza econômica da província proporcionada pela cultura cafeeira, ela não foi aplicada. Dessa maneira, persistiram os problemas da frequência escolar nos maiores ou menores núcleos urbanos ou vilas.

O problema da frequência era ainda mais grave nas poucas escolas localizadas nos bairros, ou seja, na zona rural. Em 1890, o normalista José Narciso de Camargo Couto Jemiro, professor da escola do bairro de Varginha, município de Parahybuna, mencionava o prédio insalubre e antipedagógico e a mobília improvisada e aquém das necessidades da

escola. Em relação à frequência dos alunos, ressaltava o desinteresse dos pais:

A matrícula da minha escola é enorme, para o logar, porem a frequência bem diminuta. A razão disto é óbvia. Todos os habitantes deste canto do mundo são minimamente pobres, de modo que os paes não podem mandar quotidianamente seus filhos á escola. Alguns que comprehendem bem a necessidade da instrucção mandam-n'as quase diariamente, outros, porem, que não a comprehendem suficientemente, julgam que o prejuízo pecuniário é maior do que o intellectual e por isso mettem seus filhos no trabalho e dizem: 'Eu não aprendi a ler e vivo bem, pois do mesmo modo viverá meu filho' (Couto Jemiro, 1890, p. 5, grifo do autor).

Para esse professor, a frequência interferia na organização das classes e no adiantamento dos alunos. A ausência de livros impunha a prática do ensino individual, que era muito exaustivo para os mestres.

Lidava o mestre de Parahybuna com dificuldades básicas. Em que medida estaria esse professor adotando as recentes inovações introduzidas no ensino elementar?

Vale lembrar que a reforma da instrução pública instituída na província de São Paulo em 1887 (Lei nº 81, de 6 de abril), de influência marcadamente liberal e republicana, buscou modernizar o ensino primário por meio da ampliação dos programas e a consequente introdução de novas matérias, como ciências físicas e naturais, desenho linear, ginástica e canto, da divisão do curso primário em três graus, da adoção do método intuitivo, da sistematização dos exames, do investimento na profissionalização do magistério, com a exigência de formação na escola normal para a ocupação de cadeiras (São Paulo, 1887).

Em realidade, ao recomendar que as lições fossem mais empíricas do que teóricas, de modo que provocassem nos alunos o desenvolvimento das faculdades mentais, a reforma ratificava os princípios do método intuitivo, também denominado lições de coisas, ícone da modernização do ensino primário em circulação em âmbito internacional nas décadas finais do século XIX (Valdemarin, 2004; Souza, 2009).

Contudo, para os professores primários, a renovação pedagógica expunha ainda mais as mazelas da escola unitária. A essas limitações

referia-se em 1888 a professora Francisca Emília da Rocha Lima, da escola feminina do 18º distrito da capital:

A escola não possui os ‘Quadros parietais’ tão recomendados por João de Deus, principalmente às alumnas que estão pela primeira vez na escola. Outra necessidade é a existência de colecção de objectos para a transmissão de lições de cousas, que muito desenvolve a intelligencia dos alumnos, por ter por base a intuição. Também nota-se a falta de livros formando bibliotheca escolar que constitue um grande auxiliar principalmente á classe pobre (Lima, 1888, grifo do autor).

Em 1891, em uma longa exposição sobre o estado da escola pública de Monte Mor, o mestre Francisco de Oliveira Chagas assegurava sua obediência ao regimento interno das escolas públicas, porém expressava o seu entendimento peculiar sobre o que denominava parte instrutiva da escola. Ele dividira os 55 alunos matriculados em três classes, “[...] sendo a 1ª dos atrasados ou principiantes, subdividida em 4 turmas, fiscalizadas por monitores, tirados da 3ª classe” (Chagas, 1891). Declarava, ainda, que seguia o modo misto, aplicando a todas as classes o ensino simultâneo-individual (Esta era a sua interpretação do regimento!). Quanto ao método intuitivo, admitia problemas em adotá-lo em razão da falta de materiais: “Quasi não temos podido fazer applicação do engenhoso methodo intuitivo, por meio das lições de cousas, hoje tão em voga, pela falta absoluta de aparelhos” (Chagas, 1891).

A despeito das prescrições legais, seguiam os professores mourejando com afinco, contornando, na medida do possível, as dificuldades materiais e pedagógicas impostas ao ensino público. A situação era pouco auspiciosa no findar do Império. Em 1888, a província de São Paulo contava com 1.030 escolas, das quais se encontravam providas 805, com 26.939 alunos matriculados e 20.596 frequentes (Alves, 1888).

No início do período republicano, as reformas da instrução pública levadas a termo no estado de São Paulo buscaram modernizar e expandir a instrução primária, seja transformando as escolas de primeiras letras em escolas preliminares seja ampliando o programa de ensino e adotando as lições de coisas como método renovador (Souza, 1998).

## **A reforma republicana da instrução pública e a instituição das escolas preliminares**

Entre as principais mudanças que ocorreram no ensino primário no estado de São Paulo logo após o advento da República podem ser mencionadas a determinação política de modernização do aparelho de ensino público, o investimento na formação e na valorização dos professores, a ampliação do tempo de duração do curso primário para oito anos, a criação de diferentes tipos de escolas de acordo com a formação e habilitação dos professores e a criação dos grupos escolares.

De acordo com a reforma da instrução pública de 1892 (Lei nº 88, de 8 de setembro), o ensino primário público no estado de São Paulo passaria a compreender dois cursos: o preliminar e o complementar, cada um com quatro anos de duração. O curso preliminar era obrigatório para crianças de 7 a 12 anos de idade. Para validar o princípio da obrigatoriedade escolar, a lei previa que, em toda localidade onde houvesse 20 a 40 alunos matriculáveis, seria criada uma escola preliminar. Se o número de alunos fosse inferior a 80, seriam criadas duas escolas e, nos casos em que esse número fosse superior, tantas escolas quantas fossem necessárias na proporção de 40 alunos para cada uma.

A melhoria das condições materiais das escolas também foi objeto de atenção dos reformadores que, no artigo 5º, estabeleceram: “Cada escola preliminar, além de uma área com bastante espaços, para recreios e exercícios físicos, terá uma sala apropriada para os trabalhos manuais e os objetos e aparelhos necessários para o ensino intuitivo, para o da geographia, do systema métrico e da gymnastica” (São Paulo, 1892a). Prevvia, ainda, uma biblioteca escolar em cada estabelecimento de ensino e um professor adjunto para escolas com mais de 30 alunos matriculados.

Para a solução dos problemas de prédios, caberia ao Governo consagrar todos os anos a quantia de 500:000\$000 para a construção de edifícios para as escolas preliminares, conforme tipo adotado. O governo daria preferência aos municípios que auxilhassem com dádiva de terrenos e de materiais ou com recursos pecuniários.

Em relação às matérias a ser ensinadas no ensino primário, a reforma manteve o caráter enciclopédico instituído desde a reforma de 1887. Dessa maneira, foram estabelecidas 14 matérias: moral prática e educação cívica, leitura e princípios de gramática escrita e caligrafia; noções de geografia geral e cosmografia; geografia do Brasil,

especialmente do Estado de S. Paulo; história do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens da história; cálculo aritmético sobre os números inteiros e frações, sistema métrico decimal, noções de geometria, especialmente nas suas aplicações à medição de superfície e volumes; noções de ciências físicas, químicas e naturais, nas suas mais simples aplicações, especialmente a higiene; desenho a mão livre; canto e leitura de música, exercícios ginásticos, manuais e militares, apropriados á idade e ao sexo (São Paulo, 1892a).

O regulamento da instrução pública (Decreto nº 144-B, de 30 de dezembro de 1892) instituiu a diferenciação entre as escolas, determinando que o curso primário fosse ministrado em escolas preliminares e em suas auxiliares: as escolas intermédias e as escolas provisórias. As preliminares seriam aquelas que estivessem sob a regência de um professor normalista; intermédias, as regidas por professores habilitados de acordo com o regulamento de 18 de abril de 1869 e o de 22 de agosto de 1887; provisórias, as que fossem preenchidas por professores interinos, examinados perante os inspetores de distrito. As escolas intermédias teriam os mesmos programas das escolas preliminares, mas os professores não estavam obrigados ao ensino das matérias acrescidas àquelas para as quais haviam prestado exames. Já as escolas provisórias possuíam um programa bem mais simplificado, incluindo leitura, escrita, princípios de cálculo, geografia geral do Brasil, princípios básicos das constituições da República e do Estado. Evidentemente, para todas essas designações, a lei estava considerando o tipo de escola unitária (singular) com uma sala de aula, regida por um único professor.

O regulamento ratificou a diferenciação salarial dos professores e determinou que o ensino primário nas escolas preliminares deveria ser dividido em séries, cada uma das quais abrangeria um semestre do ano letivo.<sup>3</sup>

Em 1893, a lei nº 169, de 7 de agosto, autorizou a reunião das escolas preliminares em um mesmo edifício constituindo o primeiro passo para a criação dos grupos escolares (São Paulo, 1893).

O termo grupo escolar foi mencionado explicitamente no regimento interno das escolas públicas (Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894), juntamente com o termo escola isolada. Dessa maneira, o ensino

---

<sup>3</sup> De acordo com o Regulamento da Instrução Pública, os salários dos professores primários seriam os seguintes: 3:600\$000 para os professores de escolas preliminares, 2:400\$000 para os de escolas intermédias, o mesmo valor para os adjuntos de escolas preliminares e 1:200\$000 para os professores interinos de escolas provisórias (São Paulo, 1892b).

preliminar no estado de São Paulo passaria a ser ministrado nas escolas preliminares, nas intermédias, nas provisórias, nos grupos escolares e nos cursos públicos noturnos para adultos.

Contudo, as inovações introduzidas pela reforma tiveram poucas repercussões imediatas nas escolas do estado, especialmente nas escolas ainda não agrupadas, como é possível perceber nos relatórios dos professores.

Em 1893, João Leocadio da Silva, da escola pública do bairro da Piedade do Baziél, deplorava a precária situação de sua aula: “A escola acha-se quase que desprovida de moveis e utensis, existem apenas alguns bancos velhos e bastante danificados oferecendo assim um mau estar aos alumnos durante as horas lectivas” (Silva, 1893). O abandono das escolas pelo poder público foi também denunciado pelo professor Adolpho José Pereira, da cadeira do bairro da Gabelinha, de Lorena, em relatório de 1894:

As nossas escolas publicas do interior são pequenas salas onde aggrupam-se 25 e mais alumnos diariamente, respirando um ar impuro de um ambiente que não se renova por faltarem as condições prescriptas de hygiene. Toscos bancos, adquiridos à custa do professor, e por isso os mais baratos possíveis, sem as proporções, necessárias, constituem a mobília escolar. Nas paredes da escola nem uma carta de geografia ou de qualquer outra materia denota que aquella sala é uma escola. Material escolar, nenhum! [...] Eis em synthese o que é uma escola publica do interior. [...] Indubitavelmente uma escola é um templo onde a infância vae receber os sãos ensinamentos do civismo a par da educação physica e intellectual, e nesse caracter mister se torna que o seu todo, interior e exteriormente, denote o seu fim (Pereira, 1894).

Estaria exagerando o professor? Fato é que a despeito das boas intenções dos reformadores republicanos continuava abominável a situação das escolas primárias isoladas, especialmente aquelas localizadas no interior do estado e nas zonas rurais.

A baixa frequência atormentava os professores. Na escola de Joaquim Justino dos Santos, em Capoeirinha, a situação em 1895 era desoladora:

[...] a frequência verdadeira é quasi sempre 6, 4, 3 e vezes de 1 e dias de nenhum, como ultimamente que neste 2 ultimos mezes tem sido muito desanimador e sem resultado satisfatório de adiantamento pois que, estes que mais frequentão so aparecem a aula de 2 em 2 dias ou de 3 em 3, nestas circunstancias qual o serviço que apresenta um professor no fim do anno! (Santos, 1895).

Guilherme von Atzinger, da escola pública do sexo masculino do bairro do Telegráfo, também padecia desse infortúnio em 1894: dos 50 alunos matriculados, 44 eram frequentes. Na opinião do mestre, isso se devia ao desleixo dos pais. Diante disso, era imperioso o cumprimento da obrigatoriedade escolar:

Alguns meninos, por exemplo, cujas mães não descobriram ainda um meio de poderem mandal-os sempre limpos e asseados á escola, vêm sómente nos dias em que lhes mudam a roupa; oitros não vêm nos dias chuvosos ou em que há lama nas ruas d'este bairro porque têm sapatos que com a humidade e lama podem estragar-se; um falha muito por supposto incommodo de saúde; outro, porque precisa fazer algum serviço em casa; este, por morar longe da escola; aquelle, porque ainda não poude comprar o livro ou o caderno recommendado (Von Atzinger, 1894, rel. 223).

O que dizer então do desenvolvimento dos programas de ensino? Para os professores das escolas isoladas essa era uma tarefa inexequível. Evidentemente, a questão era sentida também pelos professores dos grupos escolares, embora fosse certamente mais grave nas escolas não agrupadas (Souza, 1998). Como bem assinalou em 1893 o professor Francisco Antunes da Costa, da segunda escola pública de Jundiá:

Não há esforço possível, não há dedicação que consiga esse resultado, e nem saúde, por mais vigorosa que seja, que possa resistir a semelhante trabalho, quando houvesse possibilidade de uma distribuição das matérias do programma pelas classes e subclasses que o professor é obrigado a ter em uma escola (Costa, 1893).

A extensão do programa impunha uma distribuição criteriosa das matérias pelas classes e a atenção simultânea do professor para cada uma delas ao mesmo tempo. Não podendo ministrar todas as disciplinas, os

professores selecionavam aquelas que consideravam mais relevantes para a formação dos alunos, em geral, leitura, escrita e cálculo.

A reunião das escolas, autorizada a partir de 1893, introduziu a possibilidade de comparação entre a escola de um só professor e as escolas graduadas. Efetivamente, para os professores, a possibilidade do ensino de uma única série em classe supostamente considerada homogênea, com todos os alunos possuindo o mesmo nível de adiantamento e utilizando os mesmos livros, significava a superação dos problemas crônicos das escolas primárias.

O professor Francisco parecia ter clareza disso ao afirmar:

A impossibilidade do ensino por um só professor das matérias constitutivas do curso preliminar é potente, e quem tenha um resquício de practica do magistério há de forçosamente reconhecer que um só indivíduo não pode volver sua atenção ao mesmo tempo para um grande número de alumnos, geralmente divididos em diversas classes e grupos, para a disciplina indispensável na escola e para um avultadíssimo numero de matérias como o de que consta o actual programma. [...] e na recente modificação operada naquela lei pela lei nº 169 de agosto deste anno, estabeleceu a permissão de reunir-se em um só edificio as escolas de mesma localidade, como único meio de, pela divisão do tempo e do trabalho, conseguir-se o lecionamento de todas as matérias com vantagem para o ensino (Costa, 1893).

Não é de se estranhar, portanto, que muitos docentes tenham se manifestado favoráveis à reunião das escolas. A classificação dos alunos por nível de adiantamento, formando classes mais homogêneas, com a correspondência entre classe e série, significava uma melhoria considerável nas condições de trabalho do magistério primário. Porém, a reunião das escolas foi autorizada apenas nos núcleos urbanos. Nos povoados, vilas, distritos e zona rural permanecia indispensável a escola isolada.

Vários inspetores de distrito foram sensíveis às dificuldades dos professores: reconheceram e indicaram em relatórios apresentados ao diretor geral da instrução pública a necessidade do encaminhamento de soluções. Por exemplo, em 1895, o inspetor Olympio Catão, afirmava que era raro o professor que ensinava todo o programa em vigor:

Não há igualdade nem uniformidade de ensino em nossas escolas; a exceção da leitura, escripta e contabilidade, cada professor escolhe as matérias que quer ou pode ensinar, sendo em verdade um grande embaraço a falta de compêndios por preços ao alcance da pobreza, pois que, em regra, as escolas públicas só são frequentadas por filhos de pobres (Catão, 1895).

Também para os inspetores escolares, a reunião das escolas em um só prédio passou a ser vista como a melhor solução para os problemas verificados nas escolas isoladas. A esse respeito, em 1895, o inspetor literário do 18º distrito, Francisco de Oliveira Chagal, relatou que se manifestara publicamente sobre o tema no jornal *Diário de Campinas*:

Urge sem perda de tempo fazer-se a reunião das escolas das cidades e villas em um só prédio e se determinar o ensino pelas classes.

Já não será então o professor dos 40 alumnos, uns de a, b, c; outros de grammatica; estes de conta de sommar, aquellos das de proporção; tal, de debucho; qual de lettras gothicas, etc; mas sim, o mestre e regedor de uma classe tendo todos os discípulos o mesmo grão de cultura (Chagal, 1895).

Apesar do investimento dos primeiros governos republicanos na expansão do ensino primário por meio da criação de escolas preliminares, o provimento dessas escolas continuou sendo o grande desafio da instrução pública. Em 1898, o secretário interino dos negócios do interior do estado de São Paulo, João Baptista de Mello Peixoto, notificou ao presidente a existência de 2.397 escolas primárias no estado, das quais 1.335 encontravam-se providas (55,6%) e vagas, 1.062 (44,4%) (Peixoto, 1898, p. 28). Isso significava que quase a metade das escolas criadas não estavam em funcionamento por falta de professores. Além disso, os professores em exercício eram majoritariamente provisórios, ou seja, 48% das escolas primárias funcionavam com professores não habilitados, mal remunerados e ensinando um programa restrito. Conforme afirmação do secretário do interior:

Este quadro nos demonstra quão reduzido é hoje o numero de professores profissionais, regendo escolas publicas: não passam elles de 320 em um total de 2.397 escolas. A esses reunindo os 86 existentes nos Grupos, Escolas-Modelo e Complementares, attingem apenas a 406, numero diminutíssimo, a sexta parte somente daquillo que deveriamos e necessitamos ter. Só esta pequena parte de nossas escolas preliminares acha-se regularmente provida; as

demaís, em número de 1.062 estão vagas e as restantes, preenchidas por mestres improvisados, não profissionais, aprovados em simples exames parciais de habilitação, dos quaes 371 incorporados definitivamente ao magistério como intermédios e os demais, em numero de 644 provisórios (Peixoto, 1898, p. 28).

Assim, fazia todo sentido a pergunta do inspetor geral Mario Bulcão: “Deverá o Estado em tal situação exigir o ensino obrigatório, quando não fornece, nem poderá fornecer tão cedo às escolas isoladas o que ellas necessitam? Certamente que não” (Bulcão, 1899, p. 11-12). Ao privilegiar os núcleos urbanos e os grupos escolares, o direcionamento da política educacional do estado selou o destino das demais escolas primárias paulistas. O moderno aparelho de ensino público implantado pelos republicanos deixava expostas fraturas insanáveis, entre elas, a precariedade das escolas isoladas e a diferenciação interna da rede escolar entre tipos de escolas e públicos atendidos.

### **A miséria crônica das escolas primárias regidas por um professor: heranças e agruras das escolas isoladas**

O termo escola isolada tornou-se de uso corrente entre os profissionais do ensino na última década do século XIX. O termo bem se ajustava ao sentido intrínseco da escola regida por um só professor, a qual funcionava de forma unitária, independente de outras escolas, metáfora da solidão, precariedade, ausência. Não demorou, portanto, para que o termo expressasse o tipo comum de escola, marcada pela desqualificação e comparada continuamente com os grupos escolares. Pode-se dizer que a comparação se tornou um recurso inevitável nas representações dos administradores do ensino, um meio de expressar e legitimar diferenças e escolhas políticas. Isso é perceptível, por exemplo, na afirmação do inspetor João von Atzingen, em relatório datado de 1899:

Por mais competente e laborioso que o professor de escola isolada seja, ainda assim não poderá conseguir as vantagens relativas às que se alcançam no Grupo Escolar, onde, entre outras conveniências, há a da divisão do trabalho pela distribuição dos alumnos por classes homogêneas de um só grau de adiantamento.

Sempre que seja possível, pois, é muito louvável a reunião das escolas, onde as há em numero sufficiente, em Grupo Escolar (Bulcão, 1900, p. 20).

Em 1899, o ensino primário público no estado de São Paulo compreendia 2.354 escolas isoladas (1.050 providas e 1.304 vagas), com matrícula igual a 46.577 alunos, e 32 grupos escolares, com matrícula igual a 10.469 alunos (Alves, 1916, p. 142).

Nesse momento, as escolas regidas por um só professor ainda atendiam ao maior número de alunos, situação que logo se alteraria com a expansão rápida dos grupos escolares na capital e no interior do estado de São Paulo nas décadas seguintes (Souza, 2012).

Contudo, na transição do século XIX para o XX, o provimento das escolas preliminares no interior do estado ainda constituía um grave problema educacional. Consequentemente, a classificação das escolas pela titulação dos professores deixou de fazer sentido; exigiam-se medidas mais efetivas para a fixação dos professores nas escolas distantes das cidades. Convinha, portanto, adotar outro critério para a criação de escolas primárias e para a destinação dos professores. A solução aventada por políticos e administradores do ensino foi a localização espacial, aliada à obrigatoriedade do início da carreira docente nas escolas do interior.

Tal determinação foi fixada na Lei nº 930 de 13 de agosto de 1904, na qual se modificaram várias disposições das leis em vigor sobre instrução pública, entre elas, a classificação e a denominação dos tipos de escolas primárias. De acordo com essa lei, o ensino público preliminar do estado de São Paulo seria ministrado nas escolas ambulantes, nas escolas isoladas situadas em bairros, distritos de paz e nas sedes de municípios e nos grupos escolares (São Paulo, 1904a).

O provimento das escolas ficou condicionado ao exercício prévio em determinadas localidades. Para ser nomeado professor de escola isolada situada na sede de município, exigia-se um ano de efetivo exercício em escola isolada situada em bairro ou sede de distrito de paz. Para ser nomeado professor de grupo escolar e de escola isolada da capital, exigiam-se dois anos de efetivo exercício em sede de municípios (São Paulo, 1904a).

A lei, entretanto, beneficiava os normalistas, isentando-os da exigência do exercício inicial em escola de bairro ou de distrito de paz. Além disso, manteve a diferenciação salarial entre categorias de professores primários em razão da localidade de atuação. Enquanto o professor de escola de bairro ou de distrito receberia 2:400\$000, o de sede

de município teria o vencimento de 3:100\$000 e o de grupos escolares, 3:500\$000 (São Paulo, 1904a).

No regulamento para a execução da Lei nº 930 (Decreto nº 1.239, de 30 de setembro de 1904b), foi estabelecido que o ensino primário nas escolas-modelo, grupos escolares e escolas isoladas teria duração de 4 anos e, nas escolas ambulantes, de 3 anos. Foi estabelecido também o critério de classificação das escolas isoladas: as situadas em bairros e sedes de distrito de paz eram aquelas situadas ‘fora’ do perímetro urbano estabelecido para cobrança de imposto predial.

Em 1904, havia 3.797 escolas isoladas no estado de São Paulo e 148 grupos escolares. A matrícula nos grupos era superior à das escolas isoladas, isto é, 89.724 nos primeiros e 58.138 nas segundas. As dificuldades de provimento dessas escolas permaneciam, especialmente nas zonas rurais. Das 3.797 escolas existentes, 911 estavam situadas em sedes de municípios (593 estavam providas e 318 vagas) e 2.886, situadas nos bairros e distritos de paz. Desse número, apenas 632 encontravam-se providas enquanto 2.254 estavam vagas (Souza, 2012). Ao longo do século XX, no estado de São Paulo, os grupos escolares instalados nas sedes dos municípios tornaram-se o tipo dominante de escolas primárias, atendendo ao maior número de alunos matriculados no ensino elementar.

As escolas isoladas continuaram desempenhando um papel fundamental, especialmente na escolarização da população residente na zona rural, mas continuariam herdeiras dos problemas crônicos das escolas regidas por um professor. Administradores do ensino, como o inspetor Theodoro de Moraes, consideravam as escolas isoladas possuidoras de problemas inerentes e de impossível de solução:

Uma verdadeira utopia o querer alguém, 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 possui, e jamais os perderá, defeitos que são inerentes à sua própria 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 vários auditórios. Esta falha não póde ser remediada: é insanável. A escola isolada tem de arcar com ella aqui e em toda a parte. É um defeito orgânico. O traquejo, a pratica, a experiência consegue, muitas vezes,

reduzi-lo ao mínimo, - cura-lo radicalmente é que nunca (São Paulo, 1909-1910).

Opinião semelhante foi externada pelo diretor geral da instrução pública, João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, no Anuário do Ensino de 1914:

Não escapa a um leigo em psychologia infantil a impossibilidade de lições, de ensino proveitoso a classes constituídas de crianças de sete annos e de rapazes de quatorze; é obvio também o inconveniente, a impossibilidade de verdadeiramente dar boas lições a alumnos de tão desigual adiantamento (São Paulo, 1914, p. 28-29).

Argumentos como os dos inspetores Theodoro de Moraes e João Chrysostomo, compartilhados por tantos outros profissionais do ensino primário no início do século XX, serviam de justificativa para a ação discriminatória dos governos paulistas no campo da instrução pública. Enquanto o investimento nos grupos escolares coadunava com posições modernas e inovadoras, o descaso com as escolas isoladas expunha o indiferentismo dos poderes públicos com a educação da população pobre residente nas zonas rurais, nos distritos longínquos ou nos bairros periféricos das cidades.

### **Considerações Finais**

Da perspectiva analítica adotada neste estudo, as escolas isoladas podem ser consideradas fruto das transformações das escolas públicas primárias existentes no século XIX. Pode-se mesmo dizer que elas se tornaram a versão republicana das escolas singulares, reunindo alunos de diferentes níveis de adiantamento e regidas por um só professor, sem desconsiderar as mudanças e inovações que sofreram ao longo do tempo. Vistas dessa forma, as diferentes denominações – escolas de primeiras letras, escolas preliminares, escolas isoladas – são denotativas da trajetória histórica desse tipo de escola elementar.

A análise dos relatórios dos professores públicos do estado de São Paulo referentes à segunda metade do século XIX indiciam elementos da cultura escolar prevalecente e constitutiva dessa escola. O ensino ministrado por um mestre a alunos de diferentes níveis de adiantamento reunidos em um mesmo espaço (denominado sala de aula ou escola) é a característica fundamental desse tipo de organização pedagógica de precária racionalidade e de antiga tradição. Diferentes modos de ensino, como o método mútuo e o simultâneo, foram prescritos e utilizados pelos

professores de primeiras letras ao longo desse século, na tentativa de imprimir maior eficiência à escola e de solucionar os problemas da transmissão dos saberes elementares. A organização pedagógica da escola primária, entendida como condição de admissão dos alunos, a forma de classificá-los, o estabelecimento de programas de ensino e a regulamentação do tempo apresentavam-se como problemas de difícil equacionamento nesse período.

A despeito das prescrições vigentes, os professores buscaram adequar o modo de ensino ao número de alunos matriculados, ao nível de adiantamento das classes e às condições materiais das escolas. Nesse processo de adaptação e apropriação das inovações pedagógicas, eles se valeram de vários expedientes, como a manutenção do método individual e a utilização do método misto (individual-mútuo ou mútuo-simultâneo).

O modo de ensino simultâneo significou um avanço importante na organização pedagógica da escola singular, conferindo-lhe maior racionalidade. Consistia tal método na divisão dos alunos em classes de mesmo nível de adiantamento, nas quais se utilizavam os mesmos livros e se recebiam as mesmas lições e exercícios. Ao invés de instruir cada aluno individualmente, o professor passou a instruir os grupos de alunos, separados em classes, o que favorecia a disciplina e o trabalho docente. No entanto, o ensino simultâneo demorou a se consolidar nas escolas de primeiras letras paulistas, seja pela inexistência de critérios definidos de classificação dos alunos e de composição das classes seja pelas dificuldades de padronização dos livros de leitura.

Como assinalamos neste texto, os relatórios dos professores públicos põem também em evidência os inúmeros problemas enfrentados por eles no exercício da docência, como o dispêndio com o aluguel de salas para funcionamento das escolas, a ausência de locais adequados para a instalação dessas instituições, a ausência de mobiliário e materiais escolares, os baixos salários e a infrequência dos alunos. Nesses relatos, é possível apreender, portanto, o modo como essa escola singular foi se configurando ao longo do tempo, levando-se em conta os avanços, as inovações, as permanências e as dificuldades de organização e funcionamento.

No início da República, as reformas da instrução pública instituídas no estado de São Paulo introduziram várias mudanças nas escolas primárias, alterando a denominação para escolas preliminares, adotando o método intuitivo considerado o símbolo da renovação pedagógica e

ampliando os programas de ensino. Em relação à organização pedagógica, foi fixado o número de classes e foram definidos critérios mais claros para a classificação dos alunos. Dessa maneira, pode-se dizer que o modelo de escola singular existente passou também por um processo de modernização sem que, contudo, fossem alterados seus elementos fundamentais. Essas mudanças favoreceram em parte o trabalho docente, mas muitos problemas permaneceram, como a precariedade material e as dificuldades dos professores em ministrar o ensino simultaneamente a distintas classes de alunos de diferentes níveis de adiantamento reunidos na mesma sala de aula.

A partir de 1893, a implantação dos grupos escolares redefiniu o lugar institucional e simbólico das escolas primárias de tipo singular. Esse novo tipo de escola primária, organizado nos moldes da escola graduada, considerado moderno e de melhor qualidade, constituiu-se com base em elementos que, a princípio, eliminavam as desvantagens históricas apresentadas pelas escolas singulares. A organização pedagógica da escola graduada pressupunha a divisão do trabalho, a classificação dos alunos em classes supostamente homogêneas (todos os alunos com o mesmo nível de adiantamento), um prédio escolar com várias salas de aula, um professor para cada sala, que correspondia a uma classe e a uma série, distribuição do programa de ensino em séries, rígido sistema de exames e ordenação da jornada escolar. Todos esses elementos dotavam a escola primária de maior racionalidade e de melhores condições para o desenvolvimento do ensino; por essas razões, os professores posicionaram-se favoráveis à criação e à expansão dessa instituição considerada moderna.

A denominação ‘escola isolada’ ratificou uma condição organizacional cuja representação incorporou vários elementos negativos, dentre os quais a associação desse tipo de escola com o atraso, a precariedade e a ineficácia. Continuamente comparadas aos grupos escolares, as escolas isoladas passaram a representar a antítese da escola primária e sua existência provisória deveria ser brevemente eliminada do aparelho de ensino paulista.

Não obstante, apesar do reconhecimento público da ineficiência das escolas isoladas para a promoção da educação popular, a manutenção delas na estrutura do ensino público paulista foi decorrente de sua imprescindibilidade para a disseminação dos rudimentos da leitura, escrita e cálculo em zonas de povoamento disperso do estado.

Em síntese, a trajetória da escola isolada evidencia a necessidade de uma revisão da historiografia do ensino primário, dimensionando o lugar ocupado por essa instituição na escolarização da infância.

No que diz respeito ao estado de São Paulo, a despeito do número de alunos matriculados nos grupos escolares ter sido muito maior do que nas escolas isoladas ao longo do século XX, é preciso reconhecer o papel relevante que elas desempenharam, disseminando a cultura escolar nos pequenos núcleos urbanos, nos bairros, vilas, distritos e, sobretudo, nas zonas rurais do estado. A precariedade material e as diferenças pedagógicas das escolas isoladas revelam o direcionamento dado pelos governos de São Paulo para a democratização do ensino, desde o século XIX. A diferenciação entre tipos de escolas primárias no século XX tornou-se um dispositivo de manutenção das desigualdades sociais e educacionais.

## Referências

Almeida, F. J. S., Professor Público de Mogi Mirim. (1852, 10 de março). *Relatório apresentado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto*. Aesp, CO 4924.

Almeida, G. A. O., Professora. (1875, 1 de novembro). *Relatório sobre o estado da aula 1ª cadeira de primeiras letras de instrução pública da Colônia de Cananéia*. Aesp, CO 4920.

Alves, F. P. R., Presidente da Província. (1888, 10 de janeiro). *Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo*. São Paulo, SP: Typ. A Vapor de Jorge Seckler & Comp. Acessado em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1032/>

Alves, F. P. R., Presidente do Estado. (1916). *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado, em 7 de Abril de 1900*. São Paulo, SP: Typ do Diario Oficial. Acessado em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1155/000001.html>

Barra, V. M. (2005). *Briga de vizinhos: um estudo dos processos de constituição da escola pública de instrução primária na Província de São Paulo (1853-1889)* (Tese de Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Bastos, M. H. C.; Faria Filho, L. M. (Orgs.). (1999). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/ mútuo*. Passo Fundo, RS: EDIUPF.

Bulcão, M., Inspector Geral do Ensino Publico do Estado de São Paulo. (1899). *Relatório apresentado ao cidadão Dr. José Pereira de Queiroz, D. D. Secretario do Interior em 1898*. São Paulo: Typographia do Diario Official.

Bulcão, M., Inspector Geral do Ensino Publico do Estado de São Paulo. (1900). *Relatório apresentado ao Secretario de Estado dos Negocios do Interior em 1899*. São Paulo: Typrographia do Diario Official, 1900a.

Carvalho, A. O., Professora. (1882, 1 de novembro). *Relatório da escola pública do 1º Districto da Capital*. Aesp, CO 4930.

Catão, O., Inspetor Litterario do Decimo Districto. (1895, 31 de janeiro). *Relatório apresentado ao Conselho Superior*. Aesp, CO 4971.

Chagal, F. O., Inspector Litterario do 18º Districto. (1895, 10 de fevereiro). *Relatório do correspondente ao anno de 1894, apresentado ao ilustre Conselho Superior da Instrução*. Aesp, CO 4971.

Chagas, F. O., Professor Público Primário. (1891, 1 de junho). *Relatório da Escola Primária da Villa de Monte-mór, apresentado ao Ilustríssimo Sr. Dr. Director da Instrução Pública de São Paulo*. Aesp, CO 4924.

Couto Jemiro, J. N. C., Professor Normalista. (1890, 1 de junho). *Relatório sobre o estado da Escola do Bairro da Varzinha, município de Parahybuna*. Aesp, CO 4925.

Costa, F. A., Professor. (1893, 1 de novembro). *Relatório da segunda eschola pública de Jundiahy*. Aesp, CO 4923.

D' Escobar, C. M. L., Professora de Instrução Primária do Sexo Feminino da Villa de Queluz. (1854, 17 de outubro). *Relatório apresentado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto*. Aesp, CO 4923.

Escobar, C. G. R., Professor da Villa de Queluz. (1854, 16 de outubro). *Relatório apresentado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto*. Aesp, CO 4923.

Galvão, M. A., Professor. (1876, 1 de novembro). *Relatório sobre o estado da segunda cadeira de primeiras letras, do sexo masculino, da cidade de São José dos Campos*. Aesp, CO 4928.

Galvão, M. A., Professor. (1879, 314 de maio). *Relatório sobre o estado da terceira cadeira da instrução primária do sexo masculino da cidade de Tatuhy*. Aesp, CO 4932.

Hamilton, D. (1989). *Towards a theory of schooling*. London, UK: The Falmer Press.

Hilsdorf, M. L. (1999). O ensino mútuo na província de São Paulo. In M. H. C. Bastos, & L. M. Faria Filho (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial* (p. 217-238). Passo Fundo, RS: EDIUPF.

Hopmann, S. (1991). El movimiento de enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular: enfoque comparado. *Revista de Educación*, (295) 291-316.

Lima, F. E. R., Professora Pública. (1888, 1 de junho). *Relatório da Escola Feminina do 18º Districto da Capital, no largo do Pajeandú*. Aesp, CO 4930.

Neves, F. M. (2003). *O Método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo brasileiro*. (São Paulo, 1808 – 1889) (Tese de Doutorado em História). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.

Paulo, M. A. R., & Warde, M. J. (2013). A instalação do serviço de inspeção escolar na província de São Paulo (1835 - 1887). *Cadernos de História da Educação*, 12(1), 253-275.

Peixoto, J. B. M., Secretario de Estado Interino dos Negócios do Interior. (1898). *Relatório apresentado ao Sr. Vice-Presidente do Estado de São Paulo em 31 de março de 1898*. São Paulo: Typographia do Diario Official.

Pereira, A. F., Professor. (1875, 1 de junho). *Relatório sobre o estado da escola de instrução pública da Colônia de Cananéa*. Aesp, CO4920.

Pereira, A. J., Professor. (1894, 1 de novembro). *Relatório da cadeira do bairro da Gabellinha*. Aesp, CO 4924.

Prestes, J. R. L., Professor Público de Primeiras Letras. (1854, 6 de novembro). *Relatório apresentado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto*. Aesp, CO 4925.

Santos, J. J., Professor. (1895, 5 de novembro). *Relatório de Capoeirinha*. Aesp, CO 4924.

São Paulo. (1854). *Relatório com que o illustrissimo e excellentissimo senhor Dr. Josino do Nascimento Silva presidente da província de São Paulo, abriu a Assembleia Legislativa Provincial no dia 1º de maio de 1852*. São Paulo: Typ. do Governo arrendada por Antonio Louzada Antunes.

São Paulo (1909-1910). *Annuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1910*. Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Publica por ordem do governo do Estado. São Paulo: Typ. Siqueira, Nagel & C.

São Paulo (1914). *Annuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1914*. Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Publica. São Paulo, SP: Typ. Siqueira, Nagel & C.

São Paulo (1892b). Decreto nº 144-B, de 30 de dezembro de 1892. Regulamento da Instrução Pública do Estado. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial.

São Paulo. (1894). Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894. Approva o regimento interno das escolas publicas. Acessado em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html>

São Paulo. (1904b). Decreto nº 1.239, de 30 de setembro de 1904. Dá regulamento para execução da lei 930, de 13 de agosto de 1904. Acessado em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=136393>

São Paulo. (1846). Lei nº 310, de 16 de março de 1846. Acessado em: [http://www.usp.br/niephe/bancos/legis\\_detalhe.asp?blg\\_id=29](http://www.usp.br/niephe/bancos/legis_detalhe.asp?blg_id=29)

São Paulo. (1874). Lei nº 9, de 22 de março de 1874. Acessado em: [http://www.usp.br/niephe/bancos/legis\\_detalhe.asp?blg\\_id=29](http://www.usp.br/niephe/bancos/legis_detalhe.asp?blg_id=29)

São Paulo. (1887). Lei nº 81, de 6 de abril de 1887. Acessado em: [http://www.usp.br/niephe/bancos/legis\\_detalhe.asp?blg\\_id=381](http://www.usp.br/niephe/bancos/legis_detalhe.asp?blg_id=381)

São Paulo. (1892a). Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução pública do Estado. Acessado em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>

São Paulo. (1893). Lei nº 169, de 7 de agosto de 1893. Addita diversas disposições á lei n.88, de 8 de Setembro de 1892. Acessado em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-169-07.08.1893.html>

São Paulo. (1904a). Lei nº 930, de 13 de agosto de 1904. Modifica varias disposições das leis em vigor sobre instrucção publica do Estado. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1904/lei-930-13.08.1904.html>

Silva, G. M., Professora Pública. (1878a, 1 de novembro). *Relatório da eschola do sexo feminino da Villa de Una*. Aesp, CO 4933.

Silva, J. L., Professor Público. (1878b, 1 de junho). *Relatório da escola publica de Queluz*. Aesp, CO 4923.

Silva, J. L., Professor Público de Primeiras Letras. (1893, 1 de junho). *Relatório da cadeira do Bairro da Piedade do Baruel*. Aesp, CO 4924.

Silva, T. V. B., Professora Pública. (1872, 1 de junho). *Relatório da eschola feminina da Villa de Santo Antônio de Caraguatatuba*. Aesp, CO 4920.

Souza, R. F. (2011). A organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo, simultâneo e misto à escola graduada (1827 1893). In: W. Gonçalves Neto, M. E. B. Miguel, & A. Ferreira Neto, A. (Orgs.). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)* (p. 71-89). Vitoria, ES: EdUFES.

Souza, R. F. (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp.

Souza, R. F. (2009). *Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890 - 1976)*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Souza, R. F. (2012). As escolas públicas paulistas na Primeira República: subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. In: J. C. Araujo, R. F. Souza, & R. N. Pinto (Org.). *Escola primária na Primeira República (1889 - 1930): subsídios para uma história comparada* (p. 23-77). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Valdemarin, V. T. (2004). *Estudando as lições de coisa*: estudo sobre os fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas, SP: Autores Associados.

Vidal, D. G. (2008). Mapas de frequência para as escolas de primeiras letras. Fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, (17), 41-67.

Von Altzinger, G., Professor. (1894, 1 de junho). *Relatório da Escola Pública do sexo masculino do Bairro do Telegrapho*. Aesp, CO 4931.