

UMA ESCOLA PERMANENTEMENTE PROVISÓRIA OU PROVISORIAMENTE PERMANENTE? AVALIAÇÕES DAS ESCOLAS ISOLADAS PAULISTAS EM DOCUMENTOS OFICIAIS (1907-1944)

Angélica Pall Oriani¹

lattes.cnpq.br/1609401314657560

Resumo: O artigo analisa as avaliações das escolas isoladas contidas nos *Annuários do ensino do estado de São Paulo* (1907-1937) e nos *Relatórios das delegacias regionais de ensino* (1933-1944) para compreender a representação dessas instituições de ensino ao longo das décadas iniciais do século XX. Esses documentos continham os resultados das inspeções de diretores e delegados de ensino a respeito da criação, da manutenção e da atuação dos professores das escolas isoladas. A função desses documentos é perscrutada como um procedimento adotado concomitantemente à construção do sistema de ensino modelar paulista nas primeiras décadas republicanas, com o que é possível identificá-los como legitimadores, propagadores e defensores de um modelo de escola vinculado aos grupos escolares do qual as escolas isoladas se afastavam em razão de suas condições precárias. Com isso, considera-se que nos processos de avaliação e de atribuição de sentidos às instituições de ensino primário, que evidenciavam as conquistas dos grupos escolares e a provisoriedade das escolas isoladas, propagou-se a imagem destas instituições como um constante "vir a ser".

Palavras-chave: Escola isolada; Ensino paulista; Grupo escolar; História da Educação.

A PERMANENTLY PROVISIONAL OR PROVISIONALLY PERMANENT SCHOOL? EVALUATIONS OF ISOLATED SCHOOLS OF SÃO PAULO IN OFFICIAL DOCUMENTS (1907-1944)

Abstract: The article analyzes the evaluations of isolated schools in the *Annuários do ensino do estado de São Paulo* (1907-1937) and in the *Relatórios das delegacias regionais de ensino* (1933-1944) to understand the representation of these educational institutions throughout the first decades of the 20th century. These documents contained the results of inspections developed by school superintendents regarding the creation, maintenance and performance of teachers in isolated schools. The func-

¹ Doutora em Educação. Pós-doutoranda em educação pela Universidade de São Paulo (Brasil). Contato: angelicaoriani@hotmail.com.

tion of these documents is analyzed as a procedure that occurred simultaneously with the construction of the modeling teaching system of São Paulo in the first republican decades, which identify them as legitimators and advocates of a school model linked to the school groups from which isolated schools were far from due to their conditions. Therefore, it is considered that in the processes of evaluation and attribution of senses to primary education institutions, which evidenced the achievements of the school groups and the provision of isolated schools, the image of these institutions was propagated as a constant "become".

Keywords: Isolated schools; São Paulo education; School groups; History of education.

Introdução²

A partir das décadas finais do século XIX e iniciais do XX, no âmbito das políticas educacionais paulistas, os grupos escolares e as escolas isoladas eram instituições de grande importância no que se referia à expansão da escolarização primária pelo estado; todavia, o espaço e a imagem que cada uma dessas instituições assumiram nas políticas públicas e no projeto de escolarização defendido tanto pelos republicanos quanto pelos educadores escolanovistas não foram os mesmos e evidenciaram uma “zona de tensão” (ORIANI, 2015) que estabeleceu limites pedagógicos e geográficos entre o grupo escolar – instituição de ensino modelar, que se localizava no espaço urbano e concretizava os anseios pedagógicos mais modernos – e a escola isolada – instituição de ensino precarizada, que se localizava majoritariamente no espaço rural e conservava características da organização de ensino que se ancorava em princípios do método de ensino mútuo, como a multisseriação e a unidocência (CARDO-SO, 2013).

² Algumas das reflexões e das análises apresentadas neste artigo foram desenvolvidas na pesquisa de doutorado em Educação da autora, com bolsa Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulada “‘A célula viva do bom aparelho escolar’: expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945)”, defendida em 2015.

Essa zona de tensão, que delimitou os espaços ocupados por essas instituições no projeto de escolarização defendido ao longo de praticamente a primeira metade do século XX, conferiu certo privilégio ao grupo escolar e, em contrapartida, relegou as escolas isoladas à segunda categoria nas políticas públicas para a expansão da escolarização primária pelo estado de São Paulo.

As avaliações de inspetores e delegados de ensino a respeito das instituições de ensino e dos professores que atuavam nelas contribuíam para fiscalizar o cumprimento dos regulamentos administrativos e, de certo modo, sustentavam a elaboração das políticas públicas voltadas para a expansão da escola em São Paulo. Essas avaliações oficiais se concentravam em documentos, os quais eram publicados periodicamente pela Diretoria Geral da Instrução Pública e, no âmbito da análise que proponho com este artigo, contribuíram para ordenar e hierarquizar a realidade educacional paulista.

Tomei como pontos de partida o conjunto de relatórios escritos pelo Diretor Geral da Instrução Pública e destinados aos Secretários do Interior, os quais foram publicados nos *Anuários do ensino do estado de São Paulo* entre 1907 e 1937 e os *Relatórios das delegacias regionais de ensino*, os quais eram enviados à Diretoria Geral de Ensino e foram escritos entre 1933 e 1944.

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

Penso que esses discursos oficiais de inspetores, delegados e diretores e ensino são representativos de uma percepção a respeito das instituições de ensino primário. Trazer à tona essas “falas autorizadas” (SOUZA,

2009) permite compreender a construção das imagens de escola isolada, as quais tinham como ponto de convergência a concretização da falha, do precário em termos de escolarização e do constante “vir a ser”.

Neste artigo, portanto, tenho por objetivo problematizar a avaliação das escolas isoladas conforme divulgadas nesses conjuntos de documentos oficiais para, com isso, evidenciar os elementos que se referem à produção dos sentidos historicamente atribuídos a essas escolas e que contribuíram para sustentar a imagem das escolas isoladas como instituição precária e de segunda categoria.

Classificar as escolas, avaliar as práticas e controlar a expansão do ensino

Após a Proclamação da República, questões como a criação de escolas e a expansão da educação primária se evidenciaram como cruciais para os republicanos, que defendiam a disseminação da escolarização popular como meio de civilizar e de construir uma Nação (CARVALHO, 1989; 2003).

Em razão desses propósitos, os modelos de organização pedagógica das escolas de primeiras letras vigentes no século XIX passaram a ser questionados em termos de racionalidade e de cientificidade (CARDOSO, 2013; FARIA FILHO, 2011; SOUZA, 2009), ao que se somavam as críticas às condições de funcionamento. Localizadas em ambientes impróprios, muitas vezes custeados pelo próprio professor, essas escolas evidenciavam falhas que circunscreviam a ausência de condições salubres para o ensino e para a aprendizagem, bem como denunciavam as dificuldades de expandir uma educação de qualidade a toda a população.

Se para os republicanos essas condições precárias eram inadequadas para a constituição de uma Nação, empreendimento que necessariamente passava pela escola,urgia a necessidade de implantar um modelo de escola que promovesse de modo racional a escolarização popular para um grande número de crianças. Movidos por esses propósitos, nos anos

finais do século XIX, os republicanos deram alguns passos fundamentais para a construção de um modelo de escola moderna, cujas bases de mudança se ancoravam na construção de prédios majestosos, na ordenação do tempo, do espaço e do currículo escolares, na renovação dos métodos e na adoção do método de ensino intuitivo³ (SOUZA, 1998; 2009; SOUZA; ÁVILA, 2014).

Por meio da Lei nº 169, de 7 de agosto em 1893, regulamentada a partir do Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894, foram criados os grupos escolares no estado de São Paulo, por meio da reunião em apenas um prédio de várias escolas isoladas em um raio fixado para a obrigatoriedade escolar. É importante destacar que a própria regulamentação que fixou as condições para a regulamentação e funcionamento dos grupos escolares demarcou a designação “escola isolada” para as outras formas de escolas que ofereciam o ensino primário.

Com essa normatização, foram dados os passos fundamentais para a constituição de uma escola moderna em São Paulo, erigida como “signo do progresso que a República instaurava” (CARVALHO, 2011) e com o grupo escolar figurando como a modernidade pedagógica pretendida.

Há que se mencionar também o movimento de reforma que já havia sido iniciado com a criação da Escola Modelo, anexa à Escola Normal da Capital, a partir do Decreto nº 27, de 12 de março de 1890. Com as reformas das escolas primária e de formação de professores, instaurava-se em São Paulo um sistema modelar de ensino, arquitetado sob o primado da visibilidade de práticas consideradas modelares (CARVALHO, 1998; 2003; 2011). Essas práticas eram dadas a ver na Escola Modelo de modo que os futuros mestres aprendiam a ensinar vendo as crianças sendo “manejadas e instruídas” (CARVALHO, 2011) e replicavam o aprendiza-

³ O método de ensino intuitivo propunha o desenvolvimento do espírito da criança por meio da observação que exercita os sentidos da visão, da audição, do tato, do paladar e do olfato. Com esse método foram propostos novos materiais didáticos, que compreendiam, segundo Valdamarin (2004), caixas para o ensino de cores e formas e livros didáticos com gravuras e conteúdos articulados a essa forma de conhecer a partir da observação.

do em suas práticas. Com isso, se almejava a pulverização das práticas modelares que, de modo capilar, chegavam a todas as instituições de ensino desde as mais próximas até as mais afastadas da capital.

Centrado na propagação de práticas modelares e cumprindo com a lógica da reprodução dessas, o sistema de ensino organizado nas primeiras décadas republicanas no estado de São Paulo se constitui ancorado na vigilância, na inspeção escolar e no registro de práticas, procedimentos que se materializavam em relatórios e se unificavam em documentos oficiais expedidos pelos órgãos administrativos da educação.

Além disso, o movimento de expansão da escolarização para além dos limites da capital que propiciou a criação de novas instituições de ensino fez com que a questão da classificação das escolas de acordo com sua localização se apresentasse como possível solução para uma expansão racionalmente ordenada no território geográfico⁴.

Por serem escolas “tipicamente urbanas” (SOUZA, 1998), a localização dos grupos escolares não demandou inicialmente uma classificação a partir do local em que eles estavam inseridos. A construção dos prédios dessas instituições nas cidades do interior do estado de São Paulo demonstrava o cuidado dos administradores do Estado na delimitação de municípios para a instalação, na escolha da localização centralizada nos municípios e na seleção de terrenos de “[...] quadras inteiras, ou grandes lotes de esquina que proporcionassem uma visualização completa do edifício e permitisse múltiplos acessos” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 43-44), com o que é possível compreender a lógica do “primado da visibilidade” (CARVALHO, 1989) a qual serviu de base para a construção de prédios de grupos escolares majestosos e bem situados nas áreas urbanas.

A localização das escolas isoladas, entretanto, emergiu como problema. A classificação das escolas de acordo com o local em que estavam situadas atendia algumas demandas: estabelecia os limites entre a escola urbana e a escola rural e sanava o problema do provimento dos professores nas escolas localizadas no interior do estado, isso porque, com a clas-

⁴ Souza e Ávila (2014) indicam que ao longo do século XIX, as formas de classificação das escolas baseavam-se em critérios organizacionais e de titulação dos professores.

sificação, deixavam-se mais claras as determinações a respeito de locais de criação de escolas e as especificações a respeito de concursos, de remoção e de direitos trabalhistas (SOUZA; ÁVILA, 2014).

A classificação e a adjetivação das escolas isoladas a partir do local em que elas estavam inseridas, gerando, com isso, a construção da diferença entre a escola do espaço urbano e a do espaço rural, se consolidou com a publicação da Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917⁵, a qual definiu do ponto de vista normativo o início da diferenciação pedagógica entre as escolas isoladas urbanas, distritais e rurais, a partir da duração do curso primário em cada uma dessas escolas: dois anos nas escolas isoladas rurais; três anos nas escolas isoladas distritais e quatro anos nas escolas isoladas urbanas. Consolidada, essa diferenciação foi definidora dos propósitos distintos que foram estabelecidos nos âmbitos das políticas públicas paulistas a respeito da expansão das escolas primárias ao longo da primeira metade do século XX.

Articulando todos esses aspectos, portanto, constata-se a importância dos instrumentos de inspeção, vigilância e controle da escolarização pelo interior do estado, bem como o movimento paralelo de divulgação dos resultados dessa inspeção, com a exaltação das práticas exemplares desenvolvidas.

No final do século XIX, a divisão do estado de São Paulo em regiões para a realização das inspeções atendeu a uma demanda administrativa (SOUZA, 2015). A primeira reforma realizada em São Paulo, publicada por meio da Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892, instituiu o Serviço de Inspeção Escolar e dividiu o estado em 30 distritos escolares, cada um sob o encargo de um inspetor escolar. Ao longo das primeiras décadas do

⁵ Essa diferença iniciou-se com a classificação das escolas isoladas em de sede de bairro ou distrito de paz e de sede de município, por meio do Decreto nº 1.239, de 30 de setembro de 1904. Na sequência, o Decreto nº 2.368, de 14 de abril de 1913, classificou as escolas de bairro em duas categorias: na primeira, estavam inseridas as escolas localizadas a 20 quilômetros de uma estrada de ferro; na segunda, estavam inseridas as demais escolas. Independentemente da categoria, a duração do ensino oferecido nas escolas de bairro era de dois anos. A Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917, adjetivou as escolas isoladas e com essa classificação delineou a diferença entre o ensino primário oferecido em cada uma das escolas, a partir da localização delas.

século XX, foram implantadas diversas reformas da instrução pública e, paralelamente, a estrutura administrativa da educação no que tange à inspeção de ensino também foi alterada. As ações implementadas visavam ao aprimoramento da descentralização dos serviços de inspeção das atividades de ensino frente à necessidade de controle das práticas e da expansão da escolarização pelo interior do estado. Com isso, têm-se diversas adaptações na divisão do estado de São Paulo em regionais ou em zonas escolares, bem como a criação de Delegacias Regionais de Ensino, a ampliação ou a redução na quantidade de inspetores de ensino (SOUZA, 2015).

De modo correlacionado ao serviço de inspeção, a prática de publicação dos relatórios de fiscalização foi instrumento para dar visibilidade ao movimento escolar paulista; esse é o caso dos *Annuários de ensino do estado de São Paulo* e dos *Relatórios das delegacias regionais de ensino*. Esses relatórios eram fruto do trabalho dos inspetores de ensino que fiscalizavam as práticas escolares e enviavam seus relatos aos administradores gerais da instrução pública. Os *Annuários* foram publicados a cada um ou dois anos; a primeira edição é de 1907 e a última de 1937. Os *Relatórios* foram produzidos após a publicação do Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933, que instituiu o Código de Educação de São Paulo e dividiu o estado em 21 delegacias de ensino regionais de ensino, as quais deveriam administrar a expansão do sistema de ensino e enviar relatórios com prestação de contas à Diretoria Geral de Ensino. Com isso, entre o período de 1933, quando a prática de elaboração dos relatórios foi instituída, e 1945, foram elaborados ao menos 68 relatórios contendo o detalhamento das atividades administrativo-pedagógicas desenvolvidas no âmbito das delegacias regionais de ensino.

A partir do viés da avaliação das práticas de ensino, diretores gerais da instrução pública, delegados regionais e inspetores de ensino foram um grupo social cujo poder de classificação, de ordenação e de hierarquização da realidade escolar estava autorizado⁶. Além disso, é imprescindí-

⁶ Segundo Chartier (1991), as representações variam dependendo dos interesses e das disposições de determinados grupos ou classes sociais, aspiram à universalidade e

vel destacar a estratégia de propagação de um determinado tipo de conteúdo que foi selecionado do conjunto dos relatórios enviados, os quais poderiam ser veiculados tanto nos *Annuários*, quanto nos *Relatórios*, porque auxiliariam nos processos de legitimação de uma concepção de escola e de propagação das conquistas do sistema escolar paulista. Com isso, é pertinente estar atento ao processo de unificação estratégica das vozes que poderiam ser destacadas e das que deveriam ser silenciadas.

Por isso, é indispensável interrogar as formas a partir das quais essas autoridades da educação conceberam e avaliaram os aspectos que circunscreviam a realidade educacional, as quais permitem entender a produção e a divulgação da representação da escola isolada nesses conjuntos de documentos.

Sobre esses aspectos, Castro (2012) analisa que nos anos iniciais do século XX os discursos das autoridades da instrução pública condensados nos *Annuários* funcionaram como estratégicos no sentido de prescrever práticas e posturas necessárias à homogeneização do trabalho dos professores, o que revela, segundo essa autora, a feição centralizadora da administração pública paulista.

Silva (2004) enfatiza o caráter legitimador dos *Relatórios* no que se refere à propagação de uma determinada cultura escolar que endossava qualidades dos grupos escolares e evidenciava lacunas das escolas isoladas. Celeste Filho (2012; 2014) também aponta a fertilidade descritiva dos *Relatórios* e identifica neles um aspecto comum, que se refere ao “[...] orgulho dos melhoramentos da educação urbana, contrastando com a profunda indignação com a situação abominável da educação rural no período” (CELESTE FILHO, 2014, p. 51).

Avaliando aspectos que giravam em torno da localização das escolas e da permanência docente, diretores, delegados e inspetores de ensino

produzem estratégias e práticas que tendem à legitimação dessas classificações (CHARTIER, 1991). Essas representações se constituem a partir de relações de forças entre os que detêm o poder de classificar, nomear e decidir e os que têm o poder de aceitar ou resistir a essa definição; de todo modo, as lutas de representação que se travam geram conflito na tentativa de imposição de uma concepção de mundo social de um grupo a outro ou dentro do próprio grupo e por esse motivo não há neutralidade na elaboração e no ordenamento do mundo social.

foram incisivos na avaliação das escolas isoladas e foi nesses aspectos que a imagem dessa instituição foi construída. Essa imagem foi sintetizada no estigma da provisoriedade – apesar de permanente –, da instituição de objetivos modestos e das difíceis condições físicas de funcionamento, das quais decorria a “inconstância” dos docentes a elas destinados.

Professores à deriva em uma escola flutuante

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

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

Tanto nos *Anuários* quanto nos *Relatórios* há vestígios que auxiliam a visualização das dificuldades de manutenção das escolas isoladas, muitas vezes funcionando em galinheiros, em prédios insalubres e ina-

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

dequados para o ensino. A precariedade e a falha dessas escolas eram evidenciadas nos relatórios oficiais como se fossem justificativas para a progressiva substituição dessas escolas por outras melhores, as escolas graduadas urbanas.

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

Além das condições materiais das escolas isoladas, a escassez de móveis e de materiais didáticos também eram queixas relatadas pelos delegados de ensino a respeito das escolas isoladas. A ausência de mobiliário nas escolas isoladas ou a ausência de quantidade suficiente em muitos casos era resolvida com a transferência dos móveis velhos dos grupos escolares para as escolas isoladas, conforme relatou Francisco Alves Mourão (1937), delegado regional de Ribeirão Preto, em 1936: considerando que o grupo escolar da cidade havia recebido “carteiras individuais” e “armários tresdobrados”, as carteiras e os armários usados do grupo escolar haviam sido encaminhados para as escolas isoladas.

Se para a criação de uma escola isolada em um bairro ou em uma fazenda era preciso haver entre 30 e 40 crianças, a manutenção dessa escola dependia de uma média de frequência diária de 20 alunos. Era muito comum que as crianças abandonassem as escolas em decorrência de mudança de fazenda ou para auxiliarem os pais nas atividades de colheita, e as escolas acabavam sendo fechadas, seja pela ausência da quantidade mínima de crianças, seja pela baixa frequência diária.

No *Relatório* regional de Itapetininga, por exemplo, o delegado Fernando Rios considera a questão da frequência dos alunos nas escolas isoladas o “problema máximo da região”, o “tormento das autoridades escolares” e explica que do seu ponto de vista a “[...] irregularidade da frequência dos alunos é motivada pela incompreensão de alguns pais, pela pobreza de outros, e como consequência disso, o trabalho dos filhos

na roça” (RIOS, 1936, p. 54). Para Fernando Rios, era a “ignorância da população da zona rural” o grande obstáculo para a criação e principalmente para a manutenção das escolas, já que a utilização das crianças como mão de obra na roça decorreria da ausência de compreensão da importância da educação, pois não “[...] se compreende ali a necessidade da instrução. Não se quer ali prescindir do trabalho das crianças, que, desde pequeninas, com serio prejuízo para sua saúde e seu desenvolvimento físico, são ocupadas nas lides da roça” (RIOS, 1936, p. 10).

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

A respeito dos professores das escolas isoladas, Silva (2004) descreve-os de modo pertinente quando os compara a náufragos. Enviados a casebres rústicos situados, em alguns casos, a vários quilômetros de distância da estrada de ferro e das cidades, os ingressantes na carreira do magistério público primário iniciavam seus trabalhos pelas escolas isoladas de bairro ou rurais e nelas cumpriam um período de um ano para então se inscreverem para o concurso anual, que ocorria nos meses de novembro e de dezembro, e se transferirem para outras escolas.

Legalmente, para serem providos em grupos escolares, os professores deveriam passar pelas escolas isoladas rurais mais distantes do centro urbano, consideradas escolas de “primeiro estágio”, para depois serem transferidos para escolas localizadas nos centros urbanos e, na sequência, para os grupos escolares. Todavia, como afirma Tanuri (1979), era bastante comum o uso de alianças políticas funcionando paralelamente aos concursos oficiais para a remoção e transferência de professores. Com isso, mesmo sem o cumprimento do período necessário nas escolas isoladas rurais, alguns professores conseguiam ser transferidos para as esco-

las isoladas urbanas, para escolas reunidas e até mesmo para grupos escolares.

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

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

Não encontra a professora o conforto semelhante ao de sua casa, e, isolada, do meio civilizado e do convívio de seus parentes sentem a nostalgia do quasi “exílio”. Daí vêm as queixas que não podemos atender, porque quem escolhe cadeira no sertão precisa ter tempera forte e completo despreendimento. (BARRETO, 1941, p. 42, grifo do autor).

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

Isoladas juntamente com suas escolas, as professoras esporadicamente recebiam visitas de inspetores de ensino, “[...] 'embarcações' carregadas de prescrições [...]” (SILVA, 2004, p. 48, grifo da autora). A partir dessas visitas dos inspetores, os delegados e diretores de ensino avaliavam a atuação dos professores das escolas isoladas e, desejosos pela modificação das práticas nessas escolas “marcadas por ausências” (SILVA, 2004), eram incisivos em questões que perpassavam a formação dos professores na Escola Normal e as dificuldades da adaptação desses professores ao meio rural.

No trato da questão profissional dos professores das escolas isoladas, o tom dos delegados de ensino, em muitos momentos, é o de respon-

sabilização do professor pelas falhas no rendimento dos alunos. E, nesse sentido, há uma série de passagens nos *Annuarios* e principalmente nos *Relatórios* que buscam evidenciar a atuação presente e participativa dos inspetores de ensino no sentido de fornecer orientações e prescrições aos professores das escolas isoladas e dos grupos escolares em reuniões pedagógicas com periodicidade mensal.

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

Os discursos dos delegados deram mais ênfase a problemas aos quais poderiam ser atribuídos responsáveis do que a soluções para esses problemas. Ao invés de considerar as deficiências das escolas isoladas e buscar alternativas para sanar os problemas materiais e físicos dessas instituições, os delegados e inspetores de ensino acabaram por encontrar responsáveis a quem atribuir a culpa de insucesso: era o professor que não tinha tido formação profissional capaz de unir teoria e prática e que não tinha “vocação” para a profissão, era a família do roceiro que não valorizava a educação e tirava a criança da escola, era a criança cuja maturidade não havia se desenvolvido porque tinha que ajudar a família na roça, enfrentando sol e calor.

Nesse sentido, o isolamento geográfico, simbólico e cultural, conforme é possível entender a partir das ideias divulgadas pelos inspetores e delegados de ensino, gerava as circunstâncias que colaboravam para a transitoriedade da passagem dos professores pelas escolas isoladas. A esse respeito, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, como Diretor Geral da Instrução Pública, afirma no *Anuário* referente aos anos de 1935 e 1936 que as dificuldades dessas escolas deveriam ser entendidas a partir da ideia de que “nem a escola convinha à professora nem a professora con-

vinha à escola” (ALMEIDA JÚNIOR, 1935-1936, p. 182-183): “Dão-lhe uma tulha velha ou uma sala pequena e anti-higienica, para as suas aulas. Arranjam-lhe pensão em casa de um sitiante que desconhece as condições mais elementares de um conforto. Sujeitam-na, certas vezes, a vexames e humilhações”. Sozinhas e desambientadas, a maioria dessas professoras “[...] não pensa senão em voltar imediatamente para a cidade” (ALMEIDA JÚNIOR, 1935-1936, p. 182-183).

Em consonância com o isolamento, as condições de moradia dos professores se constituíam em outro aspecto recorrentemente considerado como crucial para a não permanência dos professores nessas escolas. A falta de comodidade, de pensão para a professora, “[...] geralmente mocinha solteira e inexperiente, habituada a viver com a família, da qual se afasta pela primeira vez”, como destacou Sylvio da Costa Neves (1937, p. 35), delegado regional de Lins, ou a inadaptação do professor ao meio rural pela “[...] absoluta falta de conforto material e espiritual”, como considerou Ottoni Pompeu Piza (1937, p. 37), delegado regional de Araquara, constituíam os aspectos centrais na avaliação dos inspetores e delegados de ensino acerca das dificuldades que os professores enfrentavam nas escolas isoladas e que os levavam às licenças, aos afastamentos e às permutas.

Considerações finais

Neste artigo, problematizei aspectos relativos à criação, à manutenção e à atuação dos professores nas escolas isoladas, o que permitiu visualizar as dificuldades e a precariedade no funcionamento dessas instituições.

Apontei que o caminho entre a criação das escolas, o provimento de docentes e o funcionamento das escolas isoladas foi marcado pelo enfrentamento de situações políticas, pedagógicas, administrativas e que a provisoriedade e a transitoriedade em algumas localidades certamente configuraram as características mais aparentes das escolas isoladas.

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

Pude constatar, a partir da análise de avaliações de delegados e diretores de ensino, que as escolas isoladas eram elementos provisórios que deveriam ser substituídos, assim que fosse possível, por grupos escolares, porque estes modelos carregavam aquilo que havia de melhor em termos de escolarização. As escolas isoladas concretizariam nessa representação os ranços de um passado imperial caracterizado pelas escolas de primeiras letras, isto é, “[...] o estágio precário, embrionário e vergonhoso da instrução pública”, conforme afirma Souza (2009, p. 31); suas condições de existência eram, portanto, deficientes e incapazes de oferecer um ensino moderno e, por esse motivo, elas deveriam ser pouco a pouco substituídas.

Como escolas móveis que flutuavam buscando alunos, com professores isolados e à deriva, a imagem das escolas isoladas, do ponto de vista da voz autorizada dos inspetores e delegados de ensino, foi marcada pela noção de que era um elemento provisório – cuja existência terminaria assim que um grupo escolar fosse instalado na região – mas que acabou se tornando permanente.

A representação dos inspetores e delegados de ensino a respeito das escolas isoladas permite considerar que essa instituição no estado de São Paulo foi uma provisoriedade permanente, a qual se constituiu de modo permanentemente provisório. Mas, se a realidade das escolas isoladas era tão precária, quais foram os motivos para mantê-las? Por que as escolas isoladas existiram permanentemente na provisoriedade e, principalmente, por que as escolas isoladas foram provisórias permanentemente? Essas questões, como se vê, são instigantes e indicam a fertilidade da problematização a respeito da história das escolas isoladas em São Paulo.

Referências

- BUFFA, E.; PINTO, G. A. *Arquitetura e Educação: organização dos espaços e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*. São Carlos: EdUFSCar; Brasília: INEP, 2002.
- CARDOSO, M. A. *A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932*. 280f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- CARVALHO, M. M. C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 225-251.
- _____. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CASTRO, R. M. A história da educação em São Paulo: a instrução pública dada a ler nos *Anuários do ensino do estado de São Paulo – 1907-1927*. *História da Educação*. Porto Alegre, v. 12, n. 2(29), maio/ago. 2012, p. 171-208.
- CELESTE FILHO, M. O espírito de horror à vida educativa nos campos: a educação rural paulista nas décadas de 1930 e 1940. *História da Educação*. Porto Alegre, v. 18, n. 43, maio/ago. 2014, p. 49-70.
- _____. Os relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo como fonte de pesquisa para a História da Educação – décadas de 1930 e 1940. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 28, p. 71-111, 2012.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991.
- FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.135-150.
- ORIANI, A. P., “*A célula viva do bom aparelho escolar*”: expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945). Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.
- SILVA, D. G. “*Ilhas de saber*”: prescrições e práticas das escolas isoladas no estado de São Paulo (1933-1943). Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

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

_____. Educação e civilização nas zonas pioneiras do estado de São Paulo (1933-1945). *Cadernos de História da Educação*, v.2, n. 14, maio/ago. 2015, p. 439-460.

_____. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

SOUZA, R. F.; ÁVILA, V. P. S. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). *História da Educação*. Porto Alegre, v. 18, n. 43, maio/ago. 2014, p. 13-32.

TANURI, L. *O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

VALDEMARIN, V. T. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino de intuitivo*. Campinas: Autores Associados, 2004.

Fontes documentais

ALMEIDA JÚNIOR, A. F. Problemas geraes do ensino primário. Anuario do Ensino do Estado de São Paulo. Livros Didacticos. São Paulo: Typographia do “Diário official”, 1937.

BARRETO, M. O. Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente. 1941, 111 p.

MOURÃO, F, A. Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Ribeirão Preto, 1937, 124 p.

NEVES, S. C. Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Lins, 1937, 126 p.

PIZA, O, P. Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Araraquara. 1937. 100 p.

RIOS, F. Relatório de 1936 da Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga, 1936, 242 p.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 1.239, de 30 de setembro de 1904b. Dá regulamento para execução da Lei n. 930 de 13 de agosto de 1904, que modificou várias disposições das leis em vigor sobre instrução publica.

_____. Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912. Manda observar a Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primario e as escolas normaes.

_____. Decreto n. 2.368, de 14 de abril de 1913. Approva o regulamento das escolas de bairros.

_____. Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894. Approva o regimento interno das escolas públicas.

_____. Decreto n.27, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas Anexas.

_____. Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. Institue o Codigo de Educação do Estado de São Paulo.

_____. Decreto nº 6.197, de 9 de dezembro de 1933. Introduz mudanças na carreira do magistério primário.

_____. Decreto n. 6.947, de 6 de fevereiro de 1935. Consolida disposições anteriores e introduz modificações na carreira do magistério primário, instituída pelo decreto n. 5.884, de 21-4-1933, e alterada pelo decreto n. 6.197, de 9-12-1933.

_____. Lei n. 1.579, de 19 de dezembro de 1917. Estabelece diversas disposições sobre a instrução publica.

_____. Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893. Addila diversas disposições á lei n. 88, de 8 de setembro de 1892.

_____. Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução publica de São Paulo.

_____. Lei n. 930, de 13 de agosto de 1904a. Modifica varias disposições das leis em vigor sobre instrução publica do Estado.

Recebido em 17 de janeiro de 2017.
Aprovado em 12 de março de 2017.