



MARIA ANGELICA CARDOSO

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NAS
ESCOLAS ISOLADAS PAULISTAS: 1893 A 1932**

**CAMPINAS
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

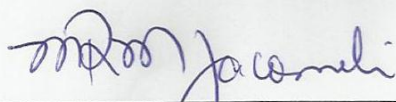
MARIA ANGÉLICA CARDOSO

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NAS ESCOLAS
ISOLADAS PAULISTAS: 1893 A 1932**

**TESE DOUTORADO
APRESENTADA A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA
UNICAMP PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTORA,
NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DE FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

ORIENTADORA: MARA REGINA MARTINS JACOMELI

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA MARIA ANGÉLICA CARDOSO E
ORIENTADA PELA PROFA.DRA MARA REGINA MARTINS JACOMELI
26/02/2013



Orientadora

**CAMPINAS
2013**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

C179o Cardoso, Maria Angélica, 1963-
A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932 / Maria Angélica Cardoso. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Mara Regina Martins Jacomeli.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. História da educação. 2. Instituições escolares. 3. Escola isolada. 4. Classe Multisseriada. 5. Trabalhos didáticos - Organização. I. Jacomeli, Mara Regina Martins, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-009/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The organization of didactic work in Isolated Schools Paulist: 1893-1932

Palavras-chave em inglês:

History of education

School institutions

Isolated schools

Class multisseriate

Didactic work - Organization

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Mara Martins Jacomeli (Orientador)

Dermeval Saviani

Sérgio Eduardo Montes Castanho

Gilberto Luiz Alves

Salomão Antonio Mufarrej Hage

Data da defesa: 26/02/2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: cardosoangelica@terra.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NAS ESCOLAS
ISOLADAS PAULISTAS: 1893 A 1932**

Autora : MARIA ANGÉLICA CARDOSO
Orientadora: Profa. Dra. MARA REGINA MARTINS JACOMELI

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por **Maria Angélica Cardoso** e aprovada pela Comissão
Julgadora

Data: 26/02/2013

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Salomina Hoje

Marta

[Signature]

[Signature]

2013

Esta pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

[...]
Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro
botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde
botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
(Manoel de Barros)

Dedico

À Júlia, Isabela, Camila, Maria Eduarda, João Vitor, Gabriela, Luísa, Clara e Samuel,
Netos queridos.
E a todas as crianças,
Com a esperança de que nossas escolas permitam a vocês fazer peraltagens com as
palavras!

AGRADECIMENTOS

Registrar agradecimentos não é fácil, pois um trabalho é o resultado da confiança e da força de muitas pessoas que cruzam nosso caminho ou o trilharam conosco. A todas essas pessoas fica a minha gratidão. E àquelas que estiveram diretamente ligadas à elaboração desta tese, registro um agradecimento especial.

Leituras, correções, contribuições, indicações, etc. etc. etc. Obrigada, Mara, pelas orientações seguras, pelo apoio e pela amizade. Mais que uma orientadora você se tornou uma amiga muito querida.

Aos membros da Banca, professores doutores Dermeval Saviani, Sérgio Castanho, Salomão Hage e Gilberto Alves, pela atenção, seriedade e competência, ajudando-me a avançar nas discussões abordadas. Também aos professores José Luiz Sanfelice, Luiz Bezerra Neto e Analete R. Schelbauer, pela disponibilidade para a leitura do texto final.

À Cleonice, Nadir, Antônio Carlos, Rita e Luciana, agradeço pela amizade e competência com que conduziram os trâmites administrativos nesses anos unicampenses.

Além da minha orientadora, algumas pessoas se fizeram presentes nos momentos cruciais em que os dados se escondiam de mim. Então à Maria Elisabeth Blanck Miguel, Armino José Longhi, Samira Lancillotti, Fátima Maria Neves, Ariclê Vechia e Gilberto Alves, obrigada por me mostrarem o esconderijo deles.

Também no trabalho com as fontes devo agradecer aos funcionários do Arquivo do Estado de São Paulo, especialmente ao Sr. José Félix, a Marli, o Tércio, o Bruno, o Jorge, a Anatércia, a Odete e da Aparecida Sônia.

Na pesquisa, tão importante quanto as fontes é o debate. Nesse aspecto devo meus agradecimentos aos colegas do Grupo Histedbr e aos professores do Programa – Zezo, Sérgio Castanho, Sanfelice, Saviani, Mara e Renê Trentin– pelas ricas contribuições.

Aos professores Luiz Bezerra, Maria Cristina Bezerra e Elianeide, organizadores do curso de formação para professores de escolas multisseriadas da região de São Carlos e às professoras Jeanine e Maria de Fátima Pereira, organizadoras do I Encontro de Pesquisa e Práticas de Educação em Santa Catarina – UnC, campus Curitibaanos, agradeço a oportunidade de trocar idéias com professoras de escolas multisseriadas da região de São Carlos (SP) e de Curitibaanos (SC). Meus agradecimentos também às professoras que

participaram ativamente desses eventos enriquecendo minhas discussões sobre a multissérie.

Nesses anos de doutoramento, além do Histedbr, outro grupo foi essencial em minha formação, o Observatório da Educação, na UTP, coordenado pela professora doutora Maria Antônia de Souza. A ela, a Regina Bonat e aos demais amigos/as integrantes do Observatório, minha gratidão por dividirem comigo leituras, práticas, pesquisas e debates.

Às amigas Analete Scheulbauer, Maria Cristina G. Machado, Adriana Franco, Carla Centeno, Silvia Helena A. Brito, Luciana Coutinho, Rosimeri Pereira, Alessandra de S. dos Santos e Chirley de Oliveira, o meu carinho por estarem sempre ao meu lado.

À Carolina Guedes (Medicina), Thalita Gondek (Engenharia Química), Angélica (Estatística), Letícia Motta (Música) e Letícia Fernandes (Economia): foram felizes as coincidências nos dois de anos de pensão, em Barão Geraldo.

Às minhas famílias Cardoso e Hoff – meus pais, irmãos/ãs, sobrinhos/as, cunhados/as – especialmente a Almir, Joana e Carolzinha, companheiros de hotel nas semanas em São Paulo.

“Filhos... Filhos?

Melhor não tê-los!

Mas se não os temos

Como sabê-lo?

[...]

Porém, que coisa

Que coisa louca

Que coisa linda

Que os filhos são!” (Vinicius de Moraes)

À Melyne, Arley e Amábily, filhos queridos, coisa louca, coisa linda que alegram e fortalecem meu viver. Aos meus outros filhos, também queridos, Mariane, Lisiane, Maurício e Júlio César, pelo carinho e companheirismo ao longo desses anos.

Aos genros e noras, Fabrício, Ricardo e Hellen, e ao Daniel, Márcio, Fernanda e Carla pela força e amizade.

Por sempre ter acreditado em mim, pelo amor, carinho, paciência e cumplicidade minha gratidão e eterno amor a Sandino, meu companheiro, em todos os sentidos.

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 Número de Estabelecimentos Escolares por tamanho existentes na Educação Básica em 2009.....	87
---	----

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 Autorização para Confecção de Semicírculos de Ferro.....	140
Imagem 2 Escola Normal da Capital	162
Imagem 3 Carteira Dupla	177
Imagem 4 Primeira Escola Isolada Modelo. Capital	184
Imagem 5 Recortes do Jornal Estado de São Paulo: janeiro de 1907	210
Imagem 6 Escola Mista da Fazenda Humaitá. Avaré	225
Imagem 7 Escola Mista de Cupucê. Santo Amaro	225
Imagem 8 Antigo prédio da Escola dos Caboças. Relatório de 1943	226

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Comparativo entre os aspectos para a reconstrução da história das instituições das instituições escolares e dos aspectos da organização do trabalho didático	47
Quadro 2 Pesquisas Docentes: distribuição por área e tema	56
Quadro 3 Pesquisas Docentes: distribuição por região e período	57
Quadro 4 Teses e Dissertações: distribuição por área	59
Quadro 5 Teses e Dissertações: distribuição por tema	60
Quadro 6 Teses e Dissertações: distribuição por período e região	60
Quadro 7 Contraste entre a Escola-Modelo e as demais Escolas Públicas existentes em São Paulo	165
Quadro 8 Taxas anuais pagas em duas prestações	190
Quadro 9 Identificação das 8 Escolas Seleccionadas	196
Quadro 10 Conteúdos de Ensino – Escola Isolada (prof. Miguel Carneiro Junior. 1894) .	209
Quadro 11 Material recebido pela Escola Mista do Bairro da Vila Sofia	213

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Número de Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental – 1997 a 2011	51
Tabela 2 Relação dos Pesquisadores com o objeto de estudo	55
Tabela 3 Relação Direta	56
Tabela 4 Projetos de Pesquisa: distribuição por área	62
Tabela 5 Projetos de Pesquisa: distribuição por tema	62
Tabela 6 Projetos de Pesquisa: distribuição por região	63
Tabela 7 Projetos de Pesquisa: distribuição por período	63
Tabela 8 TCC orientações/relação indireta por área	64
Tabela 9 TCC orientações/relação indireta por tema	64
Tabela 10 TCC orientações/relação indireta por região	65
Tabela 11 TCC orientações/relação indireta por período	66
Tabela 12 TCC/relação direta: distribuição por área	66
Tabela 13 TCC/relação direta: distribuição por tema	66
Tabela 14 TCC/relação direta: distribuição por região	67
Tabela 15 TCC/relação direta: distribuição por período	67
Tabela 16 Monografias Orientadas/relação indireta: distribuição por área	68
Tabela 17 Monografias Orientadas/relação indireta: distribuição por tema	68
Tabela 18 Monografias Orientadas/relação indireta: distribuição por região	69
Tabela 19 Monografias Orientadas/relação indireta: distribuição por período	69
Tabela 20 Monografias/relação direta (autoria): distribuição por área	70
Tabela 21 Monografias/relação direta: distribuição por tema	71
Tabela 22 Monografias/relação direta: distribuição por região	71
Tabela 23 Monografias/relação direta: distribuição por período	72
Tabela 24 Dissertações: distribuição por área	72
Tabela 25 Dissertações cujos objetos são as escolas multisseriadas: distribuição por tema	73
Tabela 26 Dissertações cujos objetos são as escolas isoladas: distribuição por tema	73
Tabela 27 Dissertações: distribuição por região	74
Tabela 28 Dissertações: distribuição por período	74
Tabela 29 Teses em andamento: distribuição por área	74
Tabela 30 Teses em andamento: distribuição por tema	74

Tabela 31 Teses em andamento: distribuição por região	75
Tabela 32 Comparativo entre os temas Nucleação e Programa Escola Ativa	79
Tabela 33 Exemplo de Tabela para o ensino de Aritmética	138
Tabela 34 Número de Estabelecimentos e Matrículas nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas entre 1900 e 1930	179
Tabela 35 Número de matrículas após a Reforma de 1920	191
Tabela 36 Profissões dos pais de alunos de 8 Escolas Isoladas	197

RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto a organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas. Fundamentando-se no método histórico-crítico, estabeleceu a organização do trabalho didático como categoria de análise, objetivando analisar a história e a forma como as escolas isoladas se organizaram didaticamente, no período de 1893 a 1932. Ao partir da tese de que as escolas isoladas carregaram vestígios do método lancasteriano (ou mútuo), tornou-se necessário um recuo ao Período Imperial, aprofundando o estudo sobre as escolas de primeiras letras para, em seguida, investigar as escolas isoladas. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica tendo como referência teórica os trabalhos de Saviani (2008); Alves (2001, 2005); Neves (2003); Marcílio (2005); Bastos e Faria Filho (1999); Souza (1998, 2006, 2009); Reis Filho (1995); Infantosi (1983); Nagle (1976); Schelbauer (1998). Os documentos constantes no Arquivo do Estado de São Paulo (AESP) foram as fontes primárias consultadas. No primeiro período republicano, a necessidade de universalização da instrução pública levou à criação dos grupos escolares, que atendiam, inicialmente, os grandes centros urbanos; para os centros menores e bairros populosos, criaram-se as escolas reunidas. Nos bairros periféricos, nas vilas e áreas rurais foram adotadas as escolas isoladas cuja função era dar uma formação básica – leitura, escrita e as operações elementares da aritmética – à população pobre, residente nesses locais. A organização do trabalho didático, nessas escolas, se aproximava da organização adotada nas escolas de primeiras letras sob o método mútuo presentes no Período Imperial. A história das escolas isoladas está marcada por aspectos tanto de suas antecessoras, as escolas de primeiras letras, quanto da moderna escola burguesa. Funcionando em casebres, elas herdaram das escolas de primeiras letras, principalmente, o atendimento, em uma só sala, de crianças em diferentes níveis de adiantamento, o controle da presença, os registros administrativos; da escola burguesa, dentre outros aspectos, o controle e a divisão ordenada do tempo.

Palavras-chave: História da Educação; Instituições Escolares; Escolas Isoladas; Escolas Multisseriadas; Organização do Trabalho Didático.

ABSTRACT

This research has as object organization of the didactic work in isolated schools in São Paulo. Basing on the historical-critical method, established the organization of the didactic work as a category of analysis, in order to study the history and analyze how schools are organized didactically isolated in the period from 1893 to 1932. When from the thesis that the isolated schools carry traces of the lancasterian system (or mutual), it became necessary to a retreat Imperial Period, deepening the study of the schools of first letters to then to investigate the isolated schools. To this end, was conducted a bibliography review with reference to the theoretical work Saviani (2008), Alves (2001, 2005), Neves (2003); Marcílio (2005); Bastos and Faria Filho (1999); Souza (1998, 2006, 2009); Reis Filho (1995); Infantosi (1983), Nagle (1976); Schelbauer (1998). The documents in the Arquivo do Estado de São Paulo (AESP) were the primary sources consulted. In the first Republican period, the need for universal public education led to the creation of school groups, which met initially to large urban centers; for smaller centers and populous neighborhoods, schools were created together. In the suburbs, towns and rural areas were adopted isolated schools whose function was to provide a basic education - reading, writing and elementary arithmetic operations – to the poor population of these locations. The organization of the didactic work in these schools approached the organization adopted in schools of the first letters under the mutual method present in the imperial period. The history of isolated schools is marked by both aspects of its predecessors, the schools of first letters, as the modern bourgeois school. Working in hovels, they inherited the school of first letters mainly care in one room, children at different levels of play, controlling presence, administrative records; the bourgeois school, among other things, control and orderly division of time.

Keywords: History of Education; School Institutions; Isolated Schools; Multiseriated Schools; Organization of Didactic Work.

SUMÁRIO

Introdução	33
1 As Pesquisas sobre as Escolas Multisseriadas e sobre suas antecessoras, as Escolas Isoladas: um olhar panorâmico	53
1.1 MAPEAMENTO DO ESTADO DA ARTE VIA PLATAFORMA LATTES	54
1.1.1 Entre os Doutores	55
1.1.1.1 Pesquisa Docente	56
1.1.1.2 Teses e Dissertações	59
1.1.2 Entre os Mestres e demais Pesquisadores	61
1.1.2.1 Projetos de Pesquisa	61
1.1.2.2 Trabalhos de Conclusão de Curso	64
1.1.2.3 Monografias de Especialização	68
1.1.2.4 Dissertações	72
1.1.2.5 Teses em andamento	74
1.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PRIMEIRO MOMENTO DO ESTADO DA ARTE	75
1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DEMANDAS REGIONAIS	79
2 Na Era das Escolas de Primeiras Letras	91
2.1 BREVE RELATO SOBRE OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO BRASIL	92
2.2 O MÉTODO DE ENSINO MÚTUO	95
2.2.1 A Relação Educativa no Ensino Mútuo	97
2.2.2 A Mediação dos Recursos Didáticos	97
2.2.3 O Espaço Físico	103
2.3 O ENSINO MÚTUO NO BRASIL	104
2.4 NA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO	121
2.4.1 As Escolas Paulistas de Ensino Mútuo	125
2.4.1.1 A Relação Educativa	129
2.4.1.2 A Mediação dos Recursos Didáticos	131
2.4.1.3 O Espaço Físico	142
2.5 DAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS ÀS ESCOLAS ELEMENTARES: A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO INTUITIVO (1854 A 1892)	144
2.6 CONSIDERAÇÕES REFERENTES AO MÉTODO MÚTUO	150
3 As Escolas Isoladas na Era dos Grupos Escolares (1893 – 1932)	157
3.1 A PRIMEIRA FASE DA REFORMA DO ENSINO PAULISTA	160
3.1.1 As Escolas-Modelo	164
3.2 A SEGUNDA FASE DA REFORMA DO ENSINO PAULISTA	168
3.2.1 Os Grupos Escolares: a proclamada fórmula do sucesso republicano	169
3.3 AS ESCOLAS ISOLADAS: UM MODELO DESAJUSTADO?	180
3.3.1 A Reforma Sampaio Dória	188
3.3.2 A Organização do Trabalho Didático nas Escolas Isoladas	199
3.3.2.1 A Relação Educativa	200
3.3.2.2 A Mediação dos Recursos Didáticos	205

3.3.2.3 O Espaço Físico	222
Considerações Finais	229
Referências Bibliográficas	237
Referências Documentais	249
Anexos	255
ANEXO 1 MAPAS DA EVOLUÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA BRASILEIRA	257
ANEXO 2 LISTA DE MATERIAL SOLICITADO PELO PROF. CARLOS JOSÉ DA SILVA TELLES	259
ANEXO 3 PROGRAMA DAS ESCOLAS PRELIMINARES	261
ANEXO 4 PROGRAMA DE ENSINO PARA AS ESCOLAS ISOLADAS DO ESTADO	271

INTRODUÇÃO

Não há instituição sem história e não há história sem sentido. O desafio é trazer à luz esse sentido e, com frequência, há boas surpresas. (SANFELICE, 2007, p. 79).

Não há instituição sem história. Há, sim, histórias por serem desveladas, contadas. É o que constatei tanto em relação às escolas multisseriadas quanto às suas antecessoras, as escolas isoladas. A nomenclatura escolas multisseriadas aparece no cenário educacional após os anos de 1970. Antes, as escolas que mantinham, na mesma sala, várias séries sob a regência de um só professor eram denominadas escolas isoladas.

Entender o termo multisseriação implica, primeiramente, conceituar o termo seriação. A seriação significa divisão de acordo com uma classificação. Nas escolas, indica a organização dos alunos em classes graduadas e em agrupamentos, segundo a idade e o nível de desenvolvimento, portanto séries supostamente homogêneas. A graduação do ensino, nas escolas de ensino fundamental, ia da 1ª à 8ª série. Após a Lei nº 11.274/2006, passou para 1º ao 9º ano. Nas escolas unisseriadas – uma série por sala – cada professor assume, sob sua responsabilidade, uma turma, como é o caso das séries iniciais (1º ao 5º ano), ou uma disciplina, no caso das séries finais (6º ao 9º ano). O termo escolas seriadas ou unisseriadas se contrapõe ao termo escolas multisseriadas.

Multi é um elemento de composição, que tem sua origem no latim. Indica abundância, numerosidade, quantidade. Portanto, multisseriação indica muitas séries. As escolas multisseriadas são organizadas, mantendo em uma mesma sala de aula, várias séries sob a regência de um só professor, sendo, por isso, também denominadas escolas unidocentes.

Segundo Piza e Sena¹ (2001, p. 13), as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento da sociedade. Porém, sabemos que o desaparecimento natural não existe na história, pois trata-se, sempre, de funções sociais que as instituições, sejam educativas ou não, cumprem ou deixam de cumprir para

¹ Fernando Ferreira Piza e Lílian Barboza de Sena eram, respectivamente, coordenador e assessora técnica da Proposta Pedagógica Escola Ativa.

desaparecer ou para se recriar. Foram as funções sociais que fizeram com que as escolas isoladas se convertessem em multisseriadas, resistindo ao tempo e adentrando o século XXI. Contudo, existe uma lacuna no universo acadêmico – exposta no Capítulo 1 – relativa a essa forma de organização escolar.

Ao optar pelo tema das escolas multisseriadas, o interesse pessoal e o profissional se fundiram. Iniciei minha carreira docente juntamente com outra professora e uma merendeira, atuando em uma escola municipal rural multisseriada, cujas dependências eram apenas duas salas de aula, um banheiro e uma cozinha. Ali, lecionei, em 1987 e 1988, em uma classe que reunia alunos da pré-escola, da primeira e da segunda série. A outra professora lecionava aos alunos da terceira e da quarta série. A relação das professoras com os alunos era tranquila. Os recursos didáticos e o mobiliário eram extremamente reduzidos, dificultando a transmissão do conhecimento; o espaço físico era limitado. Em 1990, encontrando-me no estado de Mato Grosso do Sul, outra experiência me levou a atuar com uma turma multisseriada: alfabetização de jovens e adultos, no período noturno. Quatorze anos depois, comecei a frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisa do HISTEDBR/MS no qual realizávamos leituras e estudos debatidos em encontros mensais. Nesse momento, começaram a surgir as primeiras questões acerca das escolas multisseriadas e comecei a tecer as primeiras comparações entre as práticas do ensino mútuo – também denominado ensino monitorial, ensino lancasteriano ou ensino monitorial-mútuo – e as práticas nas escolas multisseriadas.

O interesse acadêmico pelo assunto surgiu nesses debates. Alves (2005, p. 16), ao discutir a difusão do ensino mútuo ao longo do século XIX, concluiu que essa forma de ensino era objeto de poucas pesquisas, trazendo como prejuízo a impossibilidade de se detectarem “formas modificadas dessa manifestação histórica de organização do trabalho didático, ainda vigentes em nosso tempo”. Que formas e em quais manifestações históricas? Haveria vestígios da organização do trabalho didático do ensino mútuo nas escolas multisseriadas?

O interesse pelas escolas multisseriadas levou-me a inquirir o seu passado, a sua gênese. Nesse processo histórico cheguei às escolas isoladas presentes nas primeiras décadas republicanas e às escolas de primeiras letras, sob o método mútuo ou lancasteriano, do Período Imperial. Estas, com a mudança do regime político – de Monarquia para

República – ou transformaram-se em grupos escolares e escolas reunidas ou permaneceram sob a denominação de escolas isoladas que, por sua vez, converteram-se nas atuais escolas multisseriadas.

Conforme Alves (2005, p. 137) impõe-se discutir as prováveis formas de permanência dessa prática pedagógica, ao longo da experiência republicana, bem como a possibilidade de serem flagrados registros de sua existência, ainda hoje. Para ele, as escolas isoladas, presentes principalmente no início do Período Republicano, merecem uma investigação mais detida. Primeiro, porque até bem pouco tempo atrás, elas estavam presentes, inclusive, nas periferias das cidades, sendo dominantes no campo. Segundo, porque, por serem multisseriadas, sempre obrigaram os professores a distribuir o tempo de trabalho entre as turmas das séries que as compunham. “É possível que a congregação de diferentes séries numa mesma sala de aula tenha ensejado as condições de reprodução do ensino mútuo”, afirma Alves (2005, p. 137), concluindo que “na ausência de estudos empíricos que elucidem as práticas didáticas desses estabelecimentos escolares, reafirme-se, seria importante a realização de investigações voltadas para a superação dessa lacuna”.

Os dois anos em que lecionei em uma escola multisseriada, na zona rural de uma cidade do interior de Minas, na década de 1980, acrescidos de meus estudos atuais e dos depoimentos das professoras Germana e Fátima², auxiliaram nas primeiras aproximações com o ensino mútuo, especialmente sob três aspectos: a relação entre os alunos; a substituição dos manuais didáticos; e os agrupamentos. No primeiro aspecto, os alunos mais adiantados, no caso das escolas multisseriadas, aqueles matriculados na terceira e na quarta série, exerciam uma espécie de monitoria: orientados pela professora, eles ensinavam e auxiliavam os alunos da primeira e da segunda série. No segundo, o quadro-negro, nas escolas multisseriadas, substituía os manuais didáticos. No ensino mútuo, os livros de leitura eram propostos somente nas últimas classes; na primeira, eles eram substituídos pelos quadros de leitura e de aritmética, ou quadros murais. Fátima recorda-se das práticas de sua professora, em sala multisseriada, que não adotava o manual didático para as turmas da segunda, terceira e quarta séries, acrescentando que os “pontos” eram

² A professora Fátima foi aluna de uma escola multisseriada de Taquara Verde, Caçador, SC, na década de 1960. A professora Germana lecionou em uma escola multisseriada localizada na zona rural de Vera Cruz, RS, nas décadas de 1950 e 1960. Seu depoimento foi publicado na Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 5, nº 9, jan./abril 2010. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná.

passados no quadro-negro e, enquanto os alunos liam e copiavam os “pontos”, a professora atendia os alunos da primeira série. A professora Germana relata práticas semelhantes, pontuando o terceiro aspecto: os alunos das séries iniciais eram agrupados segundo suas dificuldades e os alunos mais adiantados os auxiliavam.

A presença de práticas escolares semelhantes às do ensino mútuo nas escolas multisseriadas, bem como sua longa permanência no cenário educacional brasileiro, consolidaram o desejo de investigá-las. A elaboração do projeto passou por várias etapas até definir-se como tal. Contudo, ao determinar a Primeira República como recorte temporal foi necessário redefinir o objeto, que passou a ser a história e a organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas. Isto, porque a denominação escolas multisseriadas só aparece na década de 1970; antes, as escolas que agrupavam alunos de várias idades, em diferentes níveis de conhecimento em uma mesma sala e sob a regência de um só professor, eram conhecidas como escolas isoladas.

Historicamente, a Primeira República corresponde ao período de 1889 a 1930. Contudo, o recorte temporal tomado nesta pesquisa – 1893 a 1932 – se inicia no quarto ano republicano porque se baseia na criação dos grupos escolares, em São Paulo. Ao primeiro período republicano coube elevar o novo país ao status de nação civilizada, para tanto se tornava necessário universalizar o ensino, uma vez que a educação era primordial para tornar civilizada uma nação. Além dessa bandeira da universalização, os republicanos ergueram também as bandeiras da gratuidade, da laicidade e da liberdade do ensino. São Paulo, na vanguarda desse processo, criou os grupos escolares, cuja estrutura já estava posta em vários países europeus e nos Estados Unidos³. Assim, considerando que a origem das escolas isoladas encontra-se nos primórdios da República, o marco inicial justifica-se pelo fato de tais escolas terem suas raízes fixadas no mesmo período em que surgiram os grupos escolares pela Lei nº 169 e pelo Decreto nº 218 de 1893. A delimitação final do período, também, ultrapassa o marco político; estendê-la é uma questão pedagógica. Saviani (2008, p. 19) classifica o período de 1759 a 1932 como coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da Pedagogia Tradicional. Esta investigação aborda as escolas

³ Conforme Souza (2009, p.29): “um novo modelo de organização escolar [escola graduada] configurado no final do século XIX vinha sendo implantado em vários países europeus e nos Estados Unidos para a difusão da educação popular”.

isoladas sob a égide da pedagogia tradicional. A partir de 1932, consolidou-se a Pedagogia Nova, já em debate na década anterior.

Defender a tese de que as escolas isoladas, no primeiro período republicano, carregam, na organização do trabalho didático, vestígios do método mútuo, implicou, primeiro, um recuo ao período anterior à República. Esse recuo possibilitou o estudo da aplicação do método mútuo nas escolas de primeiras letras para, posteriormente, tecer as comparações necessárias para se estabelecer as transformações, continuidades e rupturas no percurso das escolas de primeiras letras até as escolas isoladas, atualmente escolas multisseriadas. Segundo, foi necessário estabelecer um eixo norteador. Este fio, que conduzirá toda a pesquisa, está amparado nas necessidades sociais que criaram, mantiveram e/ou transformaram a organização do trabalho didático das escolas isoladas.

Por que São Paulo? “Na fase final do regime monárquico, mais precisamente a partir da década de 70, a Província de São Paulo, com a expansão agrícola baseada no café, tornou-se o centro dinâmico da economia brasileira” (INFANTOSI, 1983, p. 71). Além do café, a corrente imigratória que, conforme Furtado (1980, p. 128), tornara possível a expansão da produção cafeeira, a ferrovia⁴ e a criação de novas indústrias atestaram “o desdobramento das forças, da riqueza deste Estado” (MOACYR, 1942b, p. 1). A partir de 1889, segundo Infantosi (1983, p. 71), o regime republicano proporcionou a São Paulo a autonomia que lhe favoreceu ainda mais a expansão econômica. O poder econômico e o poder político aliados aos ideais democráticos da ideologia liberal, continua Infantosi, permitiram uma reorientação da política educacional paulista, priorizando o ensino primário. Portanto, considerando que a forma mais desenvolvida fornece a chave para o entendimento da menos desenvolvida⁵, é que elegi São Paulo como lócus da pesquisa. Suas peculiaridades na expansão do ensino e seu pioneirismo na implantação dos grupos escolares são relatados por vários autores⁶. Marcílio (2005, p. 137-138), por exemplo, resume bem a situação afirmando que

⁴ “A ferrovia surge no Estado de São Paulo no final do século passado (XIX). Com ela, as relações de produção baseadas na relação senhor-escravo se modificam, passando a conter a relação patrão-empregado. Conseqüentemente, as organizações sociais que as comportam apresentam-se com características próprias” (SEGNINI, 1982, p. 15).

⁵ “Em todas as formas de sociedade se encontra uma produção determinada, superior a todas as demais, e cuja situação aponta sua posição e sua influência sobre as outras” (MARX, 1946, p. 226).

⁶ Dentre eles: Saviani (2008); Marcílio (2005); Reis Filho (1995); Niskier (1989); Infantosi (1983).

Com o empenho e a determinação dos intelectuais do primeiro momento da República, São Paulo realizou a sua primeira reforma paulista da Instrução Pública, em 1892, criando um primeiro e aperfeiçoado sistema escolar [...]. Ela tornou-se o paradigma para todo o país.

Do lócus à problematização: fundamentando-se no método histórico-crítico proposto por Marx, Saviani (2007, p. 16) afirma que o movimento global do conhecimento se constitui por dois momentos⁷: no momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, aparecendo sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. O primeiro momento desta investigação, ou seja, resolver o problema aqui proposto levou-me a muitos questionamentos sendo necessário eleger os mais pertinentes, quais sejam:

- ✓ Por que os agrupamentos de escolas de primeiras letras, ou escolas elementares, geraram tanto grupos escolares quanto escolas reunidas, enquanto outras permaneceram, transmutando-se em escolas isoladas?
- ✓ Quais foram as necessidades sociais que desencadearam a criação das escolas isoladas?
- ✓ Quais são as peculiaridades de sua história?
- ✓ Que tipo de formação objetivou?
- ✓ Que funções assumiram, no decorrer dos tempos, no seio da educação burguesa?
- ✓ O que justifica sua permanência quando o ideário republicano de escola, marcado pelas classes seriadas nos moldes do grupo escolar, consistia, conforme Reis Filho (1995, p. 203), “no mais eficiente instrumento para a construção de um Estado republicano democrático”?
- ✓ As escolas isoladas, pelo seu baixo custo, foram mantidas para atender à demanda das classes populares suburbanas e/ou rurais, economicamente carentes, enquanto os grupos escolares foram pensados para os filhos daqueles trabalhadores urbanos, mais especializados?
- ✓ Em seu processo de desenvolvimento que espaço físico escolar elas ocuparam?
- ✓ Que relações educativas desenvolveram?

⁷ “Partindo dessa representação primeira do objeto [um problema a ser resolvido], chega-se, por meio da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso [segundo momento], chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto” (SAVIANI, 2007, p. 16).

- ✓ Que recursos didáticos utilizaram?
- ✓ Sob quais métodos?

Para responder a estas questões defini como objetivo geral analisar a história e a organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas. Os objetivos específicos ficaram assim delineados:

- a) desvelar a necessidade social que originou as escolas isoladas, possibilitando sua longa existência;
- b) identificar o público alvo das escolas isoladas, buscando as funções sociais assumidas por este modelo de instituição escolar;
- c) analisar como elas se organizaram didaticamente, identificando a relação educativa, a mediação dos recursos didáticos e o espaço físico que ocuparam no decorrer de sua história;
- d) distinguir as transformações, continuidades e rupturas ocorridas na organização do trabalho didático das escolas isoladas.

Sintetizando, as necessidades e as funções de uma instituição escolar se relacionam diretamente com sua história e seu desenvolvimento. Buscou-se, portanto, a necessidade histórica que deu origem às escolas isoladas, o público ao qual elas foram destinadas e como se organizaram a fim de assumir as funções sociais que permearam seu desenvolvimento, garantindo sua longa existência.

Inserida no campo da História da Educação, esta investigação tornou-se significativa pelas contribuições que pode trazer à área educacional, à medida que posso identificar as transformações, as permanências e as rupturas pelas quais passaram as escolas isoladas, dando consequência à idéia de que a investigação da história das instituições escolares, em sua singularidade, “mostra e esconde como ocorreu e/ou ocorre o fenômeno educativo de uma sociedade” (SANFELICE, 2006, p. 24). Conforme Souza e Faria Filho (2006, p. 48) recuperar a história é valorizar a escola pública, é reconhecer que a sociedade tem direito à memória e ao passado de uma instituição que vem exercendo, ao longo do tempo, um importante papel na educação. Além do que “propor-se a reconstruir historicamente as instituições escolares brasileiras implica admitir a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos como necessitamos conhecer” (SAVIANI, 2007, p. 24).

Mas, essa história não se dá a conhecer, gratuitamente. Conforme Miguel (2004, p.

112) “a relação que se estabelece entre o pesquisador e o objeto da pesquisa é mediada pela atitude de busca, de desvendar o que não se sabe, de procurar explicações para o que ainda não está explicado.” Lombardi (2004, p. 155) corrobora esta questão afirmando que “não é possível o entendimento dos objetos de investigação sem as fontes” sendo estas “o material que fundamenta e embasa a própria pesquisa histórica.” Para ele, é preciso buscar todo tipo de fonte que ajude a reconstruir (em pensamento) o objeto de investigação delimitado. Sendo assim, deixo aqui registradas as fontes que embasaram esta investigação: a coleta de fontes primárias centrou-se na legislação tanto do Período Imperial quanto do Republicano, nas reformas do ensino e nos documentos manuscritos e impressos (relatórios, mensagens, atas, estatísticas nacionais). Livros, artigos, teses e dissertações compuseram o conjunto de fontes secundárias.

O eixo teórico-metodológico assumido referencia-se no método histórico-crítico que permite analisar todos “os elos constitutivos do objeto até que ele apareça como um todo, numa síntese de pensamento plena de significados” (HOFF, 1988, p. 4). Para tanto estabeleci como categoria de análise a organização do trabalho didático, fundamentada em Alves (2005, p. 10-11):

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro; b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre.

Por que usar o termo organização do trabalho didático? Alves (2005), como vimos, adota essa expressão. Souza (2008) utiliza “organização do trabalho escolar”; Lombardi (2010) propõe o uso do termo “trabalho docente”; e Saviani (2010, p. 12) questiona: “Mas por que ‘trabalho didático’ e não ‘trabalho pedagógico’ ou, de forma mais abrangente, ‘trabalho educativo’?” Afinal, o que está por trás dessas expressões?

Souza (2008, p. 12) aborda a organização do trabalho escolar “considerando-se a diversidade das instituições educativas, a graduação do ensino, a ordenação do tempo, a constituição das classes e séries e a sistemática de avaliação”. Para analisar o que ocorre na

escola, a autora utiliza, além da categoria organização do trabalho escolar, o currículo. Para ela, saber por que a escola ensina e o que ensina é fundamental para entender a finalidade cultural das instituições educativas e o tipo de formação que pretenderam imprimir numa dada sociedade em determinado tempo. A autora, dado o referencial teórico-metodológico que assume, não está voltada para a questão da dialética em suas análises. No entanto, frente à relevância de suas pesquisas, foi aqui citada para exemplificar a diversidade de expressões referentes à organização do trabalho nas escolas.

Fundamentando-se na obra marxiana, Lombardi (2010) analisa a categoria trabalho didático e seu tratamento sob os aspectos lógico (ou teórico) e histórico⁸, afirmando que

Pelo lógico, o trabalho didático aparece como um conceito que, abstrata e teoricamente, reflete o conjunto de relações implicados na modernização da atividade escolar, particularmente do trabalho docente; pelo histórico, o trabalho didático pode ser apreendido em seu processo contraditório de transformação, acompanhando suas transformações no interior da organização do trabalho escolar e como esta segue, em linhas gerais, a organização do trabalho na sociedade. (LOMBARDI, 2010, p. 72).

Para Lombardi (2010, p. 75), “a categoria trabalho didático faz sentido como trabalho docente e esta implica e medeia as relações entre os homens em sua vida social organizada”. Sua proposta está respaldada em uma abordagem que vê o trabalho docente como uma categoria que implica “o conjunto das relações sociais que ocorrem na sociedade e que também se realizam no espaço educacional, notadamente o escolar, que é onde se realizam institucionalmente as relações de ensinar e aprender” (LOMBARDI, 2010, p. 74), bem como as relações técnicas, entendidas, pelo autor, como as “técnicas e procedimentos produtivos”, além das “formas, mecanismos e instrumentos facilitadores da própria transmissão e apreensão dos saberes”.

Contudo, o trabalho docente deve ser visto sob a égide da escola moderna. Para Alves (2012, p. 175) “ao ser instaurada a escola moderna, a situação mudou profundamente”. Ele está se referindo à relação educativa que, na sociedade feudal, tinha, de um lado, o preceptor (ou mestre), e de outro, o discípulo. O preceptor exercia o domínio sobre toda a atividade educativa, desde a seleção dos conteúdos – extratos de textos

⁸ “[...] o teórico (procurando entender a articulação lógica das relações imbricadas com o trabalho didático) e o histórico (tentando apreender a transformação do trabalho didático, sua articulação com o processo de transformação do modo capitalista de produção)” (LOMBARDI, 2010, p. 65).

clássicos – à elaboração dos comentários, seleção dos procedimentos didáticos, dos instrumentos de avaliação, enfim, tinha o domínio pleno de sua atividade. A escola moderna, com a preocupação de educar todos os jovens e crianças, incorporou, no trabalho didático, a base do trabalho manufatureiro, caracterizando-se, a partir de então, pela divisão do trabalho. Daí a seriação, os diferentes níveis escolares e a configuração das matérias nos planos de estudo das escolas. Na expressão de Alves (2012, p. 175), “o trabalho do educador, em sala de aula, simplificou-se e se especializou”. Assim, ele passou a se dedicar a apenas uma matéria ou a um dos níveis do processo de escolarização, perdendo, “portanto, o domínio do processo de trabalho como um todo. Foi a esse educador, surgido com a própria escola moderna, que se aplicou a designação professor” (ALVES, 2012, p. 175). A situação desse professor opõe-se à situação desfrutada pelo mestre na sociedade feudal, pois deixou de ter o controle e o domínio sobre o trabalho didático na escola moderna.

Resumindo, Alves (2012, p. 176) afirma que

no âmbito da escola moderna o professor se viu destituído de condições para garantir a realização do trabalho didático como um todo. Tornou-se profissional especializado, tão somente responsável pelas operações de ensino executadas dentro da sala de aula.
[...] Tornou cada professor responsável, exclusivamente, por uma pequena fração dos estudos realizados pelo aluno.

O problema da simplificação e da especialização do trabalho docente, abordado por Alves, refere-se à escola moderna, surgida à época da fase manufatureira do trabalho. No entanto, conforme o autor, na fase imperialista do desenvolvimento capitalista, este problema não só se mantém como foi intensificado. Portanto, faz-se necessário considerar o processo de simplificação, de fragmentação e de especialização do trabalho docente como fator limitante às atividades do professor.

Outro fator deve ser considerado. Sabemos que o capital opera de forma alienante. Essa alienação se reflete na formação docente. De acordo com Pereira (2010, p. 43), “quando, na sua formação, o professor é desapropriado dos instrumentos de trabalho necessários, mais fácil se faz a sua alienação. Quanto mais sólida a sua formação, menos o seu trabalho é alienado”.

A fragmentação e a simplificação do trabalho mantêm-se nos dias atuais, agravadas

pelo intenso processo de especialização e pela precarização da formação de professores. Esses dados devem ser considerados pelo pesquisador que optar pela categoria trabalho docente.

Saviani (2010, p. 12) questiona: por que não trabalho pedagógico ou, de forma mais abrangente, trabalho educativo? Tomando a questão para esta investigação e baseando-me em outro texto, também de Saviani (2007, p. 6-7), entendo que o trabalho educativo extrapola o âmbito da escola. Na expressão deste autor, a ação propriamente pedagógica, em sua forma mais clara, se expressa na escola, o que não implica necessariamente que as instituições propriamente educativas tenham o monopólio do exercício do trabalho pedagógico secundário⁹. Conforme ele, além da instituição familiar, consagrada ao exercício do trabalho pedagógico primário – forma assistemática, informal, espontânea, não institucionalizada – encontramos outras instituições, como sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que tanto desenvolvem a atividade educativa informal quanto podem desenvolver um trabalho pedagógico secundário, seja em modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas em caráter permanente. Nesse sentido, não adotei tal expressão, visto que esta investigação não extrapola o âmbito escolar, atendo-se às escolas isoladas.

Quanto ao trabalho didático ou pedagógico, Saviani (2010, p. 12) esclarece que o tema trabalho didático na história da educação corresponde ao modo como foi realizada a atividade educativa, ao longo do tempo. Para ele

Essa preferência põe em foco a identificação entre educação e ensino, o que se manifestou desde que a atividade educativa se destacou do processo de trabalho, propriamente dito, deixando de ser apenas uma atividade espontânea para converter-se num processo sistemático de formação das novas gerações, entendida como a transmissão dos conhecimentos necessários para a vida em sociedade. (SAVIANI, 2010, p. 12-13).

O autor em questão explica que foi a partir do século XVII, primeiramente com Ratke e, em seguida com Comênio, que os dois aspectos da pedagogia, a finalidade ética e o sentido prático e empírico, tenderam a se unificar. Comênio procurou “construir um

⁹ Por trabalho pedagógico secundário Saviani (2007, p. 03-27) entende a institucionalização das atividades pedagógicas primárias, ou seja, a institucionalização das atividades que antes eram exercidas de forma assistemática, informal, espontânea, portanto não institucionalizada.

sistema pedagógico articulado em que a consideração dos fins da educação constituía a base para a definição dos meios compendiados na didática como arte de ensinar tudo a todos” (SAVIANI, 2010, p. 12). Mas, foi na primeira metade do século XIX, com Herbart, que a pedagogia consolidou-se como disciplina universitária, definindo-se como espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais. Portanto, o processo educativo “recebeu sua primeira formulação com o nome de didática, entendida por Comênio como a arte de ensinar tudo a todos” (SAVIANI, 2010, p. 14). Foi, a partir do século XIX, que passou a ser definido com o termo pedagogia.

Considerando a disseminação, em nosso tempo, da expressão trabalho pedagógico, questiona-se a utilização de tal expressão em detrimento de trabalho didático. Nesse sentido, Alves (2010, p. 42), esclarece que

A didática, na perspectiva comeniana, envolve desde uma profunda reflexão sobre as necessidades sociais e as demandas geradas para a educação, a formulação dos objetivos educacionais pertinentes, até a previsão de recursos a serem mobilizados para sanar ou dirimir aquelas necessidades, com economia de tempo e de recursos materiais, e a avaliação sistemática dos resultados alcançados.

Quanto à expressão organização do trabalho pedagógico, Alves (2012, p. 172) afirma que adotar essa expressão implica ter

[...] por referência a divisão do trabalho que se impôs no campo da educação escolar, em nosso tempo, e as acepções produzidas a partir do século XIX, tanto no que se refere à pedagogia, desde então colocada na condição de continente, quanto à didática, entendida como parte integrante do campo pedagógico.

No entanto, o autor alerta para uma limitação desse termo, pois “a concepção de pedagogia, hoje, não esgota o sentido de didática em Comênio” (ALVES, 2012, p. 172). Isto porque “a divisão do trabalho conferiu uma acepção especializada à pedagogia colocando-a, em face do conhecimento, como uma esfera parcial, o que não ocorria com a didática no século XVII”. Conforme Alves (2012, p. 172) discutir didática, à época comeniana, implicava, necessariamente, discutir a sociedade e, portanto, o homem. De acordo com ele, a pedagogia se resume, hoje, à “atividade especializada que os educadores desenvolvem no interior da escola”.

Fechando esta questão tem-se, a partir das análises de Alves (2012), que tanto o

termo trabalho pedagógico quanto trabalho docente estão estigmatizados pela divisão do trabalho. Para este autor a organização do trabalho didático é a categoria mais apropriada, primeiro porque, historicamente é um termo mais amplo e “se fecunda nas relações sociais e na organização técnica do trabalho e impõe a captação de cada forma histórica de trabalho didático, relacionando-a ao seu tempo” (ALVES, 2012, p. 175); segundo, porque o termo pedagógico, atualmente, se reduz à escola; terceiro, porque “quando a escola moderna fez nascer o professor, uma modalidade de trabalhador especializado, limitou-o ao exercício de etapa parcial do trabalho didático” (ALVES, 2012, p. 176). Assim, a utilização, nesta investigação, da categoria organização do trabalho didático deve-se, primeiro, a uma questão teórico-metodológica, uma vez que a organização do trabalho didático, em seus três aspectos, é uma categoria que melhor comporta a análise de como as escolas isoladas se organizaram ao longo de mais de um século de história. Segundo, embora a didática tenha se especializado, tornando-se, atualmente, parte do campo pedagógico, em sua origem além de ser *a arte de ensinar tudo a todos* comportava, também, a discussão sobre a sociedade e o homem. E foi com esse espírito que, em 1990, Alves sistematizou a organização do trabalho didático enquanto categoria de análise¹⁰.

Uma vez explicitada nesta tese a utilização da expressão organização do trabalho didático, cabe voltar ao objetivo geral – analisar a história e a organização do trabalho didático das escolas isoladas paulistas.

Sanfelice (2006, p.24), ao abordar a história das instituições escolares, acentua que elas devem ser investigadas de forma historicizada a fim de que o trabalho historiográfico interprete o sentido que “elas formaram, educaram, instruíram, criaram e fundaram, enfim, o sentido da sua identidade e da sua singularidade”.

Saviani (2007, p. 24-26) caracteriza os elementos constitutivos da instituição escolar, para efeitos de sua reconstrução histórica¹¹, com base na análise do texto do Magalhães¹². Este historiador propõe um esquema figurativo das instituições escolares

¹⁰ Como categoria analítica, *organização do trabalho didático* começou a tomar forma no final da década de 1990. Foi o que se patenteou ao longo dos meus estudos de pós-doutorado em Filosofia e História da Educação, realizado na UNICAMP (ALVES, 2012, p. 170).

¹¹ Para Saviani (2007, p. 17) a expressão reconstrução histórica significa “a reprodução, no plano do conhecimento, das condições efetivas em que se deu a construção histórica da escola pública ou das instituições escolares.”

¹² MAGALHAES, Justino Pereira (2004). *Tecendo Nexos: história das Instituições Educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco. p. 133-169.

envolvendo três aspectos: a materialidade (o instituído), a representação (a institucionalização) e a apropriação (a instituição).

Por materialidade entende-se a escola instalada, instituída, ou seja, o suporte físico das práticas educativas. Envolve “as condições físicas no seu aspecto arquitetônico (o prédio) com seus equipamentos, incluindo o material didático, e sua estrutura organizacional” (SAVIANI, 2007, p. 24).

A representação, na expressão de Saviani (2007, p. 25), indica a materialidade-conteúdo, uma antecipação daquilo que será a atividade da instituição, ou seja,

[...] traduziria o sentido atribuído ao papel desempenhado pela instituição escolar, envolvendo a tradição (memórias), a bibliografia selecionada, a prefiguração (planejamento) das ações, os modelos pedagógicos, os estatutos, o currículo e a disposição dos agentes encarregados do funcionamento institucional.

A apropriação “corresponderia à materialidade-conteúdo em ato, compreendendo as práticas pedagógicas propriamente ditas mediante as quais se realizam as aprendizagens entendidas como a incorporação do ideário pedagógico”.

A esses três aspectos propostos por Magalhães, Saviani (2007, p. 25) acrescenta um quarto: o público-alvo. Para Saviani, é importante buscar informações sobre o alunado, pois “além de ajudar na definição do perfil institucional, trará, também, indicações importantes sobre sua relevância social”. Portanto, para ele a história das instituições escolares deve ser analisada sob quatro aspectos: materialidade, representação, apropriação e público alvo.

Considero que há uma imbricação entre os três aspectos da categoria organização do trabalho didático e os quatro aspectos analisados e propostos por Saviani. Explica-se:

Quadro 1: Comparativo entre os aspectos para a reconstrução da história das instituições escolares e os aspectos da organização do trabalho didático.

História das Instituições Escolares Saviani (2007, p. 24-25)	Organização do trabalho didático Alves (2005, p. 10-11)
<u>Materialidade</u> : condições físicas no seu aspecto arquitetônico (o prédio) com seus equipamentos,	Espaço físico
incluindo o material didático, e sua estrutura organizacional.	Mediação dos recursos didáticos
<u>Representação</u> : envolve a tradição (memórias),	X
a bibliografia selecionada, a prefiguração (planejamento) das ações, os modelos pedagógicos, os estatutos, o currículo	Mediação dos recursos didáticos
e a disposição dos agentes encarregados do funcionamento institucional.	X
<u>Apropriação</u> : “Corresponderia à materialidade-conteúdo em ato, compreendendo as práticas pedagógicas propriamente ditas mediante as quais se realizam as aprendizagens entendidas como a incorporação do ideário pedagógico”	Relação educativa
<u>Público-alvo</u> : “Além de ajudar na definição do perfil institucional, trará, também, indicações importantes sobre sua relevância social”.	Relação educativa.

Nota-se que às questões da tradição (memória) e da disposição dos agentes encarregados do funcionamento institucional não corresponde, diretamente, nenhum aspecto da organização do trabalho didático. Contudo Alves (2012, p. 170), em seus estudos mais recentes, afirma que

[...] entre os elementos da *organização do trabalho didático*, acrescente-se que também o aparato de apoio administrativo produzido pela escola moderna tornou-se indispensável à realização de sua forma histórica radicada em Comênio.

Frente à consideração, feita por Alves, de que o aparato administrativo é inerente à escola moderna, tomarei a disposição dos agentes encarregados do funcionamento institucional no aspecto relação educativa, uma vez que, pertencendo ao aparato administrativo, age, na relação educativa tanto na sala de aula, em particular, quanto no espaço físico escolar, em geral.

Expostas as ligações entre os três aspectos da categoria de análise eleita para esta investigação com os três propostos por Justino Magalhães e o quarto aspecto elaborado por Saviani, a história das escolas isoladas e sua organização do trabalho didático serão trabalhadas considerando:

- a) que a relação educativa envolve o professor, o aluno e os agentes encarregados do funcionamento institucional;
- b) mediação dos recursos didáticos: planejamento curricular, metodologias, conteúdos trabalhados, modelos pedagógicos, materiais didáticos, estatutos, enfim os recursos didáticos que medeiam a prática educativa;
- c) a organização do espaço físico – com seus equipamentos – no qual se desenvolvem tanto as relações pedagógicas quanto administrativas inerentes à prática educativa no âmbito das escolas isoladas.

Cabe esclarecer que o quarto aspecto, ou seja, o público alvo, foi analisado, primeiramente, dentro do aspecto relação educativa e, também, como elemento do eixo norteador desta pesquisa, isto é, na questão das necessidades sociais que mantiveram ou transformaram a organização das escolas isoladas.

Aprofundando a investigação sobre a história e o desenvolvimento das escolas isoladas, iniciei o estudo das instituições escolares, presentes no Período Imperial, as escolas de primeiras letras. Quanto à denominação, Pinheiro (2002) afirma que se encontra uma vasta pluralidade referente às instituições escolares primárias, por exemplo, na Paraíba, ao consultar a documentação relativa ao Período Imperial, tem-se:

Aulas régias; aula pública; cadeiras régias; cadeira de instrução primária; cadeira de ensino primário; cadeira de (...) (nome da localidade, da cidade, da vila, etc.) – por exemplo: cadeira da Cidade Alta, de Mamanguape, de Campina Grande, etc. –; cadeira de (...) (nome da disciplina) – por exemplo, cadeira de latim, de português, de aritmética, de história do Brasil, etc. –; cadeira municipal; cadeira mista; 1ª cadeira, 2ª cadeira, 3ª cadeira, etc.; escola pública; escola isolada; escola primária de primeiras letras; escola menor; escola elementar; escola rudimentar; escola primária masculina/feminina/para ambos os sexos; e, naturalmente, cadeira isolada. (PINHEIRO, 2002, p. 7).

Nesta tese usei, ao referir-me ao Período Imperial, a denominação escolas de primeiras letras, conforme prescrito na primeira lei de instrução pública brasileira, a Lei de 15 de outubro de 1827. Quanto ao início do Período Republicano, foi usada a nomenclatura escola isolada.

As escolas de primeiras letras, com o advento da República, foram substituídas pelos grupos escolares nos quais se organizou um novo modelo escolar, graduado e seriado, que se estende aos dias atuais. Nas vilas e aldeias, porém, continuavam a funcionar as

escolas de primeiras letras, a partir de então denominadas escolas isoladas. Com o decorrer do tempo, algumas escolas isoladas foram unidas de forma quase idêntica à dos grupos escolares e chamadas de escolas reunidas. Sobre as escolas reunidas Souza e Faria Filho (2006, p. 31) alertam: “da mesma forma, atenção especial deve ser dada às escolas reunidas – modelo transitório entre a escola isolada e o grupo escolar – que concorreram para a expansão do ensino público”.

Diferentemente dos grupos escolares, as escolas isoladas mantiveram a organização das escolas de primeiras letras: em uma sala única, sem separação, se reuniam alunos de diferentes idades e níveis de adiantamento, ou seja, alunos pertencentes à primeira, segunda, terceira e, raramente, quarta séries, sob a regência de um só professor. Essas escolas se converteram em escolas multisseriadas.

As escolas multisseriadas constituem outra forma de organização da escola primária. Souza (2006a, p. 118) alerta para a necessidade de investigar esses outros modelos de escolas primárias:

No entanto, a participação de outros tipos de escolas primárias nesse processo [de urbanização e democratização do ensino público] não pode ser menosprezada, uma vez que, particularmente as escolas isoladas, instaladas na zona rural e nos bairros populares, foram responsáveis pela escolarização de um significativo contingente da população brasileira.

Se, no seu nascedouro, as escolas multisseriadas atendiam tanto a população urbana periférica quanto a rural, atualmente elas se concentram quase¹³ que somente na zona rural. Menezes e Santos (2002, p. 2), ao desenvolverem o verbete *Escolas Multisseriadas*, no Dicionário Interativo da Educação Brasileira¹⁴, afirmam que as escolas no campo se constituem predominantemente de classes multisseriadas.

Conforme Saviani (1980, p. 197), pode-se deduzir que as escolas rurais não foram criadas para atender os interesses do homem do campo, mas “a escolarização do campo se revela um fenômeno decorrente da expansão das relações capitalistas no campo”. Portanto, as escolas no campo tendem a se efetivar conforme os padrões urbanos uma vez que a sociedade capitalista se organiza segundo os padrões urbano-industriais. As escolas rurais assumem, assim, um caráter modernizador. É nessa perspectiva que elas são criadas e

¹³ Quase, porque em algumas partes do Brasil elas ainda existem nas regiões urbanas periféricas.

¹⁴ Disponível em www.educabrasil.com.br/dicionario da educação/c/2/classes multisseriadas.

recriadas. Porém, apesar do padrão urbano-industrial que delega à escola o formato seriado, graduado, com um professor por série, como entender a existência, ainda hoje, de 95.402¹⁵ turmas multisseriadas, conforme pode ser observado na Tabela 1?

Cabe aqui esclarecer o uso do termo turmas multisseriadas. O INEP usa, nos levantamentos estatísticos, turma multisseriada ao invés de escola multisseriada. Escola multisseriada define a instituição escolar composta unicamente por turma multisseriada. Normalmente essa escola possui uma só classe na qual se concentram os alunos de diferentes séries. Sua ocorrência é maior nos estados da região Norte e Nordeste. Já a turma multisseriada ocorre em escolas, digamos mistas, ou seja, trata-se de uma instituição escolar que tem tanto turmas unisseriadas quanto multisseriadas, ocorrência registrada nos estados do Sul e Sudeste, especialmente em São Paulo. Por exemplo, há escolas compostas por uma turma de 1ª série e outra turma multisseriada – 2ª, 3ª e 4ª séries.

¹⁵ Disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (2011).

Tabela 1 - Número de Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental – 1997 a 2011

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
BR	150.594	148.962	133.545	134.581	125.627	117.871	111.653	110.661	106.454	102.905	93.884	98.899	96.634	97.623	95.402
N	22.946	22.841	23.300	23.271	23.041	21.977	21.495	21.005	20.811	19.984	19.229	20.480	20.594	21.762	21.833
RO	3.539	3.140	2.908	2.666	2.492	2.216	2.012	1.703	1.637	1.227	712	730	686	544	532
AC	1.260	1.313	1.298	1.363	1.431	1.392	1.452	1.459	1.540	1.523	1.409	1.602	1.545	1.613	1.659
AM	4.060	3.914	3.916	4.182	4.339	4.301	4.367	4.410	4.535	4.749	5.136	5.333	5.602	5.752	5.914
RR	412	488	554	554	587	561	519	560	511	457	420	386	392	463	442
PA	11.195	11.504	12.090	12.022	11.843	11.375	11.231	10.983	10.803	10.324	10.026	10.835	10.821	11.812	11.709
AP	274	322	347	388	410	431	379	389	434	419	283	346	435	534	527
TO	2.206	2.160	2.187	2.096	1.939	1.701	1.535	1.501	1.351	1.285	1.243	1.248	1.113	1.044	1.050
NE	63.948	67.294	71.763	75.027	70.812	66.345	62.803	62.135	59.818	58.261	55.618	57.474	56.389	56.858	55.212
MA	9.450	10.159	11.393	12.353	11.592	11.089	11.014	10.727	10.858	10.953	11.023	11.586	11.731	12.533	12.825
PI	5.662	6.071	6.353	6.706	6.291	5.966	5.777	5.485	5.347	5.184	4.547	4.647	4.369	4.332	4.261
CE	6.993	7.565	7.781	8.352	7.450	6.609	6.382	7.350	7.108	6.623	6.723	6.745	5.857	5.033	4.333
RN	2.201	2.237	2.256	2.372	2.398	2.317	2.159	2.146	1.892	2.108	1.837	1.926	1.876	1.948	1.914
PB	5.368	5.082	5.697	5.904	5.385	5.083	4.867	4.761	4.567	4.637	5.008	5.045	5.137	5.178	4.952
PE	8.370	8.152	8.507	8.864	8.598	7.889	7.620	7.721	7.583	7.288	6.757	7.360	7.190	7.072	6.870
AL	2.352	2.321	2.446	2.484	2.427	2.249	2.177	2.098	2.046	2.064	2.029	2.285	2.296	2.334	2.246
SE	1.332	1.385	1.479	1.423	1.357	1.275	1.356	1.409	1.245	1.212	1.145	1.218	1.265	1.443	1.487
BA	22.220	24.322	25.851	26.569	25.314	23.868	21.451	20.438	19.172	18.192	16.549	16.662	16.668	16.985	16.324
SE	37.858	35.472	19.423	18.872	17.550	16.908	16.076	16.779	16.003	15.016	11.962	13.188	12.019	11.488	10.983
MG	29.343	27.588	12.234	11.884	10.732	10.192	9.463	10.584	10.013	9.705	8.285	8.245	7.912	7.412	7.194
ES	3.433	3.114	2.570	2.514	2.406	2.270	2.173	2.131	2.165	1.968	1.892	1.799	1.763	1.615	1.568
RJ	2.342	2.167	2.197	2.303	2.227	2.082	1.988	1.957	1.793	1.599	1.530	1.399	1.357	1.169	1.053
SP	2.740	2.603	2.422	2.171	2.185	2.364	2.452	2.107	2.032	1.744	255	1.745	987	1.292	1.168
SUL	19.003	17.596	13.754	12.079	10.244	9.053	7.987	7.356	6.566	5.964	4.729	5.301	5.017	4.894	4.585
PR	5.502	6.441	4.689	3.594	2.560	2.064	1.755	1.577	1.413	1.234	956	892	792	690	699
SC	5.693	3.653	3.001	2.767	2.544	2.218	1.886	1.624	1.434	1.339	1.149	807	691	685	680
RS	7.808	7.502	6.064	5.718	5.140	4.771	4.346	4.155	3.719	3.391	2.624	3.602	3.534	3.519	3.206
CO	6.839	5.759	5.305	5.332	3.980	3.588	3.292	3.386	3.256	3.680	2.346	2.456	2.615	2.621	2.789
MS	1.153	923	1.102	1.171	609	631	504	489	524	509	492	407	506	505	504
MT	2.647	2.246	2.052	2.016	1.800	1.615	1.580	1.679	1.643	1.544	1.175	1.222	1.331	1.420	1.592
GO	2.982	2.451	2.073	1.810	1.509	1.285	1.152	1.162	1.027	1.576	625	784	733	625	637
DF	57	139	78	335	62	57	56	56	62	51	54	43	45	71	56

Tabela elaborada por Cardoso a partir dos dados colhidos nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 1997 a 2011. Disponíveis em www.inep.gov.br
 Link Informações Estatísticas/Sinopses Estatísticas.

Buscando entender esta e outras questões acerca desse modelo de escola – anteriormente denominada isolada e atualmente multisseriada – é que a pesquisa intitulada *A Organização do Trabalho Didático nas Escolas Isoladas Paulistas: 1893 a 1932* foi desenvolvida. O resultado constitui o texto ora apresentado e assim estruturado: a Introdução conduz o leitor à compreensão da pesquisa; o desenvolvimento é apresentado em três capítulos acompanhados das Considerações Finais, das Referências e dos Anexos.

Um olhar panorâmico acerca das pesquisas sobre as Escolas Multisseriadas e as Escolas Isoladas é apresentado no primeiro capítulo, revelando tanto o volume de pesquisas, com dados sobre a distribuição por área, tema, período e região, quanto como é recente o interesse dos historiadores por esses modelos de instituição escolar. Além dos dados relativos ao estado da arte emergiram questões referentes às demandas regionais capazes de alterar o formato da escola em cada região.

Ao partir da tese de que as escolas isoladas, no primeiro período republicano, carregam vestígios do método lancasteriano ou mútuo, tornou-se necessário um recuo ao Período Imperial e um estudo aprofundado acerca das escolas de primeiras letras sob esse método. Para tanto, realizei uma revisão bibliográfica, sistematizada no capítulo intitulado *Na Era das Escolas de Primeiras Letras*, tendo como referência teórica os trabalhos de Saviani (2008); Alves (2001, 2005); Neves (2003); Marcílio (2005); Bastos e Faria Filho (1999); Primitivo Moacyr (1936, 1938); Schelbauer (1998); os artigos de Hipólito da Costa publicados no *Correio Brasiliense*; bem como os documentos da época constantes no Arquivo do Estado de São Paulo (AESP).

A Era dos Grupos Escolares durou 78 anos – 1893 a 1971. Nesse período eles dominaram o cenário da educação pública brasileira, mas não estiveram sozinhos. À margem, se desenvolveram as escolas isoladas. Um modelo de escola pensado para atender a população da periferia, dos bairros, vilas e zonas rurais. A organização do trabalho didático nestas escolas está exposta no terceiro capítulo.

As comparações entre a organização do trabalho didático nas escolas paulistas de ensino mútuo e nas escolas isoladas levaram-me a encontrar tanto nas escolas isoladas quanto nos grupos escolares aspectos da escola lancasteriana. Naquelas bem mais que nestes. No entanto, esses aspectos, próprios da escola lancasteriana, jazem nas cinzas dos fundamentos de outros paradigmas que a precederam.

1 AS PESQUISAS SOBRE AS ESCOLAS MULTISSERIADAS E SOBRE SUAS ANTECESSORAS, AS ESCOLAS ISOLADAS: UM OLHAR PANORÂMICO

Quando as escolhas iniciais se vão mostrando factíveis como objeto de pesquisa (objetiva e subjetivamente), a pergunta inevitável aparece: por onde vamos começar? (SANFELICE, 2007, p. 76).

Para o autor citado na epígrafe não há uma resposta conclusiva à indagação posta. São inúmeros os caminhos para adentrar-se numa instituição escolar. Contudo, para a realização desta investigação, optei por dar dois passos antes de adentrar a instituição em questão. O segundo passo será apresentado no segundo capítulo. O primeiro, aqui exposto, visou conhecer as pesquisas já realizadas acerca das escolas multisseriadas e das escolas isoladas, sem, no entanto, fazer um levantamento exaustivo.

Meu interesse inicial foi pesquisar a história das escolas multisseriadas, na atualidade. Mas, o processo de investigação do passado dessas escolas levou-me à história das escolas isoladas. Eis por que rastrear as pesquisas sobre as duas formas de organização escolar. Conhecer a história das escolas multisseriadas implica conhecer a história de suas antecessoras, as escolas isoladas.

Sob outras perspectivas teóricas, diferentes da usada nesta pesquisa, alguns autores, como Ferreira (2002) e Gamboa (1996), consideram que o estado da arte não é apenas um momento da pesquisa acadêmica, mas pode se constituir enquanto uma modalidade de pesquisa. De acordo com Gamboa (1996, p. 43), “a pesquisa sobre a pesquisa educacional é um novo tipo de estudo que surge ante a necessidade de analisar a proliferação de pesquisas e centros de pesquisas na área das ciências da educação”. Para ele, o interesse científico é que vai determinar “alguns pontos de vista e algumas delimitações” (GAMBOA, 1996, p. 41) da produção a ser analisada.

Para Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas que se dedicam ao desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento são denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Para a autora esse tipo de pesquisa se constitui em dois momentos:

Um, primeiro, que é aquele em que ele [o pesquisador] interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados

bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. [...]

Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos. (FERREIRA, 2002, p. 265).

Nesse sentido, realizei um levantamento considerando somente o primeiro momento do estado da arte, no qual quantifiquei e identifiquei essas pesquisas com o objetivo de mapear a produção num determinado período e lugar, cujos objetos foram as escolas multisseriadas e as escolas isoladas.

O segundo momento, o de inventariar a produção, não será alvo desta pesquisa, pois, devido à sua complexidade, deve ser pensado como objeto de pesquisa e não tomado como uma questão da pesquisa. Tal complexidade é explicitada por Gamboa (1996) quando relata as preocupações da pesquisa sobre a pesquisa educacional:

O estudo epistemológico da pesquisa educacional preocupa-se com as principais abordagens metodológicas, opções paradigmáticas ou modos diversos de interpretar a realidade; interessa-se pelas diferentes formas ou maneiras de construção do objeto científico, formas de relacionar o sujeito e o objeto, ou de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo do conhecimento; está também interessado nos critérios de cientificidade nos quais se fundamentam as pesquisas etc. (GAMBOA, 1996, p. 48).

Considerando que o currículo Lattes é um instrumento básico, senão obrigatório, para os pesquisadores e profissionais da área educacional, tomei-o como fonte de dados para identificar e quantificar a produção acerca das escolas multisseriadas e escolas isoladas. Para o levantamento quantitativo da produção, a Plataforma Lattes é um dos melhores meios, já que todos os pesquisadores registram ali suas produções.

1.1 MAPEAMENTO DO ESTADO DA ARTE VIA PLATAFORMA LATTES

A Plataforma Lattes é a base de dados de currículos, de grupos de pesquisa e de instituições em um único sistema. Conforme as informações constantes no site¹⁶, o

¹⁶ <http://lattes.cnpq.br/conteudo/aplataforma.htm>

currículo Lattes “é adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País” tendo-se tornado um “elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia”, portanto essencial à comunidade acadêmica.

Para este levantamento, busquei os currículos não pelos nomes dos pesquisadores, mas pelo assunto, a saber: escola/s isolada/s, escola/s multisseriada/s, escola/s multisseriada/s (sic), classe/s multisseriada/s, classe/s multisseriada/s (sic), bisseriada, ensino multisseriado, ensino multisseriado (sic), sala/s multisseriada/s, sala/s multisseriada/s (sic), multissérie e multisseriação. Foram selecionados 507 currículos (123 de doutores e 384 de mestres e outros pesquisadores) acerca das escolas multisseriadas e 102 (42 de doutores e 60 de mestres e demais pesquisadores) sobre as escolas isoladas.

Esses currículos foram organizados, primeiramente, sob duas variáveis – relação direta e relação indireta – eleitas a partir da relação do pesquisador com os objetos. A primeira variável considera a relação como direta nos casos em que os pesquisadores estão diretamente envolvidos na pesquisa, seja em projetos de pesquisa, doutoramento, mestrado, especialização, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – e/ou iniciação científica. A segunda, relação indireta, traz os pesquisadores que orientaram, participaram de bancas como examinadores ou participaram de seminários, palestras, oficinas, coordenação de trabalhos, cursos de curta duração, elaboração de projetos pedagógicos, pareceres e artigos, sem que estes estivessem vinculados diretamente às suas pesquisas.

1.1.1 Entre os Doutores

Foram analisados 165 currículos de doutores organizados quanto à relação do pesquisador com o objeto, conforme exposto na Tabela 2:

Tabela 2 Relação do Pesquisador com o Objeto de Estudo

Escola	Relação Direta	Relação Indireta	Total
Multisseriada	19	104	123
Isolada	12	30	42

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

No grupo de pesquisadores da relação indireta, cabe destacar o número de orientações de TCCs: 40, enquanto teses e dissertações totalizaram apenas 8 e 22, respectivamente. As monografias resultantes dos cursos de especialização totalizaram 30 e

6 foram orientações de outra natureza. No entanto, minha atenção voltou-se para a relação direta onde encontrei 31 currículos, cuja distribuição está exposta na Tabela 3:

Tabela 3 - Relação Direta

Produção	Escolas Multisseriadas	Escolas Isoladas
Pesquisas docentes	11	06
Teses	04	05
Dissertações	03	-
Monografia (especialização)	-	01
Orientação de Iniciação Científica	01	-

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

1.1.1.1 Pesquisas Docentes

Antes de apresentar as tabelas, ressalto que a distribuição por tema deve ser entendida inserida nas pesquisas sobre as escolas multisseriadas e sobre as escolas isoladas.

Dentre os 17 docentes, 8 vincularam as orientações a seus projetos, sendo uma orientação de Iniciação Científica; 2 projetos (identificados nos Quadros 2 e 3 por #) tiveram como produtos apenas trabalhos técnicos: *O jogo como recurso didático nas salas multisseriadas* (1993) e *Elaboração do perfil das turmas multisseriadas do estado de Santa Catarina: as concepções teóricas e manejo de classe* (1994). Em 4 currículos (identificados nos Quadros 2 e 3 por *) os títulos dos projetos não trazem o termo multisseriada/o, mas geraram orientações e/ou artigos a respeito delas. Pois bem, o Quadro 2 apresenta a distribuição dessas pesquisas por área e por tema:

Quadro 2 - Pesquisas Docentes: distribuição por área e tema.

Nº	Área	Tema
Escolas Multisseriadas		
01	Pedagogia	Educação no campo: Currículo e Inovação Pedagógica; Classes Multisseriadas; Políticas de Nucleação
02	Pedagogia	Educação no campo: Formação docente e práticas pedagógicas
*03	Psicologia Educacional	Ensino de Matemática no contexto da Escola Ativa
04	Pedagogia	Educação no campo: Formação Continuada dos Professores de Classes Multisseriadas
05	Pedagogia	
#06	Educação Física	Formação de Professores da Zona Rural
#07	Psicologia Educacional	Prática docente: concepção de atividade pedagógica
*08	Pedagogia	Ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo
*09	Pedagogia	Usos sociais de leitura e escrita em comunidades rurais
*10	Filosofia	Formação Inicial de Professores

Continuação do Quadro 2.		
11	Psicologia Educacional	Linguagem no processo educativo/escola rural
Escolas Isoladas		
12	Pedagogia	Memória e Cultura Escolar: ensino primário e práticas de leitura
13	Antropologia Social	Educação do Campo: política e práticas
14	Educação Matemática	Educação e Educação Matemática no Ensino Primário
15	Pedagogia	Escolarização da Infância
16	Pedagogia	Cultura Escolar
17	Pedagogia	Cultura Escolar

Quadro elaborado por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Embora tenha nomeado a segunda coluna do Quadro 2 como área, nos currículos Lattes ela consta como subárea da área Educação, excetuando apenas a Educação Física que consta como área. Pelo exposto nesse quadro, verifica-se que a área de produção que ocupa maior espaço é a da Pedagogia, com ênfase em educação no campo. Quanto ao tema, destacam-se a formação de professores e a prática docente: 7 pesquisas. O 11º projeto – *A importância da linguagem no processo educativo: a escola numa visão rural* – acabou, também, se voltando para a formação docente e sua prática, embora, inicialmente, tenha buscado a prevenção dos problemas do aprender.

O Quadro 3 traz a distribuição por região e período. Na coluna *região*, considerei a região de pertença do objeto, ou seja, o lócus, não a universidade onde a pesquisa foi realizada.

Quadro 3 - Pesquisas Docentes: distribuição por região e período.

Nº	Região	Período
Escolas Multisseriadas		
01	Norte/PA	2002-2010
02	Centro-Oeste/MT	2006-2007
*03	Nordeste/PE	2006
04	Norte/PA	2006-atual
05	Norte/PA	2006-atual
#06	Centro-Oeste/MT	1993
#07	Sul/SC	1994
*08	Nordeste/BA	2008-atual
*09	Sul/SC	2006-2007
*10	Norte/AM	2008-atual
11	Sudeste/RJ	1993-1994
Escolas Isoladas		
12	Centro-Oeste/MT	2008-2010
13	Sul/SC	2008-2012
14	Sudeste/SP	2004
15	Sudeste/MG	2009-2011/2012-2016

Continuação do Quadro 3.		
16	Sul/SC	2011-2012
17	Sul/SC	2010-2013

Quadro elaborado por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Com exceção do item 2, em que a pesquisa desenvolvida em uma instituição paulista aborda um objeto mato-grossense, todas as outras desenvolvem pesquisas cujos objetos são próprios aos estados onde estão instaladas as universidades. Como já foi dito, priorizei a região em detrimento das universidades, pois busquei o lócus dos objetos pesquisados. Quanto às investigações referentes às escolas multisseriadas, 4 pertencem à região Norte; 2 ao Nordeste; 2 à região Centro-Oeste; 2 ao Sul; e 1 à região Sudeste; quanto às escolas isoladas, 3 investigações se desenvolveram no Sul, 2 no Sudeste e 1 no Centro-Oeste.

Três pesquisas foram produzidas nos anos de 1993 e 1994: nº 6, 7 e 11. A nº 6, produzida no estado do Mato Grosso, refere-se à formação continuada de professores das séries iniciais na zona rural, para o trabalho nas turmas multisseriadas. A nº 7, no estado de Santa Catarina, realizou uma sondagem para caracterizar o cotidiano escolar dos professores das turmas multisseriadas com relação às suas concepções teóricas sobre atividades pedagógicas. Não constam, nos currículos dos autores dessas duas pesquisas, publicações ou outros trabalhos relacionados ao tema, após a realização dos projetos e elaboração dos trabalhos técnicos. A nº 11, ao buscar a prevenção dos problemas de aprendizagem, voltou-se para a formação de professores de classes multisseriadas, uma vez que as exigências de alcançar o mesmo resultado das classes seriadas, geravam no professor um processo de culpa-frustração, uma auto-estima baixa e desestímulo na profissão. Os resultados desse trabalho apontaram para a necessidade de “saber trabalhar” com os alunos, sem aplicar modelo “automático ou mecânico”. Ou seja, também esta pesquisa voltou-se para o tema da formação docente e suas práticas pedagógicas.

A maioria dos trabalhos acerca das escolas multisseriadas localiza-se temporalmente nos primeiros anos do século XXI e os estudos sobre as escolas isoladas todos se localizam após o ano de 2004. A de número 15 teve início em 2009, finalizando em 2011, mas a pesquisadora deu continuidade iniciando um novo projeto de 2012 a 2016, como pode ser observado no Quadro 3.

1.1.1.2 Teses e Dissertações

O Quadro 4 apresenta 9 teses e 3 dissertações produzidas por pesquisadores das áreas de: Fundamentos da Educação (3), Pedagogia (3), Letras (2), Psicologia (2), Ciências Biológicas (1) e História da Educação (1). São 12 pesquisas, em 6 áreas, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 4 - Teses e Dissertações: distribuição por área.

Produção	Área	Modelo
Construção da Ação Docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo (tese)	Pedagogia	Multi ¹⁷
<u>Fundamentos Psicossociais da Formação de Educadores do Campo</u> (tese)	Psicologia	Multi
Na roça, na raça ... Eu me tornei professor: um estudo sobre formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha (tese)	Pedagogia	Multi
Naquela comunidade, os adultos falam alemão e “brasileiro”. Na escola, as crianças aprendem o português. Um estudo do continuum oral/escrita em crianças de classe bisseriada (tese)	Letras	Multi
Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba (tese)	Fundamentos da Educação	Isoladas
<u>Legislação e Educação: o ideário reformista do Ensino Primário em Sergipe na Primeira República – 1889-1930</u> (tese)	Fundamentos da Educação	Isoladas
<u>Política e Escolarização em Goiás: Morrinhos na Primeira República</u> (tese)	Fundamentos da Educação	Isoladas
<u>Arquitetura e Instrução Pública: reforma de 1922, concepções de espaço e formação de grupos escolares no Ceará</u> (tese)	História da Educação	Isoladas
<u>Vida e Escola Severina: um estudo da prática pedagógica em uma escola rural do Piauí</u> (tese)	Psicologia	Isoladas
Classes Multisseriadas: que espaço escolar é esse? (dissertação)	Pedagogia	Multi
Concepções de fenômenos naturais em crianças de classes multisseriadas de escola rural municipal (dissertação)	Ciências Biológicas	Multi
Eventos de Letramento em uma Escola Multisseriada de uma Comunidade Rural Bilíngue (Alemão/Português) (dissertação)	Letras	Multi

Quadro elaborado por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

O grifo em 5 teses do Quadro 4 indica que, embora no título não se encontre o termo multisseriada (primeira grifada) e não exista escola isolada no título das demais, essas investigações geraram comunicações e artigos sobre as escolas multisseriadas e isoladas, respectivamente. O Quadro 5 apresenta a distribuição por tema.

¹⁷ A partir deste quadro, usarei o termo multi abreviando o termo multisseriada/s.

Quadro 5 - Teses e Dissertações: distribuição por tema.

Produção	Tema	Modelo
Construção da Ação Docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo (tese)	Formação de Professores	Multi
<u>Fundamentos Psicossociais da Formação de Educadores do Campo</u> (tese)	Formação de Professores	Multi
Na roça, na raça ... Eu me tornei professor: um estudo sobre formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha (tese)	Formação de Professores	Multi
Naquela comunidade, os adultos falam alemão e “brasileiro”. Na escola, as crianças aprendem o português. Um estudo do continuum oral/escrita em crianças de classe bisseriada (tese)	Linguística Aplicada	Multi
<u>Legislação e Educação: o ideário reformista do Ensino Primário em Sergipe na Primeira República – 1889-1930</u> (tese)	Legislação Educacional	Isolada
Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba (tese)	A transição das cadeiras isoladas para os grupos escolares	Isolada
<u>Política e Escolarização em Goiás: Morrinhos na Primeira República</u> (tese)	Escolarização, coronelismo e política	Isolada
<u>Arquitetura e Instrução Pública: Reforma de 1922, concepções de espaço e formação de grupos escolares no Ceará</u> (tese)	Reforma Educacional	Isolada
<u>Vida e Escola Severina: um estudo da prática pedagógica em uma escola rural do Piauí</u> (tese)	Prática Pedagógica	Isolada
Classes Multisseriadas: que espaço escolar é esse? (dissertação)	Ed. Rural	Multi
Concepções de fenômenos naturais em crianças de classes multisseriadas de escola rural municipal (dissertação)	Ensino de Ciências	Multi
Eventos de Letramento em uma Escola Multisseriada de uma Comunidade Rural Bilíngue (Alemão/Português) (dissertação)	Linguística Aplicada	Multi

Quadro elaborado por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Em relação ao item região, das 7 pesquisas sobre escolas multisseriadas, 4 abordaram objetos inerentes à região Sul. Nas demais houve apenas 1 trabalho por região, excetuando-se o Nordeste, onde não encontrei nenhuma pesquisa. Quanto às escolas isoladas, 4 estudos abordam objetos nordestinos e 1 estuda um assunto da escola isolada centro-oestina. A distribuição por período está assim distribuída: 2 pesquisas na década de 1980, 3 na década de 1990 e 7 após o ano de 2000, conforme exposto no Quadro 6.

Quadro 6 - Teses e Dissertações: distribuição por período e região.

Defesa	Região	Modelo de Escola
1987	Sul/UFPR	Multi
1988	Nordeste	Isolada
1994	Sul/UNIVALI	Multi
1997	Sul/UEM	Multi

Continuação do Quadro 6.		
1999	Centro-Oeste	Multi
2001	Nordeste	Isolada
2004	Nordeste	Isolada
2007	Norte	Multi
2007	Sul	Multi
2007	Centro-Oeste	Isolada
2008	Sudeste	Multi
2011	Nordeste	Isolada

Quadro elaborado por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Entre as teses e as dissertações, a distribuição por área privilegia a da Pedagogia e a de Fundamentos da Educação, seguida pela de Letras e o tema privilegiado continua sendo a formação docente. Na produção de teses e dissertações, há uma predominância da região Sul relativa às investigações sobre escolas multisseriadas e da região nordeste relativa às escolas isoladas.

1.1.2 Entre os Mestres e demais pesquisadores

Entre os mestres e demais pesquisadores, dos 444 selecionados (384/multisseriadas e 60/escolas isoladas), 273 distribuem-se pela variável relação indireta – palestras e comunicações; cursos de formação; orientações de TCC, de Iniciação Científica e de monografias; trabalhos técnicos. Na variável relação direta, os 171 pesquisadores (128/multisseriadas e 43/escolas isoladas) referem-se a: 39 envolvimento em projetos de pesquisa; 31 autores de TCCs; 41 autores de monografias; 56 autores de dissertações, sendo que 8 estão em andamento; 11 mestres estão desenvolvendo teses de doutoramento. Ressalte-se que, ao se contabilizar o total, deve-se levar em consideração os pesquisadores que aparecem em mais de um item.

1.1.2.1 Projetos de Pesquisa

Quanto aos 39 pesquisadores envolvidos em projetos de pesquisa (28/escolas multisseriadas e 11/escolas isoladas) foram, primeiramente, organizados por área, conforme a Tabela 4:

Tabela 4 – Projetos de Pesquisa: distribuição por área.

Área	Multi	Isoladas
Educação Rural	10	-
Educação e Contemporaneidade	06	-
Letras	04	-
Pedagogia	04	05
Educação do Campo	02	-
Educação Ambiental	01	-
Educação Física	01	-
Fundamentos da Educação	-	02
História	-	01

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes.

Nas 7 áreas – Educação Rural, Educação e Contemporaneidade, Pedagogia, Letras, Educação do Campo, Educação Ambiental e Educação Física – prevalecem, nas pesquisas sobre as multisseriadas, a Educação Rural com 10 projetos e a Educação e Contemporaneidade com 6. Quanto às pesquisas sobre as escolas isoladas prevalece a área da Pedagogia. Dentre os 11 pesquisadores alguns estão envolvidos na mesma investigação, totalizando 8 projetos de pesquisa. A organização por linha temática está exposta na Tabela 5:

Tabela 5 – Projetos de Pesquisa: distribuição por tema.

Tema	Multi	Isolada
Desafios das Escolas Multisseriadas	07	-
Sujeitos, instituições e práticas pedagógicas	04	-
Práticas de leitura e produção de textos	03	-
Cultura Escolar	-	03
Prática Pedagógica	02	-
Formação de professores	02	-
Nucleação e transporte escolar	02	-
Fatores de exclusão de escolaridade	02	-
Práticas corporais nas Escolas Multisseriadas	01	-
Trabalho docente e alfabetização	01	01
Relação ensino-aprendizagem	01	-
Ações inclusivas multiculturais	01	-
Currículo e inovação pedagógica	01	-
Proposta metodológica	01	-
Escolarização da Infância	-	01
Instituição de Ensino	-	01
Organização das Escolas Isoladas	-	01
Repetência e Evasão	-	01

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes.

O tema preferido nas investigações sobre as escolas multisseriadas refere-se à questão dos desafios enfrentados por essas escolas. Já nas pesquisas sobre as escolas isoladas a preferência recaiu sobre a cultura escolar. A distribuição por região está disposta da seguinte forma:

Tabela 6 – Projetos de Pesquisa: distribuição por região

Região	Multi	Isoladas
Norte	14	-
Nordeste	09	01
Sul	01	02
Sudeste	03	03
Centro-oeste	01	02

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes.

As regiões Norte e Nordeste se sobressaem devido à forte organização de grupos de pesquisa dedicados às escolas multisseriadas, principalmente na Universidade Federal do Pará e na Estadual da Bahia. Quanto às escolas isoladas, os projetos estão bem distribuídos entre as regiões Sudeste (3), Sul (2) e Centro-Oeste (2); na região Nordeste apenas 1 projeto e nenhum no Norte. A Tabela 7 traz a distribuição por período:

Tabela 7 – Projeto de Pesquisa: distribuição por período.

Período	Multi	Isoladas
Década de 1980	-	01
Década de 1990	01	-
2000 a 2005	07	-
2006 a 2010	14	04
Em andamento	06	03

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes.

Quanto ao período de apresentação dos projetos, tem-se apenas 1 projeto desenvolvido no final da década de 1990, precisamente em 1998-1999, sobre as multisseriadas e, também 1, em 1987, sobre as escolas isoladas. A maioria pertence à primeira década deste século, sendo investigações muito recentes, como pode ser observado na tabela acima.

1.1.2.2 Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs

a) Orientações

Devido ao significativo número de TCCs – 138 – orientados pelos pesquisadores¹⁸ da variável relação indireta, julguei conveniente retratá-los, pois, fornecem pistas dos atuais rumos da multisseriação. Quanto às escolas isoladas foram apenas 4 orientações. As Tabelas 8 e 9 apresentam a distribuição desses trabalhos por área e por tema.

Tabela 8 – TCCs: Orientações/relação indireta: por área

Área	Multi	Isoladas
Pedagogia	68	01
Normal Superior	53	-
Formação de Professores	05	-
Pedagogia da Terra	03	-
Letras	02	01
História	02	01
Matemática	01	-
Ciências Naturais e Matemática	01	-
Educação Física	01	-
Pedagogia a distância	01	-
Geografia	01	01
Total	138	04

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes.

Na tabela 8, as áreas referem-se aos cursos de graduação, sendo predominantes os cursos de Pedagogia (68) e o curso Normal Superior (53).

Por tema, a distribuição fica da seguinte forma:

Tabela 9 – TCCs – Orientações - relação indireta: por tema

Tema	Multi	Isoladas
Classes multisseriadas (desafios, realidade, formação cidadã, perfil)	21	-
Processo ensino-aprendizagem (desafios, dificuldades)	20	01
Leitura (práticas, dificuldades, desafios, importância)	16	-
Prática pedagógica	13	-
Alfabetização e letramento (dificuldades, desafios, deficiências)	10	-
Prática docente (dificuldades, desafios, experiências,)	09	-
Formação de professores	07	-
Educação Infantil	05	-
Processo de nucleação	04	-
Ensino de Matemática	04	-

¹⁸ Encontrei dados sobre esses TCCs nos currículos dos orientadores. Não encontrei os currículos dos orientandos.

Continuação da Tabela 9.		
Alfabetização de jovens e adultos	03	-
Avaliação	03	01
Metodologias e propostas para as classes multisseriadas	03	-
Programa Escola Ativa	02	-
Ensino de Ciências	02	-
Evasão e repetência	02	-
Representações sociais em classes multisseriadas	02	-
PCN e currículo	02	-
Gestão escolar	01	-
Educação Física como espaço pedagógico	01	-
Violência	01	-
Políticas municipais	01	-
Desenvolvimento da lateralidade	01	-
Literatura infantil	01	-
Gênero jornalístico em classe multisseriada	01	-
Inclusão	01	-
Ensino de Geografia	01	01
Jogos e recreação	01	-
Cultura Escolar	-	01

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes.

Os temas mais abordados são: a realidade das classes multisseriadas e o processo ensino-aprendizagem, seguidos por: leitura, prática pedagógica e alfabetização e letramento nas escolas multisseriadas. Os temas prática e formação docente também estão bem representados. Os 4 trabalhos sobre escolas isoladas apresentam 4 temas, não havendo predominância. Quanto à distribuição por região, novamente se destacam o Norte e o Nordeste em relação às multisseriadas e, dos 4 relativos às escolas isoladas, 3 localizam-se no Sul:

Tabela 10 – TCCs Orientações/relação indireta: por região

Região	Multi	Isoladas
Norte	73	-
Nordeste	36	01
Sul	13	03
Sudeste	09	-
Centro-oeste	07	-

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes.

Quanto ao período, não há surpresas:

Tabela11 – TCCs Orientações/relação indireta: por período.

Período	Multi	Isoladas
Década de 1990	02	-
2000 a 2005	41	02
2006 a 2010	95	02

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes.

b) Autoria

Na variável relação direta, foram 30 autorias de TCCs referentes às escolas multisseriadas. Quanto às escolas isoladas registrei apenas um TCC sobre o qual tecerei comentários sem listá-lo nas tabelas. Entre os pesquisadores diretamente envolvidos com o tema, houve 18 orientações cujos autores não têm currículo Lattes. Nas Tabelas 12, 13, 14 e 15, está a distribuição por área, tema, região e período respectivamente.

Tabela 12 – TCCs/relação direta: distribuição por área.

Área	Autoria	Orientação
Pedagogia	25	17
Normal Superior	02	0
Letras	01	01
Pedagogia, Orientação e Administração Escolar	01	0
Matemática	01	0

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

O curso de Pedagogia é a área predominante. O único TCC acerca das escolas isoladas pertence à área de História e trabalha com o tema *escolas isoladas em Ribeirão Preto*. A realidade, os desafios e as possibilidades das classes multisseriadas é o tema preferido pelos graduandos que estudam esse modelo, seguido por processo ensino-aprendizagem e prática pedagógica. A formação docente é abordada em 3 trabalhos, conforme pode ser visto na Tabela 13:

Tabela 13 – TCCs/relação direta: distribuição por tema

Classes Multisseriadas (realidade, desafios e possibilidades)	09
Processo Ensino/Aprendizagem	05
Prática Pedagógica	05
Leitura	03
Formação docente	03
Pedagogia da Alternância	03
Avaliação	02
Estrutura organizacional e funcionamento	02
Alfabetização e letramento	02
Nucleação das Escolas Multisseriadas	02
Programa Escola Ativa	02

Continuação da Tabela 13.	
Dificuldades nas Produções Textuais	02
Prática docente	01
Propostas de trabalho para classes multisseriadas	01
Classe multisseriada: experiência em uma penitenciária	01
Trabalho com Núcleos Temáticos em Classes Multisseriadas	01
Invasão Cultural	01
Ensino de Matemática	01
Alfabetização de Jovens e Adultos em Classes Multisseriadas	01
Poesia na Escola	01

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

O único TCC sobre escola isolada está na região Sudeste. Quanto às multisseriadas, a região Norte lidera com 26 trabalhos, seguida pelo Nordeste, como se vê na tabela a seguir:

Tabela 14 – TCCs/relação direta: distribuição por região

Norte	26
Nordeste	12
Sul	04
Sudeste	04
Centro-oeste	02

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Em 2008 foi escrito o único TCC que encontrei sobre escola isolada. Na década de 1990, os graduandos se dedicaram um pouco mais que os outros pesquisadores às pesquisas sobre as escolas multisseriadas. Foram 9 TCCs nesse período. Contudo, a produção na década de 2000 continua superior:

Tabela 15 – TCCs/relação direta: distribuição por período.

Década de 1990	09
2000 a 2005	13
2006 a 2010	26

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes.

Tanto na variável relação direta quanto na relação indireta, contabilizei mais de 100 TCCs, cujos autores não têm Currículo Lattes. Sua localização só foi possível via currículo dos orientadores.

Julgando por seus títulos, dentre os 142 TCCs da variável relação indireta e os 49 da variável relação direta, apenas 43 abordam o tema de forma ampla. Os outros 148 tratam de temas restritos a uma região, a um município, uma escola, uma disciplina, um método, uma

série, uma professora e a alunos; ou ainda, a um tema no interior da disciplina, por exemplo, o uso da poesia nas aulas de Língua Portuguesa.

1.1.2.3) Monografias de Especialização

a) Orientações

Dentre os pesquisadores da variável relação indireta foram 51 orientações diferentes daquelas referenciadas na relação direta, cuja distribuição por área, tema, região e período estão expostas nas Tabelas 16, 17, 18 e 19 respectivamente.

Tabela 16 – Monografias Orientadas/relação indireta: distribuição por área.

Psicopedagogia	10
Gestão Escolar	09
Educação	06
Supervisão Escolar	03
Educação Infantil	03
Educação Básica	03
Alfabetização e Letramento	02
Metodologia do Ensino Superior	02
Teoria e Metodologia em Educação	02
Pedagogia da Educação Infantil e das Séries Iniciais	02
Ensino de Matemática	02
Coordenação Pedagógica	01
Orientação Educacional	01
Educação Física	01
Visão Interdisciplinar	01
Formação de Professores	01
Projeto Veredas/MG	01
Pesquisa Educacional	01

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Na Tabela 16 a área refere-se ao curso de especialização. São 18 cursos lato sensu, dos quais as áreas de Psicopedagogia e de Gestão Escolar concentram 19 monografias, estando as demais bem distribuídas entre as demais áreas. Vejamos a distribuição por tema:

Tabela 17 – Monografias Orientadas/relação indireta: distribuição por tema.

Leitura (prática, dificuldades de leitura e escrita, produção de texto)	11
Aprendizagem (aprendizagem inclusiva, processo e dificuldades)	06
Classes Multisseriadas	05
Programa Escola Ativa	04
Prática pedagógica	04
Alfabetização e Letramento	03
Nucleação	02
Avaliação	02

Continuação da Tabela 17.	
Prática Docente	02
Modalidade multisseriada no ensino noturno	01
Formação docente	01
Currículo	01
Professores Leigos	01
Gestão Escolar	01
Educação Física	01
Perfil do Aluno	01
Ginástica Laboral	01
Síndrome do Pensamento Acelerado	01
Educação Infantil em Classes Multisseriadas	01
Educação de Jovens e Adultos	01
Planejamento Sistematizado	01

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

O tema relativo ao ensino da leitura nas escolas multisseriadas é de maior frequência. A aprendizagem, a realidade das classes multisseriadas, o Programa Escola Ativa e a prática pedagógica ocupam o segundo grupo de interesse entre os especialistas.

Tabela 18 – Monografias Orientadas/relação indireta: distribuição por região.

Norte	09
Nordeste	24
Sul	09
Sudeste	04
Centro-oeste	05

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Na Tabela 18 pode ser observado que o Nordeste sustenta a liderança com 24 monografias; o Norte e o Sul ficaram com 9 produções cada. Também 9 foi a frequência somada do Sudeste e Centro-Oeste. Todas as monografias foram produzidas depois do ano 2000.

Tabela 19 – Monografias Orientadas/relação indireta: distribuição por período.

De 2000 a 2005	26
De 2006 a 2010	25

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Dentre as monografias, 19 fazem uma abordagem ampla do objeto, enquanto 32 se restringem a uma região, a um município, uma escola, uma disciplina, um método, uma série, uma professora, a um tema ou a alunos, inclusive a única orientação que registrei sobre escola isolada. Esta, ocorrida em 2011, na Universidade Federal do Piauí, região Nordeste, pertence à área de Gestão Escolar e o tema tratado foi o processo de ensino-

aprendizagem e a evasão entre os alunos da educação de jovens e adultos ocorridos em uma escola isolada.

b) Autorias

Quanto à autoria, foram produzidas 46 monografias (40/escolas multisseriadas e 6/escolas isoladas) em 22 áreas de especialização, sobressaindo-se a área da Gestão Escolar e da Psicopedagogia. A Tabela 20 retrata a distribuição, por área, desses trabalhos:

Tabela 20 – Monografias/relação direta (autoria): distribuição por área.

Área (Especialização em)	Multi	Isoladas
Gestão da Escola/Gestão Educacional	06	03
Psicopedagogia	06	-
Supervisão Escolar	02	-
Teoria e Metodologia da Alfabetização/do Ensino	02	-
Administração, Orientação e Supervisão Escolar	02	01
Metodologia do Ensino/ Metodologia do Ensino Superior	02	-
História da Educação Brasileira	02	-
Educação do Campo	02	-
Educação, Cultura e Organização Social	01	-
Políticas de Gestão e Financiamento da Educação	02	-
Gestão Estratégica e Qualidade.	01	-
Magistério das Séries Iniciais	01	-
Tecnologia de Projetos Educacionais	01	-
Escola e Comunidade	01	-
Formação Docente na Amazônia	01	-
Metodologia do Ensino e Pesquisa em Matemática	01	-
Psicologia Educacional	01	-
Educação Infantil	01	-
Educação Ambiental	01	01
Educação Física	01	-
Historia Econômica	01	-
Coordenação Pedagógica	01	-
Letramento e Formação Docente	01	-
Docência no Ensino Superior	-	01

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Como pode ser observado na Tabela 21, o tema acerca da realidade das classes multisseriadas foi alvo de 8 monografias e a prática docente, alvo de 5. A formação docente não foi esquecida. Relativo às escolas isoladas, não houve convergências, cada uma das 6 monografias abordou um tema diferente, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 21 – Monografias/relação direta: distribuição por tema.

Tema	Multi	Isoladas
Classes Multisseriadas	08	-
Prática docente	05	01
Processo ensino-aprendizagem	03	-
Formação de professores	02	-
Gestão democrática	02	01
Organização do Trabalho Pedagógico	02	-
Processo de nucleação	02	-
Supervisão Escolar	01	-
Educação de Jovens e Adultos	01	-
A Utilização da Pesquisa Significativa em Salas Multisseriadas	01	-
Aprendizagem e desenvolvimento moral	01	-
Educação Ambiental	01	01
Programa Escola Ativa	01	-
Letramento	01	-
Metodologia do Ensino de Ciências em Escolas Multisseriadas.	01	-
Metodologias psicoeducacionais	01	-
Ampliação do ensino para 9 anos em classes multisseriadas	01	-
Interdisciplinaridade	01	-
Método Erasmo Pilotto/PR	01	-
Ensino de Geografia	01	-
Ludicidade	01	-
Currículo	01	-
Representações sociais	01	-
Ausência de gestão	-	01
Qualificação e mobilidade do professor e reprovação e abandono nas escolas isoladas	-	01
Transição da escola isolada para o grupo escolar/São Cristovão	-	01

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

A região Nordeste permanece na liderança em ambas as modalidades (vide Tabela 22); o Sudeste e o Norte vêm a seguir, no caso das pesquisas acerca das escolas multisseriadas. Quanto às escolas isoladas, além do nordeste, somente a região Sul apresenta 2 pesquisas:

Tabela 22 – Monografias/relação direta: distribuição por região

Região	Multi	Isoladas
Norte	09	-
Nordeste	13	04
Sul	07	02
Sudeste	10	-
Centro-oeste	01	-

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Quanto ao período, aparecem 9 trabalhos na década de 1990, apenas 1 em 1981, sobre escolas multisseriadas e 1, em 1983, sobre escola isolada. Os demais – 31 sobre escolas multisseriadas e 4 sobre escolas isoladas – são posteriores ao ano 2000.

Tabela 23 – Monografias/relação direta: distribuição por período.

Período	Multi	Isoladas
Década de 1980	01	01
Década de 1990	08	01
De 2000 a 2005	09	02
De 2006 a 2010	22	01
Em andamento	-	01

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Dentre as 46 monografias, sempre julgando por seus títulos, 20 abordam o tema de forma ampla e 26 de forma restrita.

1.1.2.4) Dissertações

A distribuição das 57 dissertações (34/escolas multisseriadas e 23/escolas isoladas), por área está exposta na Tabela 24.

Tabela 24 – Dissertações: distribuição por área.

Área	Multi	Isoladas
Mestrado em Educação	24	23
Mestrado em Educação e Contemporaneidade	02	-
Mestrado em Ciências e Matemáticas	01	-
Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social	01	-
Mestrado em Educação Especial	01	-
Mestrado em Educação Escolar	01	-
Mestrado em Linguística	01	-
Mestrado em Ciências Sociais	01	-
Mestrado em Ciências da Educação	01	-
Mestrado em Psicologia da Educação	01	-

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

As áreas, pelas quais estão distribuídas as dissertações, relacionam-se aos programas de pós-graduação, destacando-se o Mestrado em Educação com 24 trabalhos sobre as escolas multisseriadas e todos os 23 sobre as isoladas. As 10 dissertações restantes distribuem-se regularmente entre os outros 9 programas.

Dada a diversidade de temas entre as escolas multisseriadas e as escolas isoladas, eles serão apresentados em duas tabelas, 25 e 26:

Tabela 25 – Dissertações cujos objetos são as escolas multisseriadas: distribuição por tema.

Tema	Multi
Trabalho Docente e Práticas Educativas	06
Escolas Multisseriadas (realidade, desafios e possibilidades)	05
Formação Docente	04
Processo Ensino Aprendizagem	03
Programa Escola Ativa (trabalho e formação docentes, prática pedagógica)	03
Pedagogia da Alternância (letramento, participação dos pais)	02
Ensino de Ciências	02
O Impacto Cultural advindo da extinção das escolas multisseriadas	01
Educação de Jovens e Adultos	01
Representações Sociais dos professores sobre a formação continuada	01
Indicadores custo-aluno-qualidade	01
Currículo	01
Escola-núcleo como alternativa para a educação rural	01
Políticas públicas desenvolvidas em Coronel João Sá, BA	01
Educação inclusiva	01
Ensino de Matemática	01

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Tabela 26 – Dissertações cujos objetos são as escolas isoladas: distribuição por tema.

Tema	Isoladas
Transição das escolas isoladas para os grupos escolares	05
Ensino Público Primário	04
Modernização e Organização	03
Cultura Escolar: prescrições e práticas, construção do tempo, castigos corporais,	03
Práticas Educativas/Pedagógicas	02
Processo Educacional	01
Trabalho Docente e Práticas Educativas	01
Nacionalização e modernização	01
Educação do Campo	01
Programas de Ensino	01
Educação de Imigrantes Alemães	01

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Os temas recorrentes acerca das escolas multisseriadas são: trabalho docente e práticas educativas; as escolas multisseriadas; e a formação docente. Sobre as escolas isoladas prevalece a transição delas para grupos escolares e a implantação, organização, e modernização do ensino público primário.

Concernente às escolas multisseriadas, a distribuição por região está equiparada, excetuando-se a região Centro-Oeste, com apenas 1 pesquisa, conforme pode ser observado na Tabela 27. Duas dissertações foram elaboradas em cursos de mestrado no Paraguai. Quanto às escolas isoladas, a região Sul lidera seguida, de longe, pela região Sudeste. Nas regiões Centro-Oeste e Norte não encontrei produção e no Nordeste, 3 dissertações.

Tabela 27 – Dissertações: distribuição por região.

Região	Multi	Isolada
Norte	08	-
Nordeste	07	03
Sul	09	14
Sudeste	07	06
Centro-Oeste	01	-

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Das 57 dissertações produzidas, apenas uma data de 1993. As demais são todas deste século, estando algumas em andamento:

Tabela 28 – Dissertações: distribuição por período.

Período	Multi	Isolada
Década de 1990	01	-
De 2000 a 2005	07	04
De 2006 a 2010	12	12
Em andamento	14	07

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

1.1.2.5) Teses em andamento

Dentre os mestres, 11 estão desenvolvendo teses de doutoramento nas seguintes áreas:

Tabela 29 – Teses em andamento: distribuição por área.

Área	Multi	Isolada
Educação	03	02
Ciências	02	-
Educação e Contemporaneidade	01	-
Educação Escolar	01	-
Educação Matemática	01	-
Ciências da Educação	-	01

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Os temas, sugeridos nos títulos, estão assim distribuídos:

Tabela 30 – Teses em andamento: distribuição por tema.

Tema	Multi	Isolada
Práticas Pedagógicas	02	-
Inovação Pedagógica: Círculos de Cultura e Colaboração entre os alunos	02	-
Tempo e Ritmos nas Classes Multisseriadas	01	-
Desenvolvimento Profissional da Docência	01	-
Continuação da Tabela 30.		
História das Escolas em São Paulo	01	01
O fazer matemático de professores e alunos	01	-

Continuação da Tabela 30.		
Ensino de Ciências e Matemática	-	01
Constituição dos modelos grupos escolares x escolas isoladas	-	01

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

Seis teses, sobre escolas multisseriadas, estão em desenvolvimento no Brasil e 2 em Portugal. Sobre as escolas isoladas as três estão em universidades brasileiras. Por região, a distribuição está assim:

Tabela 31 – Teses em andamento: distribuição por região.

Região	Multi	Isoladas	IES
Norte	01	-	UFPA
Nordeste	01	-	UNEB
Sudeste	04	01	UNESP, UFSCar (2), UNICAMP, Univ. Estadual Julio de Mesquita.
Centro-Oeste	-	01	UFMT

Tabela elaborada por Cardoso, a partir da análise dos currículos/Plataforma Lattes

A pesquisadora que investiga o ensino de Ciências e Matemática nas escolas isoladas não define, no título, a pertença do objeto. Mas, a julgar pela localização da universidade e do local de trabalho dela, pode-se deduzir que seja paulista o objeto pesquisado.

1.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PRIMEIRO MOMENTO DO ESTADO DA ARTE

Ao iniciar o capítulo evidenciei que o objetivo foi conhecer as pesquisas já realizadas acerca das escolas multisseriadas e de suas antecessoras, as escolas isoladas, pois havia detectado uma baixa produção acadêmica, inicialmente sobre as escolas multisseriadas e, posteriormente, sobre as escolas isoladas. Essa condição foi comprovada. Uma comparação, a título de exemplo, pode ser feita entre os temas escolas multisseriadas e formação docente. A busca na Plataforma Lattes, pelo primeiro tema, revela 282 currículos de doutores e 623 de mestres e demais pesquisadores, enquanto que, para o segundo, são 8.322 doutores e 11.992 mestres e demais pesquisadores.

Para mapear a produção referente às escolas multisseriadas e isoladas, delimito a distribuição por área, tema, período e região buscando quantificar e identificar o que já foi produzido. Esse mapeamento, ainda que não exaustivo, permitiu tecer algumas considerações:

- ✓ quanto à área de produção, prevalece a educação abrangendo, principalmente, os cursos de Pedagogia, Normal Superior e Educação Rural, no âmbito da graduação; Psicopedagogia e Gestão Escolar nos cursos lato sensu; e nos cursos stricto sensu, tanto mestrado quanto doutorado, o programa em educação;
- ✓ quanto aos temas privilegiados, a maioria gira em torno da prática pedagógica, da formação docente e dos desafios enfrentados pelas escolas multisseriadas. Estes temas aparecem também nas pesquisas sobre as escolas isoladas, mas, nestas, os temas privilegiados são: a transição das escolas isoladas para grupos escolares e a organização das escolas públicas primárias;
- ✓ a prática pedagógica e a formação docente são temas recorrentes em um número significativo de TCCs, procedentes das áreas de Pedagogia, Psicologia da Educação e de Ciências e Matemática;
- ✓ entre os mestres e outros pesquisadores, além da prática e da formação docentes, também são recorrentes os temas ligados à leitura e ao processo ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas. Nas pesquisas sobre escolas isoladas os temas estão ligados à cultura escolar;
- ✓ poucos foram os pesquisadores que deixaram sua região para realizar suas pesquisas em outras partes do Brasil. Na maioria das investigações, o objeto pertence à mesma região na qual teve andamento a pesquisa;
- ✓ as regiões Sul e Norte dividem o domínio, quanto à produção científica realizada pelos doutores: as teses e as dissertações estão em maior número no Sul, tanto sobre as escolas multisseriadas quanto sobre as isoladas, enquanto as pesquisas docentes prevalecem no Norte, não tendo encontrado, porém, pesquisas sobre escolas isoladas nesta região;

É interessante observar que, a despeito do domínio na realização de pesquisas científicas, nem a região Norte nem a Sul lideram o ranking no número de turmas multisseriadas. Essa liderança é exercida pelo Nordeste, com 55.212 turmas multisseriadas – dados do Censo Escolar de 2011 – o que corresponde a mais da metade das turmas em todo o território brasileiro. A região Norte, que ocupa o segundo lugar, concentra 21.833 turmas; a região Sul vem em quarto lugar, com 4.585 turmas.

- ✓ quanto à produção dos mestres e demais pesquisadores, a região Norte dispara na frente, seguida de perto pela região Nordeste, deixando as demais regiões bem atrás. No entanto, sobre escolas isoladas o número de pesquisas é quase inexistente. Isto se explica pelo fato de os dois grupos fortes nas pesquisas sobre as escolas multisseriadas estarem localizados, um no Pará e outro na Bahia;

Sobre esse aspecto: o *Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia Paraense – GEPERUAZ/UFPA* – concentra grande número de graduandos e pesquisadores que realizam estudos e pesquisas sobre a realidade educacional do campo na Amazônia paraense. Na Bahia, o *Projeto Ruralidades Diversas - Diversas Ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo* congrega pesquisadores e graduandos na investigação das ações educativas que se desenvolvem em diferentes espaços rurais na Bahia.

- ✓ outra constatação: o interesse por esses modelos de organização escolar é muito recente;

Tem-se, sobre as multisseriadas, um trabalho isolado em 1987 e dois – 1987 e 1988 – sobre as escolas isoladas. Na década de 1990 um pequeno aumento e um acréscimo razoável depois de 2000. Embora contínuas, foram poucas as investigações nesses dezessete anos (de 1993 a 2010); as centenárias escolas isoladas, atuais multisseriadas, não passam de “adolescentes” objetos de pesquisas. A meu ver, essa “adolescência” pode ser entendida pelo fato de serem muito recentes, no Brasil, a criação e a expansão dos Programas de Pós-Graduação (década de 1970). Além disso, o surgimento, na década de 1990, do movimento *Por uma Educação do Campo* pautando as escolas do campo e as multisseriadas também explica este recente interesse dos pesquisadores.

Lombardi (1999, p. 8), analisando a historiografia educacional brasileira, afirma que “apesar da longevidade do debate historiográfico e epistemológico na história, ele é muito recente na história e na historiografia educacional no Brasil”. É consenso entre os pesquisadores que a historiografia da educação é o “campo mais recente da pesquisa científica acadêmica” (SANFELICE, 2006, p. 21). E dentro deste campo, mais recente ainda é o debate sobre as instituições escolares. Nosella e Buffa (2006, p. 1) revelam que “as pesquisas sobre instituições escolares desenvolveram-se, sobretudo, a partir dos anos 1990, embora alguns estudos desse tipo tenham sido feitos antes dessa época”. Estes

pesquisadores distinguem três momentos nas pesquisas em história da educação no Brasil, os quais resumi no parágrafo seguinte.

O primeiro momento corresponde às décadas de 1950 e 1960. Período anterior à criação dos programas de pós-graduação nacionais. Neste período os temas de pesquisa eram basicamente educação e sociedade. Eram raros os estudos sobre instituições escolares. Ao segundo momento correspondem as décadas de 1970 e 1980, período marcado pela criação e expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação, durante os governos militares. Os temas de pesquisa giravam em torno de sociedade de classes, base material da sociedade, atividade ideológica, compromisso político e competência técnica, formação de professores, democratização da escola, reprodução simbólica, organização escolar. O tema instituições escolares era, senão ausente, um mero pretexto para ilustrar o desenho do movimento histórico geral, embora os estudos fossem um pouco mais frequentes que no momento anterior. A década de 1990 e posteriores compõem o terceiro momento, marcado pela consolidação da Pós-Graduação em Educação. Novos temas ocupam os pesquisadores: cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e instituições escolares. Sobre o tema instituições escolares houve, conforme Nosella e Buffa (2006), um notável crescimento nas pesquisas.

É no terceiro momento (1990 aos dias atuais), dentro do tema Instituições Escolares, que se inserem as pesquisas sobre as escolas multisseriadas. Pois bem, levando em conta que as escolas multisseriadas foram consideradas como de segunda categoria não é de se estranhar sua “adolescência” acadêmica: temas considerados mais importantes – como os Grupos Escolares, por exemplo – foram priorizados, daí ter-se apenas um trabalho em 1987, um pequeno aumento na década de 1990 e, somente nos anos 2000, um acréscimo razoável nas investigações acerca das multisseriadas. Afinal elas não eram e não são estrelas de primeira grandeza.

- ✓ encerrando as considerações sobre as pesquisas acerca das escolas multisseriadas: os temas abordados nas pesquisas aparecem de forma mais ou menos homogênea nas cinco regiões, exceto dois: *nucleação* que aparece mais na região Sul e *Programa Escola Ativa* que predomina no Norte e no Nordeste.

A Tabela 32 evidencia esses números:

Tabela 32 – Comparativo entre os temas Nucleação e Programa Escola Ativa

Região	Nucleação	Programa Escola Ativa
Norte	3	8
Nordeste	3	7
Sul	5	0
Sudeste	2	1
Centro-Oeste	0	3

Tabela elaborada por Cardoso.

Na nucleação “as classes multisseriadas são extintas e seus alunos transferidos para escolas pólos onde, então, podem ser agrupados por séries ou ciclos” (BRASIL, TV ESCOLA, 2001). No entanto, para as regiões consideradas menos desenvolvidas o MEC/Projeto Nordeste iniciou, em 1998, o processo de implantação do Programa Escola Ativa. No ano seguinte, com o Programa FUNDESCOLA, essa proposta foi expandida às regiões Norte e Centro-Oeste. A Escola Ativa é

[...] uma proposta metodológica voltada para classes multisseriadas que combina, na sala de aula, uma série de elementos e de instrumentos de caráter pedagógico/administrativo, cuja implementação objetiva aumentar a qualidade do ensino oferecido naquelas classes (as multisseriadas). (BRASIL, TV ESCOLA, 2001, PGM 3).

O privilegiamento, ainda que em pequena escala, dos temas *Nucleação* pelo Sul e *Programa Escola Ativa* pelas regiões Norte e Nordeste suscitou uma questão que buscarei entender no item 1.3, qual seja: qual a demanda que altera o formato da escola em cada região?

1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DEMANDAS REGIONAIS

Qual a demanda que altera o formato da escola em cada região? Responder a esta questão, como acabei de dizer, é muito mais uma tentativa de entendê-la do que explicá-la. A leitura do livro de Paiva (1983) forneceu o ponto de partida nessa empreitada. A autora observa que, já no Período Imperial, o crescimento do sistema escolar “esteve ligado às condições de prosperidade do país em geral e às condições econômicas, sociais e políticas de cada província” (PAIVA, 1983, p. 64). Condições de prosperidade, condições econômicas, sociais e políticas são condições que remetem a trabalho, a divisão do trabalho, a desenvolvimento do capital.

Nesse sentido, faz-se necessário uma incursão pela questão. É preciso analisar as regiões e seu atendimento escolar a partir do desenvolvimento regional que está articulado com o desenvolvimento do país que, por sua vez, se articula com o desenvolvimento internacional, compondo, todos, o movimento do capital. É preciso ver o que é o desenvolvimento internacional do trabalho a partir da formação dos monopólios, como ele entra no Brasil e se singulariza.

De acordo com Alves (2003, p. 24) “não pode ser tergiversado o fato de que ocorreu, desde os primeiros instantes de nossa colonização, algo que nos particulariza: o nosso processo de desenvolvimento sempre esteve regido pelo capital”. Contudo, continua Alves (2003, p. 25), “o processo histórico não homogeneizou as nações americanas. As mesmas variáveis operaram de forma diferenciada em distintas regiões”. A partir da citação de Alves, afirmando que uma mesma variável opera de diferentes formas entre as nações americanas, posso dizer o mesmo com relação às cinco grandes regiões brasileiras, “pois o singular é sempre uma forma de realização do universal” (ALVES, 2003, p. 28).

Marx (1980, p. 516), explicando o desenvolvimento do capital na transição da manufatura para a maquinaria, afirma que à custa do artesanato tradicional e da manufatura, a vitória da maquinaria foi tão certa quanto a vitória de um exército munido de armas de fogo contra índios com arco e fecho. O primeiro momento de sua conquista constituiu fonte de acumulação acelerada, vantagem que se repete sempre nos ramos de produção que a maquinaria invade. O momento seguinte, quando o sistema fabril adquiriu certa maturidade e quando se estabeleceram as condições gerais de produção correspondentes à indústria moderna, esse sistema adquiriu elasticidade e capacidade de expandir-se bruscamente, só se detendo diante dos limites impostos pela matéria-prima e pelo mercado. A necessidade de ampliar a produção de matéria-prima, o barateamento dos produtos feitos à máquina e a revolução nos meios de transporte e comunicação serviram de armas para a conquista de mercados estrangeiros. Assim a maquinaria

[...] arruinando com seus produtos o artesanato de países estrangeiros, transforma necessariamente esses países em campos de produção de suas matérias-primas. Assim, a Índia foi compelida a produzir algodão, lã, cânhamo, juta, anil, etc. para a Grã-Bretanha. Tornando constantemente supérflua uma parte dos trabalhadores, a indústria moderna nos países em que está radicada, estimula e incita a emigração para países estrangeiros e sua colonização, que se convertem assim em colônias fornecedoras de

matéria-prima para a mãe-pátria, como a Austrália, por exemplo, que produz lã. Cria-se nova divisão internacional do trabalho, adequada aos principais centros da indústria moderna, transformando uma parte do planeta em áreas de produção predominantemente agrícola, destinada à outra parte primordialmente industrial. (MARX, 1980, p. 517).

Os principais centros da indústria moderna acabaram gerando uma superprodução que, dentre outras coisas, levou à monopolização, a partir de 1870. De acordo com Barriguelli (1981, p. 24)

[...] a formação dos monopólios e do Estado monopolista já no final do século XIX e início do XX reflete a forma do capital em refrear o avanço das forças produtivas, como Lênin expõe, a fase do parasitismo econômico do capital financeiro. Esse movimento não se realiza evidentemente sem contradições.

Barriguelli explica essa ação contraditória da seguinte forma: enquanto os países imperialistas sufocam, internamente, o desenvolvimento das forças produtivas pela concentração/centralização do capital, precisam, ao mesmo tempo, ampliar e cativar novos mercados para garantir sua reprodução como monopolistas. A esse sufocamento das forças produtivas nos países centrais corresponde um desenvolvimento das forças produtivas, pela exportação de capitais, nos países periféricos. É nesse contexto que ocorre a expansão industrial no Brasil. Para Prado Junior (1990, p. 285-286)

Depois de seus modestos princípios, a indústria brasileira terá seu primeiro surto apreciável no último decênio do Império (1880-89). [...] Esta fase de progresso industrial prolongar-se-á na República, correspondendo à febre de iniciativas dos primeiros anos do novo regime.

Mas o progresso industrial ocorreu de forma muito desigual nas diferentes regiões do Brasil. Conforme Prado Junior (1990, p. 286), em 1907, 33% da produção industrial cabia ao Distrito Federal, então o Rio de Janeiro, 16% a São Paulo e 15% ao Rio Grande do Sul. Nenhum outro estado alcançara 5%.

Nas palavras de Jacomeli (1998, p. 28), “o processo de industrialização no Brasil esteve ligado à economia cafeeira, mas com forte controle pelo capital financeiro estrangeiro”. Para esta autora, enquanto, internacionalmente, a economia era dominada pelo capital industrial e, depois, pelo financeiro, no Brasil o capital mercantil continuava dominando a economia nacional.

A partir da formação dos monopólios, tem-se uma nova divisão internacional do trabalho, na qual uma parte do planeta é transformada “em áreas de produção predominantemente agrícola, destinada à outra parte primordialmente industrial” (MARX, 1980, p. 517). Nessa divisão o Brasil assume a posição de país exportador de produtos agrícolas. Desta forma, o universal está dado; em cada país, em cada região ele se singulariza.

A divisão internacional do trabalho leva à divisão regional do trabalho. Assim, a partir da posição assumida pelo Brasil, houve, interiormente, uma divisão regional na qual as regiões Sul e Sudeste assumiram a centralidade do desenvolvimento industrial enquanto às outras coube o papel de produtoras de matéria-prima e reserva de força de trabalho. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 87) confirmam essa perspectiva. Para elas, tudo – movimento pela abolição da escravidão, processo imigratório que se iniciava e o breve surto industrial do Segundo Reinado – colaborava para acelerar a urbanização do Sudeste do país. Esse avanço, continuam as autoras, que vinha ocorrendo na sociedade brasileira desde meados do século XVIII, ganha novo impulso com o ciclo do café, na segunda metade do século XIX, concentrando-se definitivamente na região Sudeste que

[...] se afirmava e se consolidava não só como eixo econômico e político do país, mas como uma rica fonte de modelos culturais e educacionais que as regiões atrasadas, pobres e submetidas aos interesses predominantes, procuravam em vão reproduzir.

Esse descompasso, que condenaria regiões como o Norte e o Nordeste do país a gravitar em torno do “centro civilizado” da nação como um inesgotável celeiro de mão-de-obra e de matérias-primas, aumentava a defasagem entre a política educacional estatal e a realidade escolar nacional. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 87).

Conforme os pressupostos de Silva (1995, p. 107), nem o avanço no processo de industrialização, nem os avanços científicos e tecnológicos levaram a mudanças no papel assumido pelo Brasil na divisão internacional do trabalho, exemplificando com a perda da posição dominante por parte do capital cafeeiro ou mesmo do capital comercial em geral, referindo-se ao final do século XIX e início do XX. Hoje, o exemplo poderia ser a perda de domínio do capital industrial para o financeiro ou as mudanças no cenário inter-regional, conforme demonstrado por Dulci (2002, p. 91). A análise desse professor revela que, atualmente, prevalece um movimento de desconcentração industrial no sentido de expandir

os setores dinâmicos, que marcou as últimas décadas do século XX. Contudo, o autor alerta para o fato de este impulso de desconcentração estar retido dentro de um polígono cujo núcleo é o próprio interior de São Paulo se estendendo pelo centro de Minas Gerais até o nordeste do Rio Grande do Sul. É nesta grande faixa, que atravessa as regiões Sudeste e Sul, que concentra o setor mais moderno da indústria brasileira. Conforme Dulci (2002, p. 92) “a indústria espalha-se, mas não se distancia demasiado do centro [...]. A abertura da economia e a reestruturação produtiva, com as mudanças tecnológicas envolvidas nesse processo, fortalecem a densidade econômica do polígono”, mantendo as desigualdades regionais.

O desenvolvimento desigual entre as regiões está fortemente ligado à desigualdade na distribuição de renda, conforme exposto por Hoffmann (2000, p. 89) que analisa a desigualdade e a pobreza no Brasil, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1997. Afirma o autor: “A desigualdade entre regiões é um componente importante da desigualdade da distribuição da renda no Brasil”. As regiões Norte e Nordeste, continua ele, têm os menores rendimentos em comparação com os valores referentes a todo Brasil, ou seja, apresentam as medidas de pobreza mais altas do país. “O nordeste se destaca como a região com maior desigualdade. O Sul e o estado de São Paulo apresentam as medidas de desigualdade menos elevadas” (HOFFMANN, 2000, p. 89).

No atual contexto socioeconômico brasileiro nota-se que as regiões Sul e Sudeste mantiveram seu papel de destaque no desenvolvimento do país, enquanto o Centro-Oeste, o Norte e o Nordeste, embora tenham apresentado progressos, principalmente no setor industrial, não conseguiram superar os índices de desigualdade e pobreza. O singular está posto e se particulariza nos diversos setores sociais. Daí a questão: quais são os reflexos desse quadro no setor educacional?

Retomando Paiva (1983, p. 64), as condições de prosperidade do país em geral e as condições econômicas, sociais e políticas de cada província influenciaram no crescimento do sistema escolar. A autora afirma que, em todo o país, ocorreu um aumento do número de

escolas elementares, embora o atendimento não chegasse a 9% da população escolar livre¹⁹.

Ainda assim isso ocorria

[...] com nítidas diferenças regionais: no norte, embora o Pará e o Maranhão atendessem a mais de 10% de sua população escolar livre, o Amazonas atendia a apenas 6% e o Piauí atingia 3%; no nordeste o atendimento variava entre 4% (Paraíba) a mais de 10% (Alagoas), mas a maioria das províncias apresentava taxas muito baixas (Rio Grande do Norte, menos de 5%; Pernambuco, 6%; Bahia, 7%), com a província de Sergipe atingindo a média do país; no Centro-Oeste, Goiás atendia 5% e Mato Grosso, 8%. As províncias cafeeiras de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro mantinham-se na média do país, atingindo respectivamente os índices de 8,5 8,3 e 8,0%. Em compensação nas áreas de imigração (note-se que ainda em 1865) os índices eram bem diferentes do restante do país: Santa Catarina chegava aos 12%, Rio Grande do Sul ultrapassava os 15%, o Espírito Santo quase atingia 20% e no Paraná o índice subia a quase 25%. O município neutro, por sua situação administrativa privilegiada, chegava aos 18%. (PAIVA, 1983, p. 67).

Embora reconheça que não foram apenas os fatores econômicos e a imigração os responsáveis pelo maior ou menor atendimento escolar provincial, Paiva afirma que a industrialização e a imigração européia, além de uma maior concentração de riqueza, favoreceram o Centro-Sul, atualmente regiões Sul e Sudeste (vide Anexo 1), na difusão do ensino, pois criaram novas necessidades quanto à formação necessária para atender as demandas de trabalho nas indústrias. Se por um lado a maior difusão do ensino coincidia com o processo de industrialização latente, por outro lado, posso concluir que o desenvolvimento econômico das demais regiões, ancorado na cultura da cana, secundarizada pelo ciclo do café (Nordeste), na economia agrária (Centro-Oeste) e no extrativismo (Norte) não exigia maiores investimentos na educação.

Durkheim ao definir sistema de ensino afirma que ele apresenta um duplo aspecto: ser ao mesmo tempo uno²⁰ e múltiplo: “Ainda hoje não vemos que a educação varia com as classes sociais e com as regiões? A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do

¹⁹ Com uma população de 8 milhões de habitantes livres e quase 2 milhões de escravos, 20% da população total não era considerada para fins educacionais. Dos 80% restantes (população livre), calculou-se a população escolar em torno de 15%. No entanto, conforme Paiva (1983, p. 67), o país não chegava a atender nem a 9% da população escolar calculada sobre os habitantes livres.

²⁰ Uno porque todos os sistemas de educação repousam sobre uma base comum. “Não há povo em que não exista certo número de idéias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam (Durkheim, 1970, p. 41).

operário (DURKHEIM, 1970, p. 40)²¹. Posso acrescentar: a educação do brasileiro não é a do europeu; a dos sulistas e sudestinos não é a dos nortistas, nordestinos e centro-oestinos. No Brasil não foi e não é diferente: a educação varia conforme a classe social e as regiões. Para Paiva (1983, p. 64) é necessário “considerar as grandes diferenças que separam as regiões que compõem o país, para entender a forma variada e desigual que marcou o desenvolvimento escolar em nossas províncias”. Continua ela, “entre os 25% [do atendimento escolar] do Paraná e os 3% do Piauí [no período imperial], há uma desigualdade que até hoje está presente no desenvolvimento do sistema escolar brasileiro” (PAIVA, 1983, p. 69). Vinte e sete anos após Paiva ter publicado a segunda edição do seu livro a situação entre as regiões brasileiras, tanto econômica quanto educacionalmente, não se alterou muito.

É o que demonstram Azzoni, Menezes Filho, Silveira Neto e Menezes (2000, p. 300), pesquisadores do Departamento de Economia da USP, ao analisarem a desigualdade e a pobreza no Brasil, no período de 1981 a 1996:

[...] em 1995, um número maior de estados encontrava-se acima da média nacional. Destes, os dois primeiros, São Paulo e Rio de Janeiro, pertencem à região Sudeste enquanto os três seguintes, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina pertencem à região Sul. [...] Dentre os dez estados mais pobres, oito são do Nordeste e dois estão na região Norte.

Conforme esses economistas, esta desigualdade pode ser notada, também, nos anos de escolaridade: “O número médio de anos de escolaridade para as regiões são: Sudeste 5,4; Sul 4,8; Centro-Oeste 4,0 e Nordeste 2,9”²² (AZZONI *et al*, 2000, p. 310). Pode-se notar que às regiões mais desenvolvidas – Sul e Sudeste – correspondem as maiores médias de escolarização da população em geral.

Pelo até aqui exposto, tem-se que, no período imperial, a região Centro-Sul, hoje regiões Sul e Sudeste, devido, principalmente, à imigração européia e ao processo de industrialização se destacaram, desde o início, no processo de desenvolvimento econômico. Nesse período a atual região Sul detinha índices de atendimento escolar à população livre

²¹ Outro aspecto do caráter múltiplo dos sistemas de ensino, para Durkheim (1970, p. 40) são as aptidões particulares e os conhecimentos específicos que marcam cada profissão para a qual a criança deve ser preparada; assim a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todos os indivíduos.

²² Os autores esclarecem que devido às limitações dos dados, os estados da região Norte foram excluídos da pesquisa.

que variavam entre 12 e 20%, sendo que o Paraná atingia os 25%; o Sudeste atendia entre 8 e 8,5%. Enquanto isso, no Norte, cuja economia baseava-se no extrativismo, o atendimento não passava de 6%, excetuando o Pará e o Maranhão que atingiam 10%. No Nordeste, em estado de semi-estagnação econômica, política e social, apenas Alagoas alcançava o índice de 10%, os demais oscilavam entre 4 e 7%. O Centro-Oeste, cuja economia se “agrarizava”, atendia entre 5 e 8% da população escolar livre. Nota-se que, já no período Imperial, as regiões economicamente mais desenvolvidas conseguiam atender uma parte maior da população escolar livre, enquanto as demais, aonde o desenvolvimento econômico-industrial ainda não chegara, atendiam uma parcela bem menor de escolares.

Dados mais recentes revelam que, embora as indústrias tenham se espalhado por outras regiões, o Sul e o Sudeste continuam mantendo o setor mais moderno da indústria brasileira. Essas duas regiões detêm os menores índices de desigualdade social e de pobreza. Quanto ao atendimento escolar, embora na população entre os 6 e 14 anos haja uma equiparação entre as cinco grandes regiões brasileiras²³, na faixa etária acima dos 14 anos observa-se que

A escolarização dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade no nível médio não está universalizada. [...] Este indicador para os adolescentes residentes na região Nordeste revela uma grande disparidade territorial – em 2009, somente 39,2% estavam no nível médio, não chegando a atingir os 42,1% alcançado pelos adolescentes residentes na região Sudeste, em 1999. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2010b, p. 46).

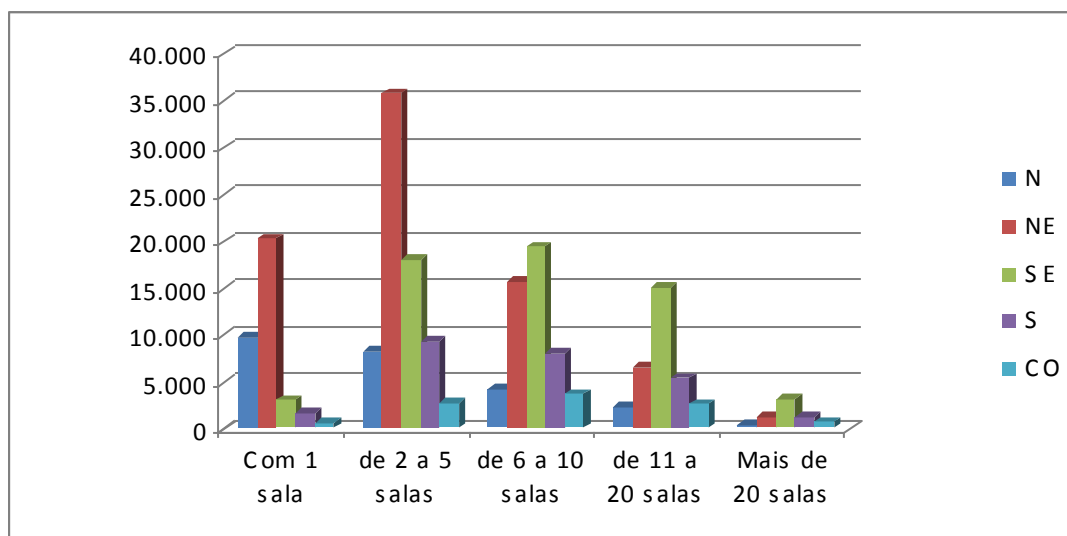
As taxas de analfabetismos das pessoas com 15 anos ou mais também revelam disparidades entre as regiões: no Sul e no Sudeste 5,5 e 5,7% respectivamente, no Centro-Oeste 8%, no Norte 10,6% e no Nordeste 18,7%. Vale destacar que essas taxas vem decrescendo desde 2004, embora em pequena escala. Conforme os dados do IBGE (2010a, p. 54), “a região Nordeste registrou as maiores taxas [de analfabetismo] em todas as faixas de idade”. Uma das prováveis causas pode estar relacionada ao número médio de anos de escolarização das pessoas que no Nordeste é de 2,9. Nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste é de 4,8; 5,4 e 4,0 respectivamente. Têm-se, ainda, as taxas de analfabetismo

²³ “Em todas as regiões do Brasil, a proporção de crianças de 6 a 14 anos de idade que frequentavam a escola foi superior a 96%” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2010a, p. 57).

funcional²⁴ que na região Sudeste atinge 15,2% da população; no Sul 15,5%; Centro-Oeste 18,5%; Norte 23,1%; e Nordeste 30,8%.

Além dos dados acima expostos e aliados aos dados relativos ao número de turmas multisseriadas por região, - em 2009: Norte/20.594; Nordeste/56.389; Sudeste/12.019; Sul/5.071; e Centro-Oeste/2.615 – trago os dados do Censo Escolar relativos à quantidade de estabelecimentos, por tamanho, conforme pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Número de Estabelecimentos Escolares por Tamanho existentes na Educação Básica em 2009.



Considerando a proporcionalidade entre região e número de estados, tem-se exposto acima que os estabelecimentos com apenas uma sala estão majoritariamente nas regiões Nordeste e Norte, enquanto a maioria dos estabelecimentos maiores localiza-se nas regiões Sul e Sudeste.

Retomando a questão que levou à elaboração desse item – Qual a demanda que altera o formato da escola em cada região? – tem-se, a partir da exposição dos dados levantados, que nas regiões Sudeste e Sul, que avançaram no processo de urbanização e industrialização, o progresso trouxe, em seu bojo, melhor desempenho tanto social quanto educacional. Às regiões mais desenvolvidas cabem os menores índices de desigualdade social e pobreza, assim como as menores taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional.

²⁴ A taxa de analfabetismo funcional, “é representada pela proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos de estudos completos em relação ao total de pessoas com 15 anos ou mais de idade”. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2010a, p. 55)

A elas cabem um atendimento escolar mais amplo em escolas maiores com as maiores médias de tempo de escolarização, indicando que a demanda, em última instância, é econômica, caracterizada pelos aspectos que determinam o desenvolvimento de cada região, ou seja, pelo papel que cada região assume na divisão regional do trabalho. As regiões detentoras de indústrias e comércio mais desenvolvidos detêm uma rede escolar mais ampla e eficaz, enquanto as menos desenvolvidas, fornecedoras de matéria-prima e força de trabalho barata, apresentam uma rede escolar menos eficaz.

Segundo os dados do IBGE

A taxa de escolarização líquida²⁵, analisada pelos quintos do rendimento mensal familiar *per capita*, revela fortes desigualdades entre os mais pobres e os mais ricos: no primeiro quinto (os 20% mais pobres), somente 32% dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade estavam no ensino médio, enquanto no último quinto (20% mais ricos), essa oportunidade atingia quase 78% deste grupo, revelando que a renda familiar exerce grande influência na adequação idade/série frequentada. (IBGE, 2010b, p. 47).

Considerando que os maiores índices de pobreza estão nas regiões Norte e Nordeste, não é difícil entender porque ali se concentram os menores índices de atendimento e rendimento escolar. Às regiões mais desenvolvidas coube investir em escola pública seriada, graduada, que embora carregue as marcas da “discrepância entre o discurso consensual da máxima importância da educação na chamada ‘sociedade do conhecimento’ e o descompromisso generalizado com uma educação de qualidade” (SAVIANI, 2010, p. 1), ainda consegue ofertar melhores condições educacionais à sua população.

Conforme Frigotto, (2007, p. 1133), “os setores denominados de atrasados, improdutivos e informais se constituem em condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial”. O reflexo disso na educação é que a classe burguesa brasileira não precisa da universalização da escola básica e “reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita para formar o cidadão produtivo submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p. 1131). Assim

²⁵ “Proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola na série adequada, conforme adequação série/idade do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2010b, p. 316).

a quase universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade/campo. A diferenciação e a dualidade dão-se aqui pelo não acesso efetivo e democrático ao conhecimento. A escola pública dos pobres e/ou dos filhos dos trabalhadores, como demonstra histórica e empiricamente a tese de Algebaile (2004), é uma escola que “cresce para menos”. (FRIGOTTO, 2007, p. 1138).

É sob esse aspecto que é possível entender o grande número de escolas isoladas, atualmente multisseriadas, nas regiões Norte e Nordeste. A sociedade brasileira, que produz a miséria e se alimenta dela, precisa manter esse formato para atender as populações mais pobres. Portanto, posso concluir, embora esta questão requeira pesquisas mais acuradas, que a demanda que altera o formato da escola em cada região está intimamente relacionada ao processo de desenvolvimento econômico no intuito de formar força de trabalho especializada ou precária conforme a necessidade do capital. Assim, às regiões fortemente industrializadas um formato de escola, às menos industrializadas, portanto menos desenvolvidas e mais pobres, um formato mais simples e mais barato. E essa é uma situação que vem desde o Período Imperial, perpassando o período da Primeira República. Paiva (1983, p. 64) afirma que as condições de prosperidade de cada província influenciavam no crescimento do sistema escolar, Outro aspecto decorrente do desenvolvimento econômico é relativo ao número de habitantes por região. As possibilidades de emprego são maiores onde as indústrias e o comércio estão consolidados, portanto concentra a população. Conforme dados do IBGE (2010a, p. 97) a região Norte tinha, em 2009, 15.555.000 habitantes, o Nordeste 54.020.000, o Sudeste 80.466.000, o Sul 27.776.000 e o Centro-Oeste 13.978.000. Considerando a área territorial de cada região, pode-se verificar maior concentração nas regiões Sudeste e Sul. Essa maior concentração repercute na necessidade de construção de estabelecimentos escolares maiores e em maior quantidade, enquanto a menor concentração não só limita a quantidade de estabelecimentos escolares como propicia a implantação de escolas menores, mais baratas e, conseqüentemente, multisseriadas. Há, ainda, outro fator: as grandes distâncias entre os centros urbanos nas regiões com maiores áreas territoriais e menor densidade populacional. Tal fator não só favorece a propagação de escolas multisseriadas como dificulta processos de nucleação.

Finalizando: realizar a primeira parte do estado da arte permitiu-me, tanto iniciar o

mapeamento da produção sobre as escolas isoladas e as multisseriadas, quanto fazer uma proveitosa incursão pelo desenvolvimento regional, desvelando sua articulação com o desenvolvimento educacional. Ao iniciá-lo, disse que daria dois passos antes de enfrentar o desafio de adentrar a instituição escolar. O primeiro – conhecer as pesquisas já realizadas acerca das escolas multisseriadas e das escolas isoladas – foi dado. Cabe-me agora conhecer a gênese das escolas isoladas. Vamos ao segundo passo!

2 NA ERA DAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS

O gênio sou que sempre nega!
E com razão; tudo o que vem a ser é digno de perecer.
(GOETHE, 1991, p. 71).

A epígrafe mostra como o diabo se apresentou ao jovem Fausto, na peça teatral de Goethe. Assim também poderia ser a apresentação do método mútuo, ou método Lancaster: veio a ser com o “espírito” – não necessariamente maligno – de negar as formas educativas existentes que não atendiam as necessidades de universalizar o ensino, postas naquela época. Mas como tudo o que vem a ser, também foi digno de perecer. Buscando entender o nascimento e o perecimento deste método nas escolas de primeiras letras paulistas, dei o segundo passo antes de adentrar as escolas isoladas. Este constituiu em aprofundar o estudo sobre as escolas de ensino mútuo no Período Imperial brasileiro, uma vez que defendo a tese de que as escolas isoladas, no primeiro período republicano, carregavam vestígios do método monitorial mútuo.

Sendo assim, o objetivo para esta etapa da pesquisa foi expor a organização do trabalho didático no método Lancaster, primeiramente, de forma geral e, depois, de forma específica, nas escolas de ensino mútuo que se desenvolveram na Província de São Paulo, para, em seguida, buscar dados que me permitiram comprovar a tese que defendo. Para tanto, me respaldei, principalmente, nos trabalhos desenvolvidos por Saviani (2008); Alves (2001, 2005); Neves (2003); Marcílio (2005); Bastos e Faria Filho (1999); Primitivo Moacyr (1936, 1938); Schelbauer (1998); e nos artigos de Hipólito da Costa publicados no Correio Brasiliense, em 1816²⁶; bem como nos documentos do Arquivo do Estado de São Paulo (AESP).

Seguindo a periodização proposta por Saviani (2008, p. 19), a adoção do ensino mútuo entre nós ocorreu na segunda fase (1827 a 1932) do segundo período das idéias pedagógicas no Brasil.²⁷ Contudo, o recorte temporal neste capítulo inicia-se em 1827 e finda em 1892, abarcando o ensino primário no Período Imperial e nos três primeiros anos

²⁶ Os três artigos estão disponíveis na sessão Documentos da Revista Histedbr on-line, número especial/maio-2010, no site www.histedbr.fae.unicamp.br

²⁷ “2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1. A pedagogia pombalina ou as idéias do despotismo esclarecido (1759-1827); 2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932)”. (SAVIANI, 2008, p. 19).

do Período Republicano, apresentando uma síntese da educação paulista na era das escolas de primeiras letras, sob a égide da pedagogia tradicional.

2.1 BREVE RELATO SOBRE OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO BRASIL

As populações que viviam no Brasil antes da chegada dos colonizadores não eram estruturadas em classes. Conforme Saviani (2008, p. 33), elas apropriavam-se coletivamente dos meios de subsistência. Nessas populações a educação era espontânea e integral, visto que cada membro assimilava tudo o que era possível. Continua o autor:

Com efeito, havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. (SAVIANI, 2008, p. 38).

Com a chegada dos colonizadores esse quadro se modifica e têm início “formas específicas de intervenção na prática educativa” (SAVIANI, 2008, p. 39). Busquei, nos parágrafos seguintes, demonstrar, de forma sintética, essas formas de intervenção que deram início ao ensino primário no Brasil.

No início do processo de colonização, mais precisamente em 1537, freis franciscanos espanhóis aportaram no Brasil. Eles “constituíram recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios” (SAVIANI, 2008, p. 40). Além dos franciscanos, outras ordens religiosas vieram para o Brasil, destacando-se, dentre elas, os jesuítas. A educação jesuítica se localiza no primeiro período das idéias pedagógicas no Brasil:

- 1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:
1. Uma pedagogia brasílica ou o período heróico (1549-1599);
 2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599-1759). (SAVIANI, 2008, P. 19).

Na primeira fase, caracterizada pela Pedagogia Brasílica, foi proposto o plano educacional elaborado pelo padre Manuel de Nóbrega. Conforme Saviani (2008, p. 43), este plano iniciava com o aprendizado do português para os índios e prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa.

A segunda fase foi marcada pelo *Ratio Studiorum*. Sobre o *Ratio*, Saviani (2008, p. 56) afirma que

O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivesse. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos.

A escola de ler e escrever, de acordo com Ribeiro (1989, p. 28), “existia excepcionalmente nos colégios como ocasião de que alguns alunos fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento do curso de humanidades”. Era próprio desse período que ler, escrever e contar fossem aprendidos dentro das próprias famílias. Embora gratuito, conforme afirma Cardoso (2004, p. 179), “o ensino destinava-se primordialmente aos filhos da classe dominante, representada pelos donos de terra em geral, mas incluíam também os índios, dentro dos objetivos práticos da ação missionária dos jesuítas no Novo Mundo”.

O *Ratio Studiorum* vigorava em 1759, quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias pelo primeiro ministro português, o Marques de Pombal. Pombal, com o objetivo de reerguer Portugal da decadência em que se encontrava frente às outras potências européias, deu início a uma série de reformas. No âmbito educacional, as Reformas Pombalinas objetivaram criar uma “escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos” (SAVIANI, 2008, p. 107). No Brasil, essas Reformas tiveram início com a aprovação do Alvará de 1759. A instrução primária, que cabia às famílias, passou a acontecer na “escola” – que era a casa dos próprios professores

– mediante a criação de aulas régias de primeiras letras. Contudo, afirma Saviani (2008, p. 108), as aulas régias aconteciam em precárias condições de funcionamento, com salários reduzidos e atrasos nos pagamentos dos professores. A pedagogia pombalina (1759-1827), voltando ao estudo de Saviani (2008, p. 19), corresponde à primeira fase – A pedagogia pombalina ou as idéias do despotismo esclarecido (1759-1827) – do segundo período das idéias pedagógicas brasileiras.

Conforme se pode observar, o ensino das primeiras letras teve início com a pedagogia brasílica. No período em que prevaleceu o *Ratio Studiorum*, esse ensino ficou prioritariamente a cargo das famílias. As Reformas Pombalinas devolveram o ensino de primeiras letras à “escola”, sob a denominação de aulas régias de primeiras letras ou cadeiras de primeiras letras que, por serem avulsas, eram, também, denominadas cadeiras isoladas. Segundo Castanho (2004, p. 45), o sistema de aulas régias prevaleceu no Brasil mesmo depois da independência, o que, na expressão deste autor, não significava que não houvesse “escolas”. Estas, no entanto, eram unidades de ensino funcionando, na maioria das vezes, nas casas dos próprios professores. Esse sistema adentrou o Período Imperial:

No que se refere à instrução pública e ao ensino de primeiras letras, a historiografia aponta que não houve rupturas significativas em relação ao conjunto das reformas pombalinas, permanecendo o sistema de aulas régias, que foram assim denominadas entre 1759 e 1822, momento em que passaram a ser chamadas de aulas públicas. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 24).

O Período Colonial legou ao Império as aulas régias; especificamente para o ensino primário, legou as cadeiras isoladas de primeiras letras. De acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 60), o país “saíra do Período Colonial com algumas poucas escolas e aulas régias, insuficientes e sem um currículo regular, e com algumas escolas de nível superior, criadas na fase joanina”. Herdeiro das aulas régias, o que o Período Imperial legou, em termos educacionais, ao Período Republicano?

Vidal e Faria Filho (2005), analisando os tempos e os espaços da escola, afirmam que no decorrer dos séculos XVIII e XIX existiu uma multiplicidade de modelos de escolarização. As aulas régias ou cadeiras isoladas de primeiras letras, no fim do período colonial, coexistiram com uma rede de escolarização doméstica que atendia um número de pessoas bem maior que a rede estatal. Já nos anos iniciais do Império, o debate girava em

torno do ensino mútuo, criando-se, em meados do século XIX, as escolas elementares. Uma escola “mais rápida, mais barata e com professor mais bem preparado era o que reclamavam os políticos e intelectuais” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 47).

2.2 O MÉTODO DE ENSINO MÚTUO

Proposto pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, o método lancasteriano, também chamado de monitorial ou mútuo, foi difundido no início do século XIX. Castanho (2004, p. 49) assim explica os dois termos: monitorial, porque cada grupo de alunos era acompanhado por um monitor investido da função de ensinar; mútuo, “porque baseado na transmissão pedagógica mútua de alunos entre si, sob a direção geral de um professor”.

O método de ensino mútuo foi exaltado por Hipólito da Costa (2002, p. 591) tendo em vista três grandes vantagens: “1º abreviar o tempo necessário para a educação das crianças; 2º diminuir as despesas das escolas; e 3º generalizar a instrução necessária para as classes inferiores da sociedade”. Para ele

Estas escolas, portanto, ocupando utilmente o tempo destes meninos pobres não somente lhes dá a instrução em ler, escrever e contar que tão proveitosa é aos mesmos indivíduos, mas impede que eles se habituem à ociosidade e tira-lhes a oportunidade de associar pelas ruas, com quem lhes deprave os costumes; [...]

Quando se considera, portanto, os milhares de meninos e meninas, filhos de gente pobre, a quem este sistema de escolas para os pobres tem salvado do contágio dos vícios e dos perigos da ociosidade, não pode ficar dúvida alguma sobre a utilidade desta invenção. (COSTA, 2002, p. 465).

Na expressão de Alves (2005, p. 117), o ensino mútuo “emergiu como decorrência de uma formidável demanda por serviços escolares, quando eram precários os recursos para atendê-la”. Para este autor “o emprego do ensino mútuo representou a primeira expressiva tentativa de dar consequência prática à bandeira de universalização da educação”.

De acordo com Manacorda (1989, p. 258), o ensino mútuo não era apenas um método didático, mas antes uma opção política, pois, um só professor atendendo até mil alunos promoveria a universalização do ensino, mediante um dos “meios mais sintéticos e econômicos de dar a instrução elementar oportuna às classes inferiores” (HAMEL, 1819. Apud MANACORDA, 1989, p. 258). Além da rapidez e da economia, possibilitava

[...] desenvolver nos trabalhadores hábitos de regularidade, ordem e reflexão. Ele permitiria ainda instaurar ou manter a paz social ameaçada pelos movimentos operários. Ao utilizar as próprias crianças nas tarefas docentes, estaria liberando os adultos para a agricultura e para a indústria. (LEON, 1977. Apud VILELLA, 1999, p. 148).

Era a escola elementar de ensino mútuo cumprindo sua função puramente conservadora: “Garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade” (PEREZ GÓMEZ, 1998, p. 14). Além disso, assumia a função complementar de liberar os adultos para o trabalho na agricultura e na indústria.

No Brasil, Neves (2003, p. 13) assinala que, tanto entre os defensores da centralização quanto entre os defensores da descentralização administrativa, havia a compreensão mútua de que a educação “era um dos mais relevantes fatores para a preservação da unidade e da integridade nacional”. Schelbauer (1998, p. 4) afirma que o final do século XIX foi uma época marcada por profundas transformações na vida das sociedades, “principalmente quando se considera a rearticulação do capital, em âmbito internacional, e suas exigências de subordinar a produção ao mercado mundial, através da modernização do processo de trabalho, sem, contudo, descuidar da educação das classes populares.” É nesse período, continua Schelbauer (1998, p. 5), que é deflagrada a campanha pela democratização do ensino. O Brasil se inclui nessa nova ordem. Nas palavras desta autora, as transformações ocorridas aqui “podem ser traduzidas nas lutas em favor da modernização da nação, através do assalariamento do trabalho, da industrialização e do Estado democrático.” É nesse contexto que a educação é pensada como fator relevante na empreitada pela modernização da nação.

Analisando o novo método aplicado na França, no século XIX, Lesage (1999, p. 10) afirma que até o fim do século XVIII e início do XIX, não havia no ensino elementar francês mais que dois métodos para o ensino da diminuta porcentagem de crianças escolarizadas: o individual e o simultâneo. O método individual consistia em fazer ler, escrever ou calcular cada aluno separadamente. O simultâneo, ministrado pelos irmãos das escolas cristãs lassalistas, “é coletivo e apresentado a grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser estudada”. Marcílio (2005, p. 10) afirma que, com as escolas lassalistas (1684), o método individual foi abandonado, pois o simultâneo apresentava incontestáveis vantagens em relação ao método anterior. Tanto no método individual quanto no simultâneo, o agente de ensino era o professor, ou seja, a relação educativa ocorria

diretamente entre o professor e seu/s aluno/s e durava, em média, quatro anos. O método mútuo vem romper com essas práticas. Ao investir o aluno da função de ensinar estabelece uma nova relação entre professor e alunos. Essas mudanças na relação educativa implicaram o uso de novos recursos didáticos e vieram acompanhadas da utilização de outro tipo de espaço físico no qual se dava o processo educativo.

2.2.1 A Relação Educativa no Ensino Mútuo

Retomando Alves (2005, p. 10), a relação educativa é um dos três aspectos da organização do trabalho didático que “coloca frente a frente uma forma histórica de educador e uma forma histórica de educando”. No ensino mútuo, essa relação perde a característica anterior na qual o professor se relacionava diretamente com seu/s aluno/s quer pelo método individual, quer pelo simultâneo. De acordo com Lesage (1999, p. 11), “o princípio fundamental desse método [mútuo] consiste na reciprocidade de ensino entre os alunos, o mais capaz servindo de professor àquele que é menos capaz”. Nessa nova relação educativa, além do professor, os alunos mais adiantados – denominados monitores – também se tornavam agentes da ação educativa.

Aos professores cabia a escolha e a orientação dos monitores, bem como a avaliação dos estudantes. Lesage (1999, p. 19) afirma que “durante o dia ele [o professor] é responsável pela oitava classe, com isso, é encarregado de conduzir seus exercícios. [...] É ele, enfim, que, em última instância, distribui punições e recompensas”.

Aos monitores cabia a direção e a supervisão das atividades de uma classe. Lesage (1999, p. 19) usa o termo monitor geral. O monitor geral, ou simplesmente monitor, era um aluno da classe mais avançada, escolhido pelo professor por possuir pleno domínio da matéria a ser ensinada. Era com este auxiliar que o professor mantinha contato direto. Nos grupos constituídos no interior de cada classe e em cada disciplina o monitor tinha, por sua vez, um aluno, o decurião – ou conforme Lesage (1999, p. 20) o monitor particular – que lhe auxiliava, cuidando de um grupo de dez a doze alunos.

2.2.2 A Mediação dos Recursos Didáticos

Lesage (1999, p. 12) revela que os criadores do método mútuo – Andrew Bell e Joseph Lancaster – defendiam a divisão da escola em classes conforme as disciplinas e o

nível de conhecimento, sem nenhuma interferência da idade. Os alunos, distribuídos segundo o nível de conhecimento, faziam as mesmas atividades, desenvolvendo os mesmos conteúdos. Assim, as matérias ensinadas baseavam-se em um programa preciso e organizado, dividido em graus hierarquizados denominados classes²⁸. Para o ensino da leitura e da escrita estabelecia oito classes; da aritmética, doze:

- 1ª A B C
 - 2ª Palavras ou sílabas de duas letras
 - 3ª Dito de três letras
 - 4ª Dito de quatro letras
 - 5ª Dito de cinco letras
 - 6ª Lições de palavras de muitas sílabas
 - 7ª Leitura da Bíblia
 - 8ª Seleção dos meninos que melhor lêem na 7ª
- Os meninos que aprendem o A, B, C. se exercitam a escrever as letras na areia [...].
Depois disto, estejam em que classe estiverem, se exercitarão em escrever as letras na pedra.
Daí escreverão na pedra as palavras da classe em que atualmente se acharem; assim as classes de escrever se acham divididas da mesma forma que as classes de ler.
As classes de Aritmética são divididas por Mr. Lancaster da seguinte forma:
- 1ª Combinação de unidade, dezena, centena, &c.
 - 2ª soma
 - 3ª soma composta
 - 4ª subtração
 - 5ª subtração composta
 - 6ª multiplicação
 - 7ª multiplicação composta
 - 8ª divisão
 - 9ª divisão composta
 - 10ª redução
 - 11ª regra de três
 - 12ª prática. (COSTA, 2002, p. 594-595).

Os ritmos de aprendizagem e as aquisições, afirma Lesage (1999, p. 13), variam conforme os alunos e a disciplina. Desta forma, um aluno poderia estar na segunda classe de leitura e na quarta de aritmética. No interior de cada classe e em cada disciplina eram constituídos grupos limitados, e neles estabelecidas as atividades que deveriam ser executadas. Cada classe era acompanhada por um monitor.

²⁸ O termo classes, no ensino mútuo, só é entendido em relação à aquisição e ao conhecimento. A classe, no ensino mútuo, designa um conjunto de aquisições e conhecimentos. Sobre esse aspecto ver Lesage (1999, p. 9-24) e Bastos (1999a, p. 95-118).

Segundo Lesage (1999, p. 20), na prática escolar francesa os trabalhos escritos de aritmética eram feitos na ardósia²⁹, sobre os bancos com 16 a 18 alunos no máximo; os exercícios orais de leitura e de aritmética eram realizados com a ajuda de um quadro-negro³⁰ ou cartaz, com grupos de no máximo dez alunos formando um semicírculo; as atividades de escrita eram realizadas nas mesas. Essas atividades, quer nos bancos, quer nos grupos, eram acompanhadas diretamente pelos decuriões e seu andamento era comunicado ao monitor geral pelos telégrafos, uma forma de comunicação própria do ensino mútuo. Os telégrafos permitiam a ligação e a comunicação entre o monitor geral e os decuriões e davam, ao professor, a composição exata de cada classe. Quando o exercício era finalizado, o decurião virava o telégrafo e apresentava a face EX (exame). O monitor geral, então, ordenava a inspeção e a correção. A comunicação, toda hierarquizada – professor/monitor/decurião/aluno – ocorria de quatro formas: pela voz, pela sineta, pelo apito ou pelos sinais.

A voz intervém pouco. As ordens transmitidas dessa maneira se dirigem geralmente aos monitores, às vezes especialmente a uma classe. A sineta chama a atenção. Ela precede uma informação ou um movimento a executar. O apito tem duplo uso: permite intervenções na ordem geral da escola, impor o silêncio, por exemplo, e comanda o início ou fim de certos exercícios durante a lição, dizer em coro, soletrar, cessar a leitura. Somente o professor é habilitado para fazer uso do apito. Quanto aos sinais manuais, eles são muito utilizados. São destinados a evocar o ato ou o movimento que deve ser acompanhado; eles atraem o olhar e devem levar serenidade para a coletividade. (LESAGE, 1999, p. 21).

A emulação foi um ponto do método que se tornou um procedimento de ensino e um meio de educação. “Para favorecer essa emulação, é instituído, em todos os domínios, um concurso permanente entre os alunos. [...] Cada ato momentâneo deve imediatamente ter sua recompensa ou sua penalização” (LESAGE, 1999, p. 21). Os castigos corporais são banidos. De acordo com o autor francês, isso não quer dizer que, em seguida, eles tenham desaparecido; mas houve mudanças nas práticas cotidianas. Todos concordavam que o mais importante eram as recompensas, ao invés das punições. Nesse aspecto aparece outra novidade: fazer da hierarquia, entre os alunos, algo temporário, em movimento. As

²⁹ A ardósia era uma pequena lousa de pedra, de uso individual, na qual os alunos escreviam com o lápis de pedra e apagavam, após a correção. Era também chamada lousa de pedra ou simplesmente lousa.

³⁰ O quadro-negro era utilizado no interior dos semicírculos para o ensino da Aritmética e, a partir de 1818, também para o ensino do Desenho Linear.

situações não eram imutáveis ou sacralizadas. “Honra e servidão se sucediam constantemente” (LESAGE, 1999, p. 22).

Bastos (1999a, p. 101) assim descreve as recompensas e as punições:

A satisfação pessoal é estimulada pelo progresso rápido, de classe em classe, ou pela possibilidade de tornar-se um monitor, ou pela distribuição de prêmios – jogos, livros – ou de dinheiro, isto é, os monitores recebem um pequeno pagamento. Enfim, aqueles que se destacam durante seus estudos recebem um certificado, que facilita sua colocação profissional. As sanções aos alunos são em ordem crescente, de acordo com infração: ficar em quarentena num banco particular; em isolamento num gabinete especial durante a aula; em solitária; permanecer na classe após o final dos exercícios; permanecer em frente de um cartaz, onde estão listadas as faltas cometidas, enfim, a expulsão da escola. As sanções mais graves, que fogem ao controle do monitor, e mesmo do professor, são registradas no *livro negro*. As sanções são determinadas por um júri, constituído pelos próprios alunos que avaliam os seus pares, como um verdadeiro processo. O culpado comparece, toma conhecimento dos fatos reprováveis, defende-se; as testemunhas depõem; o júri de alunos na maioria das vezes pronuncia a sentença.

Pelo método Lancaster as lições deveriam ser simplificadas, com poucas idéias, para que fossem transmitidas facilmente pelos decuriões e monitores. Cada lição deveria ser preparatória para a lição seguinte, durando de dez a quinze minutos. Desta forma seriam rapidamente aprendidas e repetidas quantas vezes fossem necessárias para serem fixadas. Quanto ao método, Manacorda (1989, p. 259-260) revela que

[...] esta nova prática de ensino mútuo, que tem a vantagem de associar a leitura e a escrita e que atinge não individualmente, mas simultaneamente muitos alunos, não muda os antigos procedimentos didáticos com sua seqüência de silabar e soletrar. [...] Com exceção da “voz baixinha”, nada mudou. Igualmente mecânico é o ensino da aritmética e, naturalmente, toda a orientação para o comportamento das crianças. [...] Esta rigorosa disciplina de inspiração meio militar e meio industrial é acompanhada por um sistema contínuo de avaliação do aproveitamento, além do comportamento.

Lesage (1999, p. 24) também credita à metodologia os limites do ensino mútuo. Diz ele: “As metodologias das disciplinas ministradas e a parte cada vez maior dada à formação geral marcam os limites do método mútuo”. Em sua origem, afirma o autor, o programa da escola mútua era limitado a três disciplinas fundamentais: leitura, escrita e aritmética, e ao ensino da religião.

Quanto à leitura, enquanto nas escolas lassalistas o aluno levava quatro anos para aprender a ler, nas de ensino mútuo esse tempo reduzia-se a um ano e meio. Na expressão de Lesage (1999, p. 17) as razões desse sucesso eram múltiplas:

Os horários consagrados a essa disciplina [Leitura] são importantes; as estruturas pedagógicas com a constituição de pequenos grupos, permite uma leitura intensiva, evitando a perda de tempo e mantendo a atenção; os métodos empregados, como o de Peigné, em particular, são tecnicamente bastante superiores aos dos outros estabelecimentos. Eles utilizam a nova soletração, distinguindo a fonética das consoantes, dos sons e das articulações; fazendo a leitura de palavras ou de pequenas frases desde as primeiras lições. Os procedimentos já comportam três tempos de aprendizagem: decodificação, exercícios de memória, codificação. Se a isso acrescentarmos a atenção dada aos livros de leitura corrente nessa disciplina, pode-se falar de revolução pedagógica.

Na escrita a orientação dada era no sentido de ser clara e simples. O estudo era progressivo e racionalmente conduzido, desde a formação das letras sobre a areia, com o dedo, na primeira classe, até a escrita com tinta sobre papel, na oitava classe.

Se na leitura e na escrita os resultados eram espetaculares, na aritmética eram muito fracos. As causas estavam ligadas tanto ao desconhecimento dos modos de aprendizagem dessa disciplina quanto à ambição do programa das primeiras classes e à insuficiência do método. O ensino era verbal, baseado em ditados de números ou de operações e na repetição.

O ensino religioso ocorria todos os dias. As quatro primeiras classes de leitura equivaliam às quatro primeiras classes de ensino religioso. As duas classes seguintes aprendiam o pequeno catecismo e as duas últimas, o grande catecismo.

A partir de 1818 foram introduzidos o desenho linear para os meninos, a costura para as meninas e o canto. Em 1831 aparece o ensino de gramática. O estudo incidia sobre a ortografia gramatical. A redação aparece em 1840 e é reservada aos monitores, sendo ministrada pelo professor. A geografia e a história foram pouco ensinadas nas escolas de ensino mútuo francesas; mais uma vez, os aspectos mecânicos do método foram, conforme Lesage (1999, p. 18), uma desvantagem para um ensino eficaz. Os quadros utilizados nessas duas disciplinas eram em número reduzido, não comportando mais que nomenclaturas e cronologias. Contudo, compunham, junto com outros recursos didáticos, um novo cenário na organização do trabalho didático.

A preocupação com a economia foi uma das características fundamentais do novo ensino. Segundo Lesage (1999, p. 16), o material didático era bastante reduzido e enriqueceu-se pouco ao longo do século. Bastos (1999a, p. 101) relata que o método fazia uso de técnicas e materiais variados recorrendo a quadros e tabelas ilustradas, aos silabários, à ardósia, aos quadros de leitura e de cálculo, ao quadro-negro, aos bancos de areia e aos telégrafos.

As ardósias, “uma inovação essencial do método mútuo, de que outras escolas não faziam uso” (LESAGE, 1999, p. 16), eram utilizadas em todas as disciplinas. Outra inovação do método mútuo foi

[...] a substituição dos livros por quadros [que podiam ser de leitura, de aritmética ou quadro-negro]. A primeira razão é de ordem pecuniária: um quadro único é suficiente para nove alunos. Mas os motivos pedagógicos não são menos importantes. O formato permite uma leitura e uma disposição fáceis. O cuidado na apresentação e na valorização de certos caracteres é acompanhado de uma preocupação na disposição em páginas diferente da que é feita nos manuais. (LESAGE, 1999 p. 16).

Os quadros de leitura não excluíram os livros de leitura. Estes ficaram reservados à oitava classe. Os quadros de cálculos, ou quadros de aritmética, continham exercícios já resolvidos acerca dos conteúdos os quais os alunos, sob comando do decurião, deveriam decorar. Os quadros-negros eram utilizados para o desenho linear e para a aritmética. Eles tinham, na sua parte superior, um metro móvel. Eram colocados no interior de cada semicírculo. Os monitores usavam varas, também chamadas de ponteiros, com as quais indicavam as letras ou as palavras para leitura, desenhavam o traçado das letras para reprodução ou apontavam os detalhes das operações.

Os alunos da primeira classe de escrita – A, B, C – aprendiam a formar as letras na areia. Para tanto, era preciso uma mesa adaptada:

Assim é esta mesa mui estreita, e com fasquias de madeira pelas bordas, para que a areia não caia para fora. O decurião tem na mão um pedacinho de taboa com uma alça por onde lhe pega; e correndo esta taboinha, de uma extremidade da mesa até o outra, por cima da areia, a alisa, e põem em estado de receber a impressão das letras.

Os meninos de cada classe escrevem na areia, todos ao mesmo tempo, a letra, que lhes ordena o decurião; este passa ao longo da mesa a ver se cada um escreveu bem a sua letra; faz as observações que convém; e em volta para a outra extremidade alisando outra vez a areia, com a sua taboinha; e manda preparar os meninos para escreverem outra letra,

quando ele dá a voz de comando. [...]

É, pois necessário que a mesa sobre que está a areia tenha o caixilho por tal maneira, que as bordas sirvam como de regradado, ocupando a letra toda a largura da mesa que contem a areia no que se marca o comprimento do corpo da letra e das hastes superiores e inferiores com suficiente exatidão, para familiarizar os meninos com as figuras das letras, e com as devidas proporções entre o corpo e hastes das letras. (COSTA, 2002, p. 597-598).

Os telégrafos eram placas fixadas em um bastão redondo instalado na primeira mesa de cada classe. Sobre uma das faces estava inscrito o número da classe (de 1 a 8); sobre a outra face, a menção EX (exame) indicava o término de uma atividade. Por volta de 1830, esta inscrição foi alterada para COR (correção). Os telégrafos eram transportáveis e afixados graças a buracos feitos em cima e em baixo das mesas.

Outro recurso didático utilizado no ensino mútuo foi o livro de registros, embora fosse um recurso administrativo, intervinha “na conduta pedagógica do estabelecimento e no controle do conhecimento”, uma vez que o professor anotava “ali a data exata de entrada e de saída de cada aluno, em cada classe, nas disciplinas instrumentais e desenho linear” (LESAGE, 1999 p. 16).

Os recursos didáticos utilizados para a prática do ensino mútuo, assim como a nova relação educativa, exigiam outra forma de organizar a escola, exigiam outro tipo de espaço físico.

2.2.3 O Espaço Físico

O espaço físico ocupado, fosse qual fosse o número de alunos, consistia de uma sala única, retangular, sem separação; “por exemplo, para 350 alunos, [havia] a necessidade de uma sala de 18m de comprimento por 9m de largura” (LESAGE, 1999, p. 12). Na sala era colocado um estrado – o púlpito – com 65 cm de elevação, em média. Sobre ele ficava a mesa do professor. Junto ao professor, o monitor geral. Segundo Lesage (1999, p. 15), o professor se impõe mais por essa posição física do que por sua posição pessoal.

De acordo com Lesage (1999, p. 15), assim como o material didático, o mobiliário também era bastante reduzido. Os bancos, que sequer tinham encosto, os púlpitos e as mesas eram feitos de tábuas muito simples e fixados com pregos grossos.

Hipólito da Costa (2002, p. 593-594) assim descreve a organização do espaço:

No arrançamento da sala e seus móveis há grande número de circunstâncias, que parecem de pouca importância, mas que merecem muita atenção, pelo que contribuem à regularidade dos movimentos, marchas e estudos dos meninos. Por exemplo, os bancos e mesas devem ter somente a largura e distância entre si necessárias para ocupar o menor lugar possível e dar acomodação para maior número de meninos; os bancos e mesas não podem ter esquinas agudas porque nelas se ferem os meninos quando entram ou saem com rapidez; a sala deve ter bastantes janelas para que seja suficientemente ventilada; mas as janelas tão altas que os meninos não possam olhar para fora, o que os distrai consideravelmente de seu estudo.

O relógio desempenhava papel fundamental, uma vez que o ensino e as atividades eram cronometrados minuto a minuto. O tempo era disciplinado; a sequência de atividades e sua execução estavam cuidadosamente previstos e descritos nos guias, manuais e tratados.

Para Lesage (1999, p. 15), os semicírculos, também chamados círculos de leitura, davam às escolas de ensino mútuo um aspecto típico e original. Eram arcos de ferro, semicirculares que podiam ser elevados ou abaixados. Mas a materialização dos semicírculos podia ser feita também sobre as tábuas fazendo-se ranhuras, fixando pregos grossos ou trançando faixas na forma de arcos.

Tanto Hipólito da Costa, em 1816, quanto Lesage (1999), estão se referindo à prática do ensino mútuo fora do Brasil. Este na França, aquele, na França e Inglaterra. Hipólito da Costa aconselhou a adoção do método em Portugal e no Brasil; tanto a metrópole quanto a colônia “aceitam” o conselho.

2.3 O ENSINO MÚTUO NO BRASIL

Lins (1999, p. 73) afirma que o descobrimento do Brasil consolidou o projeto expansionista e comercial português, iniciado em meados do século XV, perdurando por quase três séculos. Tal fato fundamentou as relações entre a metrópole e a colônia sul-americana na escravidão, extração, monocultura e comércio. Vianna (1975, p. 366) mostra que essa relação passou por amplas modificações administrativas, em 1808, com a chegada da Coroa portuguesa:

Resultou daí a necessidade de ampla reorganização administrativa, tendo em vista não só a transferência, para o Rio de Janeiro, de Secretarias de Estado, tribunais e repartições antes estabelecidas em Lisboa, mas também a adaptação, à nova ordem de coisas, das que aqui já existiam.

Essa reorganização estabeleceu, no Brasil, os órgãos da Administração Pública e da Justiça, criou as Academias Militar e da Marinha, o Hospital Militar, o Arquivo Público e a fábrica de pólvora. Ampliou os Arsenais de Guerra e Marinha e os quartéis, reforçando a segurança nacional. De acordo com Lobo (1967, p. 209) a lista de benefícios proporcionados pela presença de D. João no Brasil foi longa. Dentre eles, o autor destaca “a supressão das medidas que impediam o estabelecimento das indústrias”³¹. Juntamente com a abertura dos portos, significava isso o fim do monopólio”. Foi nesse contexto de transformações que fermentaram as preocupações com a educação. Periotto (2009, p. 4) assinala que “educar os brasileiros era condição essencial à adoção de costumes mais compatíveis com a produção capitalista” além de ser condição necessária às novas atividades exigidas pela administração política agora em terras brasileiras. Nas palavras de Lins (1999, p. 76), essa preocupação “não era exclusiva do Brasil”, tratava-se de “uma exigência do processo industrial em marcha”, exigência que abrangia também, mas em menor proporção, o ensino primário. Periotto (2009, p. 6) relata que, no início do século XIX, a educação brasileira, “em grande parte era prerrogativa da elite, ainda que nem todos os que a ela pertenciam dispusessem do domínio da escrita e da leitura”. Na argumentação desta autora

[...] esse panorama corriqueiro era um empecilho ao deslanchar de uma mentalidade apegada aos fazeres realmente progressistas, na medida em que a ausência do saber elementar – ler, escrever e contar – impedia a maior parte dos indivíduos de conhecerem os grandes avanços científicos que transformavam as matérias primas rapidamente em mercadorias, sem o tempo e esforço exigido na forma de produção anterior. (PERIOTTO, 2009, p. 7).

Germinava, na Colônia, a necessidade do ensino. Para Lins (1999), foi frente a essas necessidades e ao deficitário quadro em que se encontrava o ensino desde o período colonial que se pode entender a adoção do Método Lancasteriano:

A busca de soluções rápidas e eficientes tornou o Método Lancaster, também conhecido como ensino mútuo, amplamente divulgado no Brasil e, com certa eficiência, aplicado em algumas províncias. (LINS, 1999, p. 76).

³¹ Lobo (1967) está se referindo à revogação do Alvará de 1785 que fechava as fábricas no Brasil.

Para Neves (2003, p. 44) a preferência pelo método mútuo “provinha, inicialmente, de fatores externos à esfera pedagógica”. Além de ser econômico, poderia resolver, em definitivo, a divulgação da instrução popular e, fundamentalmente, resolver o problema da falta de professores.

Abordando a história do ensino mútuo na Inglaterra e na França e sua presença no Brasil antes da Lei Geral de Ensino de 1827, Bastos (1999a, p. 103) afirma que

[...] em 1808, quando o Brasil passou a ser a sede da Coroa portuguesa, uma série de medidas foram tomadas no campo cultural e educacional. Com a intenção de formar pessoal qualificado para a administração foram criados cursos técnicos e instituições de ensino superior. A instrução pública do ensino de primeiras letras, no entanto, não mereceu a atenção das autoridades.

Sobre esse tema, Paiva (1983, p. 60) assim se expressa:

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil modificou-se o panorama educacional brasileiro. Tornou-se necessária a organização de um sistema de ensino para atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas. Dessa forma, foram criados cursos de caráter marcadamente utilitário, em nível superior, como o de Medicina, Agricultura, Economia Política, Química e Botânica, além das Academias Militares; para favorecer a vida cultural criaram-se as Academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública, a Imprensa Régia, entre outras iniciativas. Entretanto, em relação à educação elementar não houve grande progresso; as elites a recebiam em suas casas, como ensino privado. Devemos, contudo, registrar uma iniciativa em favor da instrução popular e do Planejamento Geral do Ensino.

A iniciativa à qual a autora se refere teve início com a incumbência dada, por D. João VI, ao ministro Antônio de Araújo, o Conde da Barca. Ele deveria “estudar um método, para dar aos institutos e às academias a unidade necessária às escolas, a unidade necessária à formação de um grande povo.” (BASTOS, 1999a, p. 103). Entusiasta do sistema lancasteriano de educação, o Conde da Barca procurou o general Francisco de Borja G. Stockler para elaborar um plano de organização da instrução pública. O plano – *Projecto sobre o estabelecimento da instrucção publica no Brazil* – foi apresentado em 1816, sendo, no entanto, rejeitado pela Coroa. Nesse mesmo ano, em Londres, Hipólito da Costa publicava, no *Correio Braziliense*, uma série de artigos sobre o método Lancaster aconselhando-o para adoção em Portugal e no Brasil:

O problema, pois, que há para resolver é: como se pode generalizar uma boa educação elementar, sem grandes despesas do Governo, e sem que se tire às classes trabalhadoras o tempo, que é necessário que empreguem, nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações?

Os sistemas de educação, que se inventaram na Inglaterra, e que tem obtido melhoramentos sucessivos, são destinados a pré-encher aquelas vistas; é por isso que intentamos propô-los como exemplo digno de imitar-se em Portugal, e no Brasil, aonde a necessidade da educação elementar é tão manifesta, que julgamos não carecer de demonstração. (COSTA, 2002, p. 348).

Conforme Periotto (2009, p. 4), Hipólito da Costa incluía, em suas propostas, “a aplicação do método do ensino mútuo como uma das formas de alastrar os conhecimentos que permitiriam ao Brasil participar do mundo civilizado”. Tal proposta “não divergia do propósito geral de sua obra, ao contrário, reafirmava a necessidade de uma educação política, voltada obviamente para a elite e da qual dependia o sucesso material, político e social do Brasil” (PERIOTTO, 2009, p. 6). Para o povo, Hipólito da Costa prescrevia um pouco de instrução na quantidade suficiente para organizar a sociedade sob a ótica da modernização, tarefa para a qual o método mútuo seria o ideal.

Em Portugal o método Lancaster foi introduzido em 1815. No Brasil, sua utilização foi oficializada pela primeira Lei Geral do Ensino, em 1827. Antes disso, porém, Bastos (1999a, p. 105) relata que no periódico *Journal d'Éducation* encontram-se inúmeras referências ao processo de implantação do ensino mútuo no Brasil, no período de 1819 a 1827. Uma síntese desse processo é apresentada no relatório geral do Comitê Exterior, publicada no *Journal d'Éducation*, em 1835:

O Brasil pensou em boa hora fazer uso do método mútuo; em 1817, a pedido do governo deste país, um jovem francês partiu para propagá-lo. Pouco depois, nossa sociedade ajudou nesta propagação, pelo envio de livros e quadros; em 1819 e 1820, os Condes de Scey e de Gestas tinham fundado escolas mútuas; enfim, o Imperador Dom Pedro, por uma ordem de 13 de abril de 1822, tornou geral no Brasil a aplicação do ensino mútuo, ele mesmo quis assistir a inauguração da primeira escola estabelecida com esse método, e logo todos das províncias do Império tiveram escola semelhantes criadas pelo Estado e administradas por beneficência ou por meio de subscrições voluntárias. As novidades vindas deste país não cessam de serem favoráveis à propagação do ensino mútuo. (*Journal d'Éducation*, Paris, ano X. nº 77-80, mai-aût 1835, p. 326. Apud BASTOS, 1999a, p. 113).

Em suas análises, Bastos (1999a, p. 102) revela três grandes vantagens do método: de ordem econômica – permite que um professor ensine em pouco tempo grande número de alunos; de ordem disciplinar – em comparação com as escolas individuais, o método mantém seus alunos disciplinados, habituados desde a primeira classe à ordem e à regra; e de ordem pedagógica – a constituição de grupos disciplinares homogêneos faz com que as atividades propostas correspondam ao nível real de conhecimento dos alunos. Para ela, o método é “parte do processo de incorporação das modernidades dos países centrais, em fase de industrialização e conseqüente formação de cidadãos adaptados a essa realidade” (BASTOS, 1999a, p. 116).

Nas palavras de Giolo (1999, p. 220-221), os motivos da difusão do ensino mútuo, com sua propalada economia de recursos materiais e humanos, “devem ser buscados na idéia disfarçada que marcou os sistemas educacionais modernos: para as elites, uma educação de boa qualidade; para as camadas populares, o ensino aligeirado e barato”.

Conforme Bastos (1999a, p. 106), o método foi divulgado pelos franceses estabelecidos no Brasil e, inicialmente, direcionado aos escravos. Datada de 1819, uma carta à *Sociedade Francesa pela instrução Elementar de Paris* revelava a implantação de uma escola de ensino mútuo em favor dos jovens negros de ambos os sexos, conforme afirma o Conde Scey, francês recém-chegado ao Brasil:

Eu me ocupei de comunicar, no Brasil, os benefícios do ensino mútuo, fazendo principalmente a aplicação em jovens negros, de um e de outro sexo, que são trazidos da costa da África, nos quais as faculdades morais são praticamente nulas. Eu já obtive resultados que prometem ser venturosos. As idéias se fixam e o amor próprio se desenvolve pelo desejo de ser monitor, por mais difícil que seja formá-los. (SCEY. Apud BASTOS, 1999a, p. 106).

Mas, essas primeiras iniciativas particulares foram acompanhadas, também, por medidas governamentais, afirma a autora. O decreto de 3 de julho de 1820, por exemplo, concedeu a João Batista de Queiroz uma pensão anual para ir à Inglaterra aprender o sistema lancasteriano. No entanto, de acordo com as pesquisas da autora em questão, esse professor esteve na França, pois o jornal publicado em julho de 1823 relata sua presença na Escola Normal de Paris, retornando depois de ser instruído e ter se submetido aos exames. Bastos (1999a, p. 109) assinala que em 1822, a decisão do Reino nº 83 de 24 de junho

implantou oficialmente o método mútuo colocando-o a cargo da Repartição dos Negócios da Guerra, para instruir os soldados.

Como se pode observar, as primeiras iniciativas relativas à implantação do ensino mútuo no Brasil foram particulares e direcionadas aos escravos. No segundo momento, a ação governamental oficializou a adoção do método Lancaster submetendo sua direção à Repartição dos Negócios da Guerra. Em 1824, o governo publicou uma ordem ministerial exigindo que cada província do Império enviasse um soldado para aprender, na Escola de Ensino Mútuo instalada no Rio, o método Lancaster e, em seguida, propagá-lo na província de origem. Somente num terceiro momento é que o ensino mútuo chega à instrução pública.

Almeida (2000, p. 56) assinala que “entre a partida de D. João VI e o grito de Independência [...], transcorreram-se mais de dezesseis meses, durante os quais a política dominou tudo; quase nem se pensou na instrução pública.” Nesse mesmo sentido aponta Lins (1999, p. 76), assinalando que até 1822, “início do século XIX, nada ou pouquíssimo se havia feito pelo ensino popular, e o advento da independência encontrou um grande contingente de analfabetos”. Mas a independência trouxe em seu bojo novas preocupações com a educação. Para Saviani (2008, p. 119), havia a necessidade urgente de se organizar “um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado”. No mesmo sentido seguiram as análises de Paiva (1983, p. 60):

Parecia necessário dar maior atenção ao problema da instrução elementar, de forma imediata, a fim de ampliar a participação de brasileiros nas atividades do Império. Além disso, tornara-se uma tarefa importante preparar quadros para a burocracia do novo Estado independente: surgem os cursos jurídicos e, em seguida, impulsiona-se o ensino secundário com a criação do Colégio Pedro II. (PAIVA, 1983, p. 60).

Sobre a criação dos cursos superiores e do Imperial Colégio de Pedro II (1837), Gondra e Schueler (2008, p. 29) afirmam que

Tais instituições foram erigidas para a formação de elites afinadas com projeto civilizatório do Império e para a constituição de quadros para o governo do Estado. [...] Para o conjunto de cidadãos e súditos do Império, a instrução elementar, por meio das escolas públicas de primeiras letras, era considerada um dos mecanismos fundamentais para a constituição de laços e identidades entre os habitantes do Império e o “mundo do governo”, ou seja, para a “formação do povo brasileiro”.

Se no início do século XIX pouco havia sido feito pelo ensino popular, na segunda metade do mesmo século esse quadro não havia mudado: o índice de ignorantes no Império brasileiro continuava alto:

[...] conta este vasto território uma população de 10.161.041 pessoas, sendo 8.490.910 livres e 1.670.131 escravas. [...] Só os escravos, cuja ignorância, de obrigatoriedade que é, não se pode por em dúvida, representam 16% da população geral.

Mas dizem documentos que tenho em meu poder que o total de meninos que frequentam as escolas de instrução primária e secundária pública e particular é 182.926 ou 15% de 1.212.987. Logo 1.030.061 meninos ou 85% dos que podiam ir à escola crescem na ignorância! (OLIVEIRA, 2003, p. 45 e 47).

Além do que, diz o autor: “Escrita, leitura e cálculo: eis em regra todo o programa das nossas escolas” (OLIVEIRA, 2003, p. 52)³². À página 360, ele apresenta um mapa demonstrando como o número de escolas nas províncias brasileiras era insuficiente para atender os meninos livres em idade escolar. A Província de São Paulo, por exemplo, em 1872, contava com 582 escolas quando seriam necessárias 2.053 para atender 110.000 escolares, dos quais apenas 18.738 as frequentavam. Para melhorar esse quadro, a obrigatoriedade do ensino deveria ser o primeiro princípio a ser convertido em lei, pois, até mesmo em São Paulo, considerada a província mais próspera do Império, o índice de frequência era muito baixo: apenas 8.688 escolares dos 11.460 matriculados frequentavam a escola, alerta Oliveira (2003, p. 69).

Cardoso (2004, p. 186-187) também aponta nessa direção: com a Lei de 15 de outubro de 1827 o governo imperial sinalizou com uma preocupação de ampliar o acesso ao ensino escolar, contudo ainda não era obrigatório e destinava-se apenas aos cidadãos livres. Antes, porém, duas leis ocuparam-se da instrução elementar: uma “de 20 de outubro de 1823, tornava-a livre, eliminando o privilégio do Estado, [...] e abrindo caminho à iniciativa privada. Em seguida, a Constituição outorgada em 1824³³ estabelecia que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Entretanto, afirma Chagas (1978, p. 15-16), a

³² Antônio de Almeida Oliveira formou-se em Direito em 1866. Militou como advogado, jornalista, educador, deputado geral e presidente provincial. Seu trabalho *O Ensino Público* foi escrito em 1873. Em 2003, o Conselho Editorial do Senado Federal o editou.

³³ Na expressão de Chizzotti (2001, p. 50), “a Constituinte de 1823 [outorgada em 1824], como todos os arrazoados patrióticos e exultantes, em seis meses de trabalho produziu mais discursos veementes e oradores esfuziantes sobre a instrução, que diretrizes fundamentais para a educação nacional. A educação básica ficou absolutamente relegada à iniciativa privada até o Ato Adicional de 1834.”

Constituição “nem acenava com os meios para tornar efetivas essas disposições, nem distribuía responsabilidades para fixar, em esboço que fosse, uma política nacional de educação”. Para Chizzotti (2001, p. 43), o projeto de um plano geral para a educação ficou relegado a segundo plano, sendo atropelado pelo projeto de criação de universidades. Por fim, o decreto das escolas de primeiras letras, de 15 de outubro de 1827, primeira e única Lei da Instrução Pública Nacional do Império do Brasil, propôs a criação de escolas primárias, em todo o Império, com a adoção do método lancasteriano:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

[...]

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

O artigo 6º definiu o programa curricular para o sexo masculino e o 12º para o sexo feminino:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 12º. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º

O artigo 15º prescreve que os “castigos serão os praticados pelo método Lancaster”.

De acordo com Saviani (2008, p. 126 e 128) esta lei, assim como a adoção do ensino mútuo, estava em consonância com o espírito da época: “Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância” Com a adoção do

método Lancaster “se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos”. Neves (2003, p. 12) ressalta que “o entendimento que se tinha para o ensino de primeiras letras é que as luzes solicitadas nada mais eram do que o ensino da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas fundamentais, bem como o do ensino religioso”.

Contudo, sua implantação no Brasil encontrou alguns obstáculos:

A implantação desse decreto [Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827] esbarrou em uma série de obstáculos, tais como a falta de adequados prédios escolares e material necessário à adoção do método; o descontentamento dos mestres, pela falta de uma preparação adequada; a ausência de proteção dos poderes públicos e a baixa recompensa pecuniária. (BASTOS, 1999b, p. 240).

O relatório apresentado pelo ministro Lino Coutinho, em 1832, avaliando essas escolas, afirma que

As escolas lancasterianas, tais como tem sido montadas, e na falta absoluta de um método razoável e uniforme de ensino para todas as escolas do Império, sem cartas apropriadas nem compêndios escolhidos, bem pouco fruto nos tem dado até hoje; porque ainda com três anos de aturado ensino, os meninos não se acham capazes, e prontos para progredirem em outros maiores estudos ou se aplicarem aos diversos misteres e ocupações da vida. (Relatório do Ministro Lino Coutinho, de 1832. Apud MOACYR, 1936, p. 194).

Em 1835, o mesmo ministro reafirma que as escolas de ensino mútuo não produziam os resultados que delas se esperavam. No entanto, Lino Coutinho aponta para “a necessidade de se fixar uma regra a respeito do suprimento de casas e utensílios, suprimentos que a umas se tem concedido, e a outras negado; o que constitui uma desigualdade entre as vantagens, não só dos professores, mas também dos alunos” (Relatório de 1835, Apud MOACYR, 1936, p. 198). O ministro questiona essas vantagens concedidas a umas e a outras não, defendendo o fornecimento a todas elas, ou que “suprima-se em todas”. Para Lino Coutinho, as mesmas regras deveriam servir para todas as escolas.

O Relatório do Ministro Bernardo de Vasconcelos (1838) traz mais críticas ao ensino mútuo: “Os resultados do sistema lancasteriano não correspondem à expectativa pública quer no tempo, quer na perfeição” (Apud MOACYR, 1936, p. 205).

Os resultados das pesquisas sobre o método Lancaster, na Província de Minas Gerais, revelam os mesmos problemas:

Um defeito mais que existe, e que não foi ainda remediado: a Lei que mandou ensinar muitas matérias nas escolas de primeiras letras não previu que faltariam mestres, que bem preenchessem os seus deveres. As Escolas Lancasterianas, que tanto prosperam na Europa, pouco fruto tem produzido entre nós. (Relatório ao Conselho Geral da Província de Minas Gerais, 1832. Apud FARIA FILHO; ROSA, 1999, p. 186).

Os autores mostram o número de escolas na província mineira, em 1835:

[...] o número de escolas de ensino mútuo era de apenas nove, as de ensino individual para meninos eram 108 e, para meninas, 13. As de ensino mútuo atendiam a 635 meninos (média de 70,5 por escola); as de ensino individual de meninos, a 2.239 (média de 20,7 por escola), e as escolas de ensino individual para meninas, a 236 (média de 18,2 por escola). Esses números de meninos ou meninas das escolas nos mostram que uma escola de ensino mútuo, apesar de atender mais de 3,5 vezes o número de meninos ou meninas atendidos por uma de ensino individual, estava longe de ser frequentada por uma “multidão” deles, conforme preconizado quando da sua defesa. (FARIA FILHO; ROSA, 1999, p. 186).

Na província de São Pedro do Rio Grande do Sul a situação não era diferente:

O método lancasteriano, ou de ensino mútuo, que tão grandes vantagens tem sobre o antigo método, como a experiência de outros países nos demonstra, não há prosperado no Brasil. A falta de conhecimento da mor parte dos mestres importa o nenhum proveito que de suas lições tiram os alunos. (Relatório de Antonio Rodrigues Fernandes Braga, 1835, Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Apud SCHNEIDER, 1993, p. 42).

O Povo, jornal da Revolução Farroupilha, apresenta: “A República é para nós uma absoluta necessidade. Para isso necessita uma verdadeira educação Republicana, a qual somente um governo verdadeiramente Republicano pode dar” (*O Povo*. Apud SCHNEIDER, 1993, p. 57). A Constituição da República Rio-Grandense estabeleceu em seu artigo 228: “Instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”. Para tal, propõe o Método Lancasteriano (SCHNEIDER, 1993, p. 52), encarregando o professor Antônio Bento a ensiná-lo nos municípios em poder dos revolucionários. Para Giolo (1999, p. 231): “O referido método estava, por certo, carregado de significação modernizante, o que

assentava como uma luva nas pretensões propagandistas dos líderes da novel República Rio-Grandense”.

A década de 1830 encerrou-se sem que as várias dificuldades enfrentadas pelas escolas lancasterianas fossem superadas. E a década seguinte não se apresentou diferente. O Ministro Assis Coelho apontou, em seu relatório, quatro obstáculos que impediam a eficácia do ensino mútuo: a inadequação dos edifícios; a mistura de métodos; a imperícia dos professores; e a ilimitada liberdade dos pais. À imperícia, o ministro atribuiu a pouca habilitação dos professores uma vez que as poucas vantagens do cargo “não chamam ao magistério pessoas com todas as habilitações precisas naquele grau de perfeição que se deve desejar” (Relatório do Ministro Assis Coelho, de 1840. Apud MOACYR, 1936, p. 207-208). Quanto à liberdade dos pais, diz ele:

Outro obstáculo, que tem influído de um modo extraordinário, para o tardamento da instrução elementar, é a ilimitada liberdade que se atribuem aos pais, tutores e outras pessoas encarregadas da educação dos meninos para não os mandarem à escola senão quando lhes apraz, faltando frequentemente semanas e meses consecutivos. (Relatório do Ministro Assis Coelho, de 1840. Apud MOACYR, 1936, p. 207).

Muitos foram os problemas enfrentados pelas escolas de ensino mútuo. Na origem deles estava o “insuficiente financiamento do ensino. Com efeito, [...] entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%” (SAVIANI, 2008, p. 167). No período anterior, a situação não foi diferente: “No Primeiro Império quase nada se fez no plano da instrução pública, fato coerente com o absoluto desprezo de governantes portugueses e brasileiros, liberais ou não, pela cidadania” (PATTO, 2007, p. 258). Para Basbaum (1982, p. 106), nesse momento, “as diferentes classes sociais lutavam pela sua sobrevivência no meio de dificuldades econômicas e financeiras de toda ordem, que o novo Império teve de enfrentar”.

A falta de investimentos leva a outras questões: nos relatórios dos professores e nos ofícios encontram-se tanto reclamações pela falta e não envio de material quanto autorizações e relatos de envio de material. Os ministros Lino Coutinho e Bernardo de Vasconcelos, em datas diferentes, se referem às diferenças no tratamento dado às escolas: enquanto umas são atendidas outras não o são; enquanto umas devem seguir rigorosamente

o método, outras não o seguem. Caberia aqui um aprofundamento investigativo buscando o fator que gerava esse tratamento diferenciado – seria político? Financeiro? Dependeria da classe social à qual determinada escola atendia? Também na base dos problemas enfrentados estava a necessidade social. Estas escolas atendiam as necessidades de quem? Vejamos o que diz o ministro Bernardo de Vasconcelos:

[...] é sabido que o método lancasteriano limita-se a uma instrução grosseira por assim dizer, própria para as últimas classes da sociedade e não se estende ao apuro, à delicadeza, à correção e ao cálculo que, na gramática, na religião, e nos outros conhecimentos a civilização hoje exige [...]. (Relatório do Ministro Bernardo de Vasconcelos, 1838. Apud MOACYR, 1936, p. 205).

Em 1847, o deputado Torres Homem também levantava a questão:

A par da péssima organização da escola, do desacoroçoamento do mestre e da funesta preferência do sistema de Lancaster, aparece o outro defeito do círculo nimidamente estreito das matérias de que se compõe o estudo primário nesses estabelecimentos da Nação. Ler e escrever, as primeiras operações de aritmética, alguns rudimentos de gramática e de catecismo: eis aí tudo, para as classes inteiramente pobres, e que vivem do trabalho manual nas regiões inferiores da sociedade, talvez uma tão acanhada instrução possa em rigor bastar. Mas de certo não basta para aquelas outras classes que medêam entre as operárias e as científicas [...]. (Projeto de Reforma da Instrução Pública apresentado à Câmara em 1847 pelo deputado Torres Homem. Apud MOACYR, 1936, p. 252).

Qual era a classe que clamava por educação? Havia uma demanda efetiva por esse tipo de escola? Tem-se no documento 15-7-99 (Ordem 5001, AESP) a acusação do inspetor municipal Eduardo Leite da Silva a uma professora³⁴ que adulterara o mapa de frequência. A falta dos alunos era tamanha que levava professores a falsear o mapa para não terem suas escolas fechadas. O alto índice de absenteísmo pode ser comprovado em muitos mapas e boletins³⁵ presentes nos arquivos do AESP. Dentre eles destaco um ofício do inspetor sobre a escola reunida de Ubatuba, em 1899, onde, na primeira sala dos 32 alunos matriculados apenas 14 eram frequentes, na segunda sala, dos 48 apenas a metade a frequentava. Dentre

³⁴ No mapa constavam 21 alunas matriculadas e 18 frequentes. A frequência mínima exigida para o funcionamento das escolas era de 20 alunos/as frequentes.

³⁵ Ver também: Boletim Mensal de São José de Itatinga de 4 de maio/1899, Mapa das Escolas do Município de Caçapava (Ordem 5001); Documento 4-5-44 da prof^a Belmira Amaral, de São Paulo/1885, documento 4-5-10, documento 4-4-24, (Ordem 4931); dentre outros nas caixas Ordem 5101, 5106, 5074 onde os dados são semelhantes em relação à assiduidade, à infrequência, à falta de móveis, de utensílios e de material didático, além dos espaços físicos inadequados.

os motivos citados pelos professores estão a falta de sala espaçosa, o alheamento dos pais em relação à instrução dos filhos e, principalmente, a pobreza, como se pode observar nos dois exemplos a seguir:

Posto que os alunos desta escola sejam todos filhos de lavradores pobres, que não podem dispensar do pouco serviço que lhes podem prestar na lavoura pelo que não podem ser muito freqüentes na escola, contudo mostram algum adiantamento. (Professor Flaviano Benedito de Mello, Mogi das Cruzes, 1 de junho de 1889. Ordem 5072, AESP).

A frequência média é diminuta por serem os moradores do bairro destituídos de fortuna a ponto de empregarem seus filhos no serviço da lavoura, privando-os assim de frequentarem a escola com assiduidade. (Professora Caetana Elisa de Oliveira, Mogi das Cruzes, 1 de novembro de 1889. Ordem 5072, AESP).

A necessidade que guiava os pais das “classes inteiramente pobres e que vivem do trabalho manual nas regiões inferiores da sociedade” era a sobrevivência. Para eles era mais importante que os filhos os ajudassem nos afazeres domésticos e na lavoura garantindo a sobrevivência da família do que mandá-los à escola, onde não viam possibilidades de melhorias, já que, conforme os próprios ministros e inspetores, as escolas lancasterianas poucos frutos produziam. Como já foi dito, as escolas de ensino mútuo foram pensadas para atender as classes inferiores da sociedade e estas não podiam se dar ao luxo de dispensar seus filhos da lida diária para irem à escola. E às classes que, conforme o deputado Torres Homem, “medêam entre as operárias e as científicas” o método lancasteriano não era satisfatório. Essas classes mantinham seus filhos em escolas particulares ou em suas próprias casas, com professores particulares. Se, por um lado, as camadas inferiores da sociedade não mandavam seus filhos à escola, uma vez que não viam nela elementos capazes de proporcionar melhorias nas condições de suas vidas, por outro lado, para a classe média, na qual estava latente a necessidade de instruir seus filhos, o ensino nas escolas lancasterianas limitava-se, nas palavras do ministro Bernardo de Vasconcelos, “a uma instrução grosseira”. Desta forma, nas escolas públicas de ensino mútuo os professores enfrentavam os problemas gerados pelo baixo nível de frequência.

Voltando às consequências geradas pela falta de investimentos tem-se, também, a falta de formação docente adequada ao método Lancaster. Tentando resolver esta questão foi criada, em 1835, em Niterói, a primeira Escola Normal do Brasil. “O método de ensino

mútuo foi o indicado para ser ensinado aos alunos daquela escola e, inclusive, aos professores da província, em exercício, os quais ficavam obrigados a vir à capital para se instruírem” (VILELLA, 1999, p. 145).

Vilella (1999, p. 151-152), analisando o ensino mútuo na Escola Normal de Niterói, afirma que, após o Ato Adicional de 1834³⁶ – que desobrigou o Governo Central de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa obrigação para os governos provinciais – subiu ao poder o grupo conservador, conhecido como os Saquaremas, representado por Joaquim José Rodrigues Torres. Coube a esse grupo, além de organizar a sociedade,

[...] sanear conflitos internos à própria classe senhorial, disciplinar as populações brancas não proprietárias e conter as revoltas de escravos, era preciso coordenar uma ação de formação de um pensamento que permitisse a aceitação da autoridade da Coroa Imperial e o seu reconhecimento como representante de uma “vontade geral. (VILELLA, 1999, p. 152).

Coube-lhes, ainda, organizar uma escola normal onde se formariam os professores da província, estendendo-se a todo o Império. Esses dirigentes não recorreram apenas à coerção para garantirem sua hegemonia, mas buscaram também ampliar a adesão dos grupos aliados garantindo o consenso através de instituições que difundissem sua visão de mundo.

Foi neste contexto que, no plano ideológico, valorizaram a instrução como um espaço importante para a difusão dos princípios de ordem e civilização que regiam o ideal conservador. Conseqüentemente surge

[...] a necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava. A Escola Normal de Niterói, pelo seu potencial organizativo e civilizatório, transformava-se numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder. (VILELLA, 1999, p. 153).

³⁶ Conforme Sucupira (2001, p. 59) foi a apertada ação centralizadora da primeira Constituição (1824) que produziu a reação política do Ato Adicional de 1834. A partir daí, houve a descentralização do ensino: “e a garantia da instrução primária gratuita que ela [a Constituição de 1824] dava aos brasileiros tornou-se dever das províncias.”

Cabe aqui voltarmos às funções sociais da escola. Também no Brasil a escola de ensino mútuo foi pensada no sentido de preservar e reproduzir a sociedade tal como esta se apresentava. É o que se observa na questão, anteriormente citada: coube ao grupo conservador buscar meios para disciplinar as populações brancas não proprietárias e conter as revoltas de escravos, procurando formar um pensamento que permitisse aceitar a autoridade da Coroa Imperial e reconhecê-la como representante de uma “vontade geral”.

Contudo, a função social da escola, nesse período, deve ser relativizada. De acordo com Paiva (1983, p. 66), embora a indústria têxtil tenha se desenvolvido, multiplicando-se os estabelecimentos industriais de modo geral e criando-se novas necessidades de ampliação dos sistemas de ensino elementar, não se pode esquecer as limitações desse surto de progresso industrial num país ainda essencialmente agrário, que não possuía um mercado amplo com condições de expansão para assegurar o crescimento industrial e onde as condições técnicas eram extremamente deficientes. Nesse contexto, continua Paiva, as idéias liberais refletiram diretamente sobre a ação dos políticos em favor da difusão do ensino. No entanto, não provocaram um “entusiasmo pela educação”. Para a autora

[...] a sobriedade dos políticos liberais durante o Império e o desinteresse pelo problema provocado com a retomada do poder pelas oligarquias já durante os primeiros anos da República não permitiam atribuir à educação funções que não eram cumpridas por ela. (PAIVA, 1983, p. 66).

Nesse período, o Brasil recebia a influência de uma corrente filosófica denominada ecletismo. Para Saviani (2008, p. 118), “a base filosófica da política de conciliação pode ser identificada no ecletismo” cujo expoente foi Silvestre Pinheiro Ferreira. Essa corrente foi estruturada nas décadas de 1830 e 1840 e se tornou dominante na década de 1850. Seu sistema foi adotado oficialmente no Colégio Pedro II e certamente se propagou, também, entre os professores do ensino elementar.

Nas palavras de Saviani (2008, p. 118), nos primeiros anos após a independência

[...] queria-se adotar o liberalismo, mas desejava-se conciliá-lo com a tradição. Num primeiro momento, a tarefa urgente era dar estrutura jurídico-administrativa ao novo país. Nessa conjuntura o liberalismo pode impor-se porque o jogo político ficou restrito às elites.

Mas, a partir de 1830, muitas revoltas e agitações sacudiram as províncias. Iniciou-se, então, o chamado tempo Saquarema (1837-1862) no qual “a conciliação entrou em cena

explicitamente como estratégia política de disciplinamento e manutenção da ordem” (SAVIANI, 2008, p. 118). A política de conciliação adotada explica não só a pressão do governo pela adoção do método lancasteriano como medida capaz de disciplinar e manter a ordem entre a população, como também, a adoção de outros métodos nas escolas de primeiras letras, uma vez que a base de tal política era o ecletismo. O artigo 73 da Reforma Couto Ferraz (1854) impõe a adoção do método simultâneo, contudo, o inspetor geral poderia determinar outro método quando julgasse conveniente.

Se na prática a escola ainda não cumpria uma função reprodutivista, ideologicamente a conformação e a subordinação do povo se dariam, na compreensão da elite dominante, por meio de sua moralização e disciplinarização. A ação moralizante e disciplinarizante do método mútuo, que deveria ser apregoada pelo professor, não deveria limitar-se ao espaço da escola; deveria alcançar, também, a família da criança, afirma Bastos (2005, p. 44).

Assim é que, na segunda metade da década de 1840, embora as críticas ao método mútuo tenham se intensificado, novos regulamentos impondo sua utilização ainda eram expedidos. Exemplo disso é o Decreto de dezembro de 1845 regulamentando o concurso para as cadeiras públicas de primeiras letras no município da Corte, no qual o último exame exigido é “o exame da prática do ensino mútuo. [...] Ainda, em 1854, é recomendado que o professor de métodos deve dar aos alunos algumas lições dos princípios de educação do Barão Degerando”³⁷ (BASTOS, 2005, p. 44).

Apesar de ainda ter defensores, os discursos do final da década de 1840 e início de 1850 foram marcados pelas tentativas de justificar o abandono do método lancasteriano. É o que pode ser observado no Projeto de Reforma do deputado Torres Homem apresentado à Câmara em 1847:

[...] o sistema de Lancaster é radicalmente vicioso, e que se pode dar uma instrução superficial, é de todo impróprio para dar a educação, a qual é, entretanto, a parte mais preciosa e indispensável do ensino. Saber ler e escrever, considerado independentemente do ensino religioso e da educação, pode conduzir tanto ao mal como ao bem. (Apud MOACYR, 1936, p. 257).

³⁷ O Barão Degerando foi um filantropo francês profundamente envolvido com a educação, entusiasta do ensino mútuo. A partir da compilação de suas conferências foi organizado o livro *Curso Normal para Professores de Primeiras Letras ou direcções relativas à educação physica, moral e intelectual nas escolas primárias* adotado na Escola Normal de Niterói, em 1835 (VILELLA, 1999, p. 164).

Também o ministro Visconde de Macahé, em relatório de 1848, destaca quatro elementos responsáveis pelo “aspecto melancólico e triste” da instrução pública no Brasil:

A falta da precisa idoneidade no pessoal desta instrução é sem dúvida [...] um dos elementos de que precede este estado desanimador. Salvo poucas exceções faltam nos mestres [...] os indispensáveis conhecimentos para o completo desempenho de tão importantes encargos. [...] Vem logo após o profundo descontentamento em que vivem os mestres, desgostos que provem da quase falta de proteção dos poderes públicos e da falta de recompensa pecuniária. [...] A deficiência de métodos convenientes aplicados a esse gênero de ensino figura como terceiro elemento; e a falta de edifícios de uma capacidade adequada às precisões do ensino, bom desempenho dos métodos, regular andamento dos serviços e observância de uma boa higiene, forma o último elemento. (Apud MOACYR, 1936, p. 215-216).

Faria Filho e Rosa (1999, p. 195) consideram importante “ressaltar que o sistema de ensino mútuo, na maioria das vezes, muito mais que um método de ensino, é apresentado como uma modalidade de instrução elementar, como forma de organizar a escola e de essa se relacionar com o social”. Em texto mais recente Faria Filho (2003, p. 143) esclarece esta questão: até a década de 1870 as discussões sobre o método incidiam sobre a forma de organizar a classe; a partir daí, o rumo das discussões muda, passando a incidir sobre as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem. Assim, o ensino individual, o mútuo, o misto e o simultâneo eram considerados como métodos de ensino, enquanto o foco incidia sobre a forma de organizar a classe. O texto de Oliveira (2003), datado de 1873, é revelador quanto à mudança de foco na forma de conceber o método naquele período:

Define-se facilmente método. Em geral é o concurso de processos, pelos quais a inteligência humana descobre ou demonstra a verdade. Em pedagogia é o complexo de meios que o mestre emprega para promover e conseguir o progresso dos alunos. Importa não confundir os métodos com os modos de ensino. [...] Modo de ensino é a forma por que são transmitidos os conhecimentos em atenção ao número de alunos, à disposição da escola e aos hábitos do professor. [...] Daí, como adiante veremos, o dividir-se o modo de ensino em individual, simultâneo, mútuo ou misto. (OLIVEIRA, 2003, p. 231).

Certamente, ao recaírem sobre as relações pedagógicas, as discussões sobre o método levaram ao agravamento das críticas ao ensino mútuo, que já eram muitas: falta de edifício e de material escolar adequado, despreparo e descontentamento dos professores, despreparo dos monitores, ausência de proteção dos poderes públicos, baixos salários,

inconveniência dos métodos. Contudo, Bastos (2005, p. 47) afirma que não é possível delimitar com precisão o período de adoção do ensino mútuo no Brasil. Mas, foi a partir da Reforma Couto Ferraz³⁸ que o método de ensino simultâneo foi proposto. Rezava o artigo 73 que o “método do ensino nas escolas será em geral o simultâneo: poderá, todavia o Inspetor Geral, ouvindo o Conselho Diretor, determinar, quando o julgue conveniente, que adopte outro em qualquer paróquia, conforme os seus recursos e necessidades”. Embora esse decreto fosse referente ao Município da Corte, acabou influenciando quase todas as províncias.

Conforme Saviani (2008, p. 134), “a Reforma Couto Ferraz afasta-se oficialmente do método do ensino mútuo, presente na legislação do país desde 1827, quando foram instituídas as Escolas de Primeiras Letras”. A partir da Reforma Couto Ferraz, encontra-se, segundo Bastos (2005 p. 47), nas escolas brasileiras a presença tanto do método simultâneo quanto do método mútuo, e de um sincretismo de ambos, denominado método misto.

“Tudo o que vem a ser é digno de perecer”. Entretanto entre o vir a ser e o perecer há o existir, há uma história. A história do ensino mútuo tem sua gênese no método proposto pelos ingleses Bell e Lancaster. Sua existência teve início na Europa e se espalhou rapidamente por todo o mundo; chegou ao Brasil, expandindo-se por suas províncias, dentre elas a de São Paulo.

2.4 NA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO

A colonização do Estado de São Paulo³⁹ começou em 1532, quando foi fundado, por Martim Afonso de Souza, o povoado que se transformaria na Vila de São Vicente. A cidade de São Paulo, na expressão de Morse (1970, p. 27), teve duas fundações: em 1553, quando os colonizadores fundaram a Vila de Santo André da Borda do Campo, esta sempre ameaçada pelos povos indígenas da região; e em 1554, quando um grupo de padres da Companhia de Jesus, dentre eles José de Anchieta e Manoel da Nóbrega, chegou ao planalto de Piratininga, local seguro situado numa colina alta e plana, cercada pelos rios

³⁸ Promulgado pelo então ministro do Império, Luiz Pedreira de Couto Ferraz, o Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 aprovou o Regulamento da reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte.

³⁹ Os dados apresentados na introdução deste subitem foram colhidos nos livros de Marcílio (2005), Vianna (1975), Morse (1970) e nos sites:

http://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Hist_Geog/HistGeo_Hist.htm

<http://www.sampa.art.br/historia/saopaulo>

Tamanduateí e Anhangabaú. Nesse lugar, eles fundaram o Colégio dos Jesuítas, em 25 de janeiro de 1554, ao redor do qual se iniciou a construção das primeiras casas que dariam origem ao povoado de São Paulo de Piratininga, atual capital paulista.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, o Estado de São Paulo era apenas o quartel-general de onde partiam as “bandeiras”. Sua população vivia da agricultura de subsistência e do aprisionamento de índios. Daí resultou a pobreza da capitania no Período Colonial.

E dessa pobreza resultou o parco desenvolvimento educacional. Conforme Marcílio (2005, p. 16), ao lado do ensino dos jesuítas, no Colégio de São Paulo, desenvolvia-se, na Província, um ensino particular, pago, ministrado apenas para as primeiras letras, por mestres leigos. No período das reformas pombalinas, Fragoso (1972. Apud Neves, 2003, p. 132) relata que,

[...] na Província de São Paulo, somente nas principais vilas da Capital existiam algumas escolas régias de estudos menores ou de primeiras letras, gramática latina e filosofia. Nas distantes vilas de Paranaguá e Santos, aulas de primeiras letras e gramática latina; em São Vicente, Curitiba e Mogi das Cruzes havia somente aulas de primeiras letras, e em São Sebastião e Taubaté, duas aulas de gramática latina.

Marcílio (2005, p. 17) assinala que a capitania de São Paulo fora muito pobre, só melhorando no final do século XVIII quando

[...] passou a abastecer as Minas Gerais⁴⁰. Essa melhora foi essencial para o sucesso da nova política de implantação da agricultura de exportação na região, determinada pela metrópole com a ascensão do Marquês de Pombal. [...] A partir de então, a região paulista viu florescer a lavoura latifundiária de exportação, fundada na cana-de-açúcar e no trabalho do escravo africano. Os primeiros reflexos dessas mudanças só começaram a se fazer sentir em sua capital, depois da Independência, em 1822.

Mas a grande virada da economia paulista só aconteceria em meados do século XIX, com a substituição das plantações de cana-de-açúcar pelas plantações de café.

Após 1840, sob o governo de D. Pedro II, teve início um período de desenvolvimento e prosperidade no país, sobretudo após a consolidação da agricultura cafeeira como o principal produto de exportação brasileiro. Foi nesse período, com o avanço dos cafezais, que São Paulo assumiu uma posição de destaque no cenário nacional.

⁴⁰ São Paulo orientou sua economia para a produção de alimentos e para a criação e o comércio de gado para o abastecimento das minas de ouro, nas Minas Gerais (MARCÍLIO, 2005, p. 13).

A expansão da lavoura cafeeira exigiu a multiplicação das estradas de ferro. Além disso, a crise do sistema escravocrata, que culminaria com a Abolição em 1888⁴¹, favoreceu a chegada em massa de imigrantes como a principal solução na substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre. A par destas forças interiores que favoreciam a imigração, existiam outras, externas, como o início de uma política norte-americana de “restrições da imigração. Esta tinha de procurar outras direções, e o Brasil, em pleno florescimento econômico será uma delas” (PRADO JUNIOR, 1990, p. 205). Também a crise econômica, financeira e social pela qual passavam os países europeus promovia a expulsão em massa de trabalhadores que não eram absorvidos pela indústria, provocando a emigração⁴². Na opinião de Eça de Queiroz (1979, p. 35)

[...] para o proletário a emigração é a solução natural para a miséria; para o Estado é o remédio do pauperismo. Poucos governos há com efeito na Europa, que se não tenham valido da emigração como um paliativo, indireto, mas eficaz, à densidade de população, aos acréscimos da miséria, às crises industriais.

Para Eça de Queiroz (1979, p. 74-75), o grande fenômeno da emigração foi “um resultado incessante e regular da miséria: que a miséria provenha pela densidade de população, pela centralização da terra, pela baixa dos salários, pela esterilidade do solo, - é sempre a miséria”. No entanto, continua ele, a miséria por si só não é o bastante para produzir a emigração, pois, ele considera também as disposições da raça⁴³ e as facilidades criadas pela civilização. Assim concomitantemente à crise européia que envolveu vários fatores, tais como a redivisão territorial do mundo entre as grandes potências; a revolução industrial que gerou a superprodução e o desemprego em massa levando à grande depressão (1873-1896); a formação do capital financeiro; a falta de terras para os camponeses – fatores que geravam a miséria – o Brasil criava facilidades, ou seja, criava as condições materiais para que a emigração européia aportasse em terras brasileiras.

⁴¹ Sobre o sistema escravocrata e a abolição ver, dentre outros: Prado Junior (1990), especialmente os capítulos 18 e 19 (p. 187 a 208); Basbaum (1982, p. 241-261); Barriguelli (1981).

⁴² Sobre o tema ver: Lenin (1979); Hobsbawm (1982, 1988); Prado Junior (1990); Barriguelli (1981), dentre outros.

⁴³ Conforme Eça de Queiroz (1979, p. 75 a 81) existem raças naturalmente preparadas para as viagens, para as explorações distantes, para a colonização. Como exemplo, ele cita os ingleses e os alemães: “as duas grandes nações emigrantes, a Inglaterra e a Alemanha, têm na essência do seu caráter esta tendência dominante da expatriação”.

A chegada de milhares de imigrantes não só resolveu o problema da força de trabalho na lavoura cafeeira como permitiu maior ocupação do interior do Estado. Assim foram criadas as condições necessárias para que pequenas fábricas, subsidiárias do café, dessem os primeiros passos rumo à industrialização. Capital e interior estavam integrados no cenário do rápido crescimento da Província e, à medida que se expandiam, consolidava-se um núcleo urbano moderno, multiplicando, também, os edifícios públicos, tais como cadeias, assembléia, câmara, fórum, quartéis e escolas.

A população na Província de São Paulo, em 1823, era de aproximadamente 280 mil habitantes⁴⁴, divididos em 37 vilas, freguesias e capelas. Esta população, segundo Neves, (2003, p. 122), “era composta de pequenos proprietários, voltados quase que obrigatoriamente para o mercado interno”. Até a primeira metade do século XIX, continua a autora, a situação da província paulista “ainda era precária, mas já apresentava alguns sinais [...] do papel significativo que representaria no cenário nacional” (NEVES, 2003, p. 129).

Quanto à instrução pública, Reis Filho (1995, p. 131) revela que, após o Ato Adicional de 1834, as províncias não dispunham de uma “diretriz geral que pudesse orientá-las no seu labor legislativo sobre o ensino”, assim “cada uma procurou ajustar às possibilidades regionais a organização escolar”. Sucupira (2001, p. 66) afirma que, em 1874, o governo imperial “não dava um centil às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer educação básica gratuita a toda população”. Na Província de São Paulo, afirma Reis Filho (1995, p. 131), “o ensino primário foi sempre objeto de reformas sucessivas e de críticas dos presidentes da província, ao longo do Império”.

Nas palavras de Neves (2003, p. 131), a situação da instrução pública paulista

[...] não se diferenciava do quadro conjuntural provincial, caracterizado [...] pela pobreza, pela subsistência rural, pelo isolamento de suas vilas, pela introversão de sua população, pela precariedade de transportes e comunicações, pela ausência de indústrias e da imprensa.

São muitos os autores que afirmam que o ensino público contava com poucas escolas, com uma frequência mínima e que o governo, tanto no Período Colonial quanto no

⁴⁴ Em todo o Império contavam-se 3.960.866 habitantes (NEVES, 2003, p. 120).

Imperial pouca atenção deu ao ensino primário. Esta precariedade estava presente em todo o território nacional, não apenas na Província de São Paulo.

2.4.1 As Escolas Paulistas de Ensino Mútuo

Antes da Independência, em 1816, houve uma tentativa de reformar o ensino na capitania de São Paulo. Esta tentativa foi tratada na *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo*, de Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado⁴⁵. A reforma foi reconhecida como um bom plano para o ensino, mas o desembargador do Paço⁴⁶, Sr. Luiz José de Carvalho e Melo, em seu parecer achou que não convinha colocá-la em prática na Capitania de São Paulo. Em 1823, Martin Francisco voltou a apresentá-la à Comissão de Instrução Pública da Assembléia Constituinte. Ela foi analisada, aprovada e, por motivos políticos, engavetada. Na argumentação de Marcílio (2005, p. 35) a Memória “por ser precoce às condições gerais do meio, não foi adotada”.

Nos anos iniciais do século XIX, o método praticado na instrução pública paulista era o individual. Analisando documentos de 1802 a 1814, Marcílio (2005, p. 31) revela que tanto nas classes elementares como nas aulas secundárias a média de idade era muito elevada, o grau de adiantamento e a idade dos alunos na mesma classe eram muito díspares, justificando a adoção do método em que o mestre dava atenção a um aluno por vez, enquanto os demais ficavam, na maior parte do tempo, sem o que fazer. A ordem era mantida graças a castigos físicos, principalmente a palmatória.

A adoção do método lancasteriano foi sugerida em 1824, pelo conselheiro Sr. Rafael Tobias de Aguiar. Conforme Neves (2003, p. 132), o método tornou-se defensável devido à possibilidade de fazer a escolarização em massa, restringindo-a à leitura, à escrita e às operações elementares da aritmética, além de enfatizar a autoridade monárquica e promover, sob a conduta pedagógica, a defesa da ordem social. Lembremos que, entre 1819 e 1827, o método lancasteriano foi introduzido no Brasil, inicialmente com experiências

⁴⁵ Para aprofundamento: Neves, 2003, p. 83-93; Marcílio, 2005 p. 34-37; Saviani, 2008, p. 119-124; Neves, O Método de Lancaster e a Memória de Martim Francisco, disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0210t.PDF>; Primitivo Moacyr, 1936, v. 1, p. 118-147.

⁴⁶ No Brasil Colônia, os recursos podiam ser encaminhados ao governador das capitanias ou ao governador-geral, em Salvador, e podiam chegar até a Corte em Lisboa, para apreciação pelo rei. Como em regra tais requerimentos ficavam retidos em gavetas, o rei contava com os *desembargadores do Paço*, que auxiliavam na apreciação de tais petições.

voltadas à instrução dos negros, depois instituído nos quartéis para a instrução dos soldados, que se tornaram os primeiros professores a aplicar o novo método, e só depois chegou às escolas públicas. Mas, voltemos à Memória de Martim Francisco.

Marcílio (2005, p. 35) reconhece na Memória de Martim Francisco um misto de ensino mútuo. Nas palavras de Neves (2003, p. 88), a Memória apresenta, em seu conteúdo, indícios do Método de Lancaster. Em sua investigação, Neves identifica esses indícios no capítulo três da Memória, no qual Martin Francisco propõe a divisão dos discípulos em classes que receberão apenas uma lição por dia, sendo a totalidade da lição dada pelo professor, “suprido ou atenuado por discípulos da última classe em adiantamento”. Martin Francisco propõe “uma só sala decente, [...] repartida segundo a ordem das classes [...] e deste modo o professor, coadjuvado pelos discípulos mais adiantados e de sua escolha, pode manter a ordem em todas, sem fazer cargo a estes de cuidados superiores ao seu alcance”. No sétimo capítulo, Neves identifica outra aproximação com as postulações do método de Lancaster, qual seja: o combate ao castigo físico.

Embora haja, na Memória, referências que a aproximam do método lancasteriano, Neves (2003, p. 90) alerta para a influência de outras construções teóricas, como é o caso da obra de Condorcet. Contudo, conclui afirmando que

[...] apesar da ausência nominal do método lancasteriano, não se deixa de atribuir a este plano uma postura definidora em relação à opção pela implementação do Método de Ensino Mútuo no Brasil. Pode-se considerar que a partir da Memória é que se permitiu que um conhecimento mais detalhado e específico do método de Lancaster começasse a ser elaborado por outros brasileiros ilustrados. (NEVES, 2003, p. 91).

Na expressão de Marcílio (2005, p. 40) tinha-se a esperança de que, pelo método lancasteriano, se universalizaria o ensino da leitura, conforme afirmava o presidente da Província, ao escrever para imperador:

Anela desterrar da ignorância supina das classes inferiores deste Império, não escapando de sua alta compreensão que o conhecimento das letras é o mais próprio a extinguir arrevezados costumes e a formar a civilização [...]. Entre nós a Constituição garante a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. (Apud MARCÍLIO, 2005, p 40).

O método de Lancaster chegou, oficialmente, às províncias brasileiras em 1825, pela Decisão nº 182 na qual o governo imperial “manda promover nas províncias a

instrução e o estabelecimento de escolas pelo método”. No mesmo ano, a Decisão nº 232 criou escolas de ensino mútuo na capital do Império e, em São Paulo, uma na cidade de Santos e duas na capital. Segundo Marcílio (2005, p. 39) era intenção do presidente da província de São Paulo criar uma do gênero em cada vila paulista, o que não ocorreu devido à falta de professores capacitados para treinar os professores do interior.

Também Neves (2003, p. 141) se refere ao compromisso assumido pelo governo provincial, após a Decisão nº 232, de “que tão logo surgissem professores capacitados para o ofício ele se comprometia a estender o método para outras vilas”. Se para Marcílio isso não ocorreu, nas palavras de Neves “sua promessa foi cumprida com a abertura de concursos para professores lancasterianos, para suprirem as cadeiras de primeiras letras”. No entanto, há que relativizar as duas opiniões. Explica-se: a Decisão foi decretada em outubro de 1825. As contratações tiveram início em fevereiro de 1826, depois em 1828 e em 1829. Nos primeiros cinco anos após a Decisão, foram pouquíssimos os professores contratados. Portanto, o compromisso foi parcialmente cumprido. Conforme Haidar (1978, p. 48), no Brasil imperial a instrução elementar se mostrava deficiente tanto qualitativamente quanto do ponto de vista quantitativo. Lembremos que, mais de quarenta anos depois, em 1872, Oliveira (2003, p. 52) denunciava que, na Província de São Paulo contavam-se 582 escolas quando seriam necessárias 2.053 para atender 110.000 escolares, dos quais apenas 18.738 as frequentavam. Volto aqui à questão da demanda: apenas 17% dos alunos eram atendidos nas escolas paulistas. Faltavam escolas. Mas, não construí-las devia-se somente à falta de investimentos? Ou não se investia porque não havia uma demanda efetiva? Os relatórios dos professores estavam cheios de reclamações relativas à baixa assiduidade e de pedidos pela obrigatoriedade do ensino.

Antes da Decisão 232 de 1825 foram criados, na capital paulista, dois seminários. Conforme Marcílio (2005, p. 41-42), eles eram destinados ao abrigo e à formação de crianças expostas, órfãs de militares e pobres. O primeiro, o Seminário de Santana, criado em 1824, destinava-se aos meninos. Para lá foram nomeados um diretor, três ajudantes, um capelão e um professor de ensino mútuo, João Damasceno Góis. O outro, o Seminário da Glória (1825), destinava-se às meninas. De lá, elas deveriam sair, aos dezoito anos, treinadas para se tornarem mestres de primeiras letras ou domésticas. Conforme a autora em questão não se encontra dados que permitam afirmar a adoção do método mútuo no

Seminário da Glória. No entanto, tem-se notícia de que o método foi introduzido em São Paulo antes mesmo da criação do Seminário de Santana, na Escola de Primeiras Letras do próprio professor João Damasceno Góis. Marcílio (2005, p. 41) afirma que ele solicitara ao governador um lugar conveniente para ministrar suas aulas.

Na expressão de Neves (2003, p. 141), “a aula de Damasceno era, provavelmente, aquela que se encontra legalizada na Decisão de nº 232, de 8 de outubro de 1825”. Entretanto, diz a autora, considerando os “documentos oficiais o primeiro mestre foi o padre secular Bento Fernandes Furtado de Mendonça, nomeado no dia 1 de março de 1823, com um salário de 500 mil réis anuais” (NEVES, 2003, p. 139). Ainda conforme esta autora, “outros dados bibliográficos e empíricos apresentam o Sr. João Batista Queiroz e o Sr. João Damasceno Góis como sendo os primeiros professores a adotarem o Ensino Mútuo em São Paulo” (NEVES, 2003, p. 140).

Relativo a esse período, encontrei, no Arquivo do Estado de São Paulo (AESP), em dois relatórios, dados indicando que havia uma pressão do governo paulista no sentido de que todos os professores adotassem o método mútuo:

Quanto os compêndios de Gramática da Língua Nacional e aos exemplares de escrita, não [damos?] as leis de tipação da Despesa Provincial quantias algumas para taes objetos, senão as aulas que se regendo pelo methodo lancasteriano, devem esses objetos serem fornecidos por seus pais ou educadores. Palácio do Governo de São Paulo, 20 de setembro de 1839. (Sr. Manoel Machado Nunes ao professor de Primeiras Letras da Vila do Príncipe. AESP, Livro de Offícios, Ordem E00311, p. 133).

Assim como eram negados os pedidos de aquisição de compêndios às escolas que não se regiam pelo método lancasteriano, pelo mesmo motivo eram negados recursos para aluguéis:

Não concedendo o artigo 2º do Decreto de 7 de agosto de 1832 gratificação para aluguéis de casa, senão aos Professores de Primeiras Letras pelo método de Lancaster, quando se lhes não possa fornecer uma sala para o ensino em algum edifício público, não pode este Governo conceder ao que requisita o Sr. João Francisco de Sant’Anna, Professor Público de Primeiras Letras na Villa de Guaratuba em seu Officio de 13 de (?). O que o Presidente da Província lhe participa em resposta ao dito officio. Palácio do Governo de São Paulo, 8 de outubro de 1839. (Manoel Machado Nunes. AESP, Livro de Offícios, Ordem E00311).

Esses ofícios indicam a existência de uma pressão do governo paulista sobre os professores que não adotavam o método lancasteriano. Mas, quanto aos professores que o adotavam, como se relacionavam com os alunos e com os monitores? Que práticas desenvolviam? De que materiais didáticos dispunham? Em que espaço atuavam? Para responder a estas questões, considere os três aspectos da organização do trabalho didático: a relação educativa; a mediação dos recursos didáticos; e o espaço físico ocupado pelas escolas paulistas de ensino mútuo.

2.4.1.1 A Relação Educativa

No Brasil, o método lancasteriano, conforme Neves (2003, p. 159), acabou por ganhar “característica muito particular e original”.

Na Inglaterra, na França e em outros países onde o método mútuo foi utilizado, os alunos eram divididos em classes acompanhadas por um monitor (ou monitor geral), mas devido ao grande número de alunos, no interior dessas classes havia uma subdivisão em grupos menores, as decúrias, estes acompanhados pelos decuriões (ou monitores particulares). Neste aspecto nota-se uma primeira característica brasileira, particularmente em São Paulo: a quantidade de alunos não foi tão grande a ponto de possibilitar, usualmente, tais subdivisões; pouquíssimos são os relatórios nos quais se encontram os alunos divididos em classes e decúrias:

Passo a dividir os alunos: os mais educados em primeira classe e os menos em segunda classe. Feito isso, subdivido-os em diversas decúrias, estando os mais adiantados, a quem dou o nome decuriões, a direita, seguindo dos mais até os menos adiantados, que são os últimos da esquerda. (Relatório do professor Luiz Gonçalves da Rocha. 1853. AESP, Ordem 4929).

Em vários registros o termo decurião aparece como sinônimo de monitor, como é o caso do relatório do professor Manoel Joaquim de Souza Carvalho (AESP. Ordem 4929, 1875): “Os alunos são divididos em classes segundo seus adiantamentos para o que tem cada banco um decurião”. Cada classe ocupava um banco que comportava de 10 a 12 alunos. Dados os poucos registros acerca dos decuriões, pode-se concluir que, em São Paulo, o que caracterizou fortemente a divisão dos alunos foram as classes munidas de monitores; raros foram os casos em que o professor dividia as classes em decúrias.

Exemplo disso pode ser extraído do relatório de 1883, da professora Deolinda de Paula Machado:

Tenho a escola organizada em cinco classes, quatro sob a vigilância de monitores e uma sob a minha direção, a classe sob minha direção estuda português, aritmética, geografia, história do Brasil, história sagrada e prendas domésticas. As outras classes estudam primeiras letras, aritmética prática e prendas domésticas. (AESP. Ordem 4920).

A relação educativa põe, historicamente, de um lado, o mestre e, de outro, o aluno. No método mútuo, o papel do aluno se desdobra na monitoria, ou seja, ele divide com o professor a tarefa de ensinar, estando, contudo, sob a tutela deste. No entanto, conforme Neves (2003, p. 156) o monitor paulista assume um papel bem diferente, ele “surge como um substituto do professor”, assume a docência na ausência deste. A autora situou tal ocorrência no Seminário de Santa Anna, na Freguesia de Santa Efigênia, em 1829, quando

[...] o diretor do Seminário, Sr. Manuel Francisco de Andrade, informou ao presidente da Província que a falta do professor [...] *não há de ser tão sensível, visto que o regente pode fiscalizar a aula, e faze-la manobrar pelo monitor atual, que presentemente é o mais instruído.* (NEVES, 2003, p 156).

O relato indica que, tanto o professor quanto o diretor do Seminário confiavam no monitor. No entanto, há que se questionar se esse fato era corriqueiro ou se ocorria excepcionalmente, uma vez que essa relação nem sempre foi de confiança. A leitura dos relatórios do AESP revela alguns problemas relacionados aos monitores: um deles era o fato de que os alunos que se destacavam, e com isso poderiam ser nomeados monitores, eram retirados da escola pelos pais que julgavam suficiente aquele grau de aprendizagem dos filhos e assim os levavam para ajudar nos trabalhos de sustento da casa; portanto, nem sempre os melhores alunos permaneciam na escola. Outros problemas destacados referiam-se à pouca confiança depositada nos monitores e à capacidade deles. Para muitos professores ensinar cabia somente aos mestres, como dizia a professora Deolinda: “Reconheço que as monitoras, por mais adiantadas e aplicadas que sejam, não satisfazem as exigências do ensino que, para ser profícuo, deve ser diretamente transmitido pelo próprio mestre” (Relatório de 1 de junho de 1893. AESP, Ordem 4931).

Além da relação educativa protagonizada pelo professor, alunos e monitores, mensalmente entrava em cena a figura do inspetor. Este tinha por obrigação não só inspecionar a escola e orientar os professores como também lhe cabia a aplicação dos exames, relacionando-se tanto com os professores quanto com os alunos.

2.4.1.2 A Mediação dos Recursos Didáticos

Em São Paulo, há muitos registros da divisão dos alunos em classes segundo o grau de adiantamento, dentre os quais destaquei alguns. Um exemplo pode ser observado na *Lista dos Discípulos da Escola Lancastrianna da fidelíssima Villa de Itu* (AESP. Ordem 5062 - Ofícios de Itu - 1828-1882), datada de 30 de novembro de 1828. O professor dividiu seus alunos em classes, conforme o grau de adiantamento, e os classificou da seguinte forma: adiantado; pouco adiantado; pouco compreensivo; não assíduo; vadio, nada sabe. Dentre os adiantados há três monitores, sendo um deles classificado como primeiro monitor.

O professor Felix do Amaral relata em seu ofício: “Se numera na sala de 50 a 70 [alunos], nunca menor número. Estão classificados em sete classes com sete munitores” (sic) (AESP. Ordem 5062 - Ofícios de Itu - 1828-1882). Neste ano, a escola do professor Felix tinha 77 alunos matriculados, sendo frequentes 65, assim classificados:

Primeira classe (9 alunos) – Gramática Nacional, História Sagrada, Cartilha, ler, contar, escrever cursiva e bastardo, sabem toda a tabuada e fazem as quatro operações;

Segunda classe (6 alunos) – Gramática Nacional, História Sagrada, Cartilha, ler, contar, escrever cursiva e bastardo, sabem toda a tabuada e fazem as três primeiras operações;

Terceira classe (10 alunos) – Iniciando a História Sagrada, ler, contar, escrever cursiva e bastardo, sabem a tabuada e fazem as duas primeiras operações;

Quarta classe (10 alunos) - Catecismo, lêem carta, escrevem cursiva e bastardo, estudam a tabuada e fazem a primeira operação;

Quinta classe (13 alunos) – estudam a tabuada, nomes, escreve bastardo e principiam a contar;

Sexta classe (10 alunos) – lêem sílabas, iniciam a tabuada e escrevem o alfabeto;

Sétima classe (19 alunos) – lêem e escrevem o alfabeto.

Uma curiosidade: nos países europeus essa classificação era inversa, ou seja, a sétima classe era a dos mais adiantados, como pode ser visto à página 98 desta tese.

Os compêndios adotados pelo professor Félix eram: Gramática de Coruja; Catecismo do Bispo e Cartilha de Pimentel, constituindo-se sua adoção como uma outra característica tipicamente brasileira. Lancaster não propunha o uso de cartilhas e compêndios, a não ser para as últimas classes. Nas demais deveriam ser usados os quadros de leitura e de cálculo colocados no interior dos semicírculos, dentro dos quais se organizavam os alunos para as lições. O relatório deste professor é um dos que ajudam a elucidar a aplicação do método de Lancaster nas escolas paulistas. Ele organizou a turma em classes segundo o grau de adiantamento dos alunos e lançou mão de um monitor para cada classe, seguindo os preceitos do método mútuo. Contudo, finalizou seu relato com a seguinte observação: “[...] Não se pratica pontualmente o estabelecimento lancasteriano por falta de utensílios que repetidas vezes tenho pedido à Junta Nacional”.

Também o professor Bento José Pereira (Relatório 31 de agosto de 1838, AESP. Ordem 4913), tendo matriculados 179 alunos, os dividia em classes, cada classe com um monitor, quais sejam: oito classes de leitura, nove de escrita, oito de contar, quatro de gramática e quatro de geometria. O tempo de ensino constava de duas horas pela manhã e duas horas à tarde nas quais estavam distribuídas, semanalmente, horas para o ensino de ler, escrever e contar, mais gramática e geometria somente para os alunos que já sabiam ler e escrever.

Outro aspecto do método é a higiene e o asseio nas escolas lancasterianas. Neves (2003) destaca que tal questão se relaciona diretamente com o tema da escolarização na modernidade, com o projeto disciplinador e civilizatório pelo qual

[...] o objetivo das elites dirigentes em promover e formar sujeitos disciplinados, sob o manto da higiene, articulava-se ao grande projeto civilizador, que por sua vez, articulava-se com a instrução, a fim de contribuir com a eliminação da ignorância, da indolência, do ócio e do desasseio, buscando construir o homem ordeiro, civilizado e homogeneizado. (NEVES, 2003, p. 172).

O inspetor de distrito, professor Joaquim da Rocha Neiva, no Relatório de 1º de setembro de 1854, orienta os professores:

[...] os alunos deverão se conservar na aula com o asseio que for possível segundo as possibilidades e circunstâncias de seus pais ou educadores, e em tudo trazer limpos os rostos, ouvidos, mãos, e as unhas aparadas, cabelo penteado decentemente, dentes limpos, colarinho da camisa

abotoado. (AESP, Ordem 4921, Documento 7-5-16).

Os professores, como Thomaz Rufino (1832, AESP, Ordem 4913), da Vila de Santos, contam que, após o término das aulas, revistavam as mãos dos alunos, verificando se estavam limpas e as unhas aparadas.

O controle da presença e o tempo também foram cuidadosamente pensados por Lancaster. Embora os professores paulistas não seguissem totalmente a proposta nos moldes lancasterianos⁴⁷, a prática da chamada era seguida diariamente. No Relatório de 1854, o inspetor Joaquim da Rocha Neiva dá orientações nesse sentido: assim que todos os alunos “já estejam presentes, o mestre se apresentará, verificará o número de alunos presentes, tomará conhecimento das faltas dos que não compareceram e as notará no diário que deve ter”.

Na expressão de Neves (2003, p. 174), “em defesa da propagação da noção de tempo moderno, Lancaster (1805) também priorizou o que ele chamava de economia de tempo, na instrução dos pobres”. Foi nesse sentido que ele “nor-teou o ritmo e o tempo das atividades pedagógicas do ensino, da aprendizagem, da organização e da condução administrativa”. Seguindo esse modelo, os professores paulistas organizaram e distribuíram as atividades escolares diária e semanalmente. Essa forma de organização foi denominada por eles de tempo da distribuição do ensino: “Entendo que uma das primeiras condições que deve ser observada nas aulas é o tempo de distribuição do ensino, devendo haver duas lições por dia, uma de manhã e outra a tarde” (Relatório do inspetor Joaquim da Rocha Neiva, 1854. AESP. Ordem 4921).

Um exemplo deste tempo de distribuição do ensino pode ser tomado do Relatório do professor Bernardino de Carvalho (AESP. Ordem 4929), de Silveiras, em 15 de julho de 1868, em que ele minuciosamente faz a distribuição das atividades:

Divisão do tempo da escola e a partilha das lições pelos dias da semana	
Período da manhã - Todos os dias	
- caligrafia	das 8 as 8 $\frac{3}{4}$;
- aritmética pratica	8 $\frac{3}{4}$ as 9 $\frac{1}{2}$;

⁴⁷ “[...] Como o número dos ausentes era proporcionalmente menor que o dos freqüentes, em vez de registrar os que estavam presentes, Lancaster passou a registrar os faltosos de uma forma bastante original. Na prática, os monitores de cada classe conduziam os meninos, cada um com seu número, andando em ordem, em fila, ao redor da sala, e indo postar-se encostados à parede, debaixo de um número que correspondia a eles na lista de nomes de sua classe, mas que servia para todas as classes” (NEVES, 2003, p. 176). Aos números vagos correspondiam os alunos faltosos, cabendo aos monitores fazer o registro e entregar ao mestre.

- leitura de impressos, lições de doutrina, de gramática inclusive o tempo das tomadas de lição das 9 ½ as 10 ½;
- Período da tarde - Todos os dias
- caligrafia das 2 as 2 ¾;
- aritmética pratica: 2 ¾ as 3 ½;
- leitura dos manuscritos e lições de tabuadas (cada aluno em particular), teoria da aritmética e sistema métrico (inclusive o tempo das tomadas de lição) das 3 ½ as 4 ½.

Para Neves (2003, p. 198), “o constante rodízio das atividades diárias exigia atenção constante de todos os que estavam atuando sob as normas lancasterianas”. Assim, nos momentos de mudança de uma atividade para outra, por menor que fosse a ação, era precedida por um toque de campainha dado pelo mestre. Esta autora encontrou, no relatório do professor Jacinto Heliodoro⁴⁸, nove vezes o toque da campainha, em um pequeno espaço de tempo. Outro exemplo está no relatório do professor Luiz Gonçalves da Rocha (AESP. Ordem 4927. Relatório de 1853): após a atividade de escrita, mandava os alunos aos assentos e dava “um sinal na campainha para que todos lessem de cor e com voz baixa e perceptível”. Passados outros ¾ de hora novo toque na campainha marcava o início da tabuada de somar que durava ¼ de hora, seguido do ensino das contas de somar e a outro toque da campainha iniciava o ensino da doutrina cristã.

Um aspecto do método mútuo que gerou grande polêmica foi a supressão dos castigos físicos que, no método lancasteriano, eram substituídos pelos castigos morais. Para muitos professores a supressão dos castigos físicos era responsável pela queda no rendimento e pela indisciplina dos alunos, como pode ser observado no relatório do professor da Vila de Itapetinga, em 1832: “A experiência mostra não convir por hora o total abolimento da palmatória nestas aulas pouco civilizadas, onde não há emulação nem nos pais quanto mais nos filhos”. Dois anos depois, o mesmo professor escrevia: “Depois do total abolimento da palmatória, os meninos adiantam-se menos por abusarem dos castigos morais por cujo motivo poucos lavradores mandam ensinar seus filhos” (AESP. Ordem 4913. Relatórios do professor Manoel da Costa Brizola).

Esse problema gerou tal descontentamento entre os docentes que, em 18 de março de 1836, a Província de São Paulo promulgou a Lei nº 35, cujo único artigo rezava:

⁴⁸ Ver AESP. Ordem 4972. Relatório de 4 de janeiro de 1852.

Art. Único. - Os professores de primeiras letras poderão castigar moderadamente os seus discípulos, quando as penas morais forem ineficazes; ficando sem vigor qualquer disposição em contrário.

Após essa lei, novas questões surgiram. Por exemplo, o professor da Vila de Itu questionou o inspetor Manuel Machado Nunes sobre a conveniência de os monitores aplicarem os castigos, para a qual obteve a seguinte resposta: “Nenhum inconveniente há em que os castigos permitidos pela Lei Provincial de 18 de março de 1836, nº 35, sejam aplicados pelos próprios alunos, uma vez que isto tenha lugar sob a inspeção do respectivo mestre” (AESP. Livro de Ofícios, Ordem, E00311, p. 105). E permaneciam as reclamações sobre a ineficácia dos castigos morais e utilização dos castigos físicos, conforme pode ser observado nos seguintes excertos:

As correções empregadas primeiramente são os castigos morais e, em último caso, um ou dois bollos (Professor Luiz de Alencar Mendonça. 1842. AESP, Ordem 4927)

Depois de três ou mais advertências, conforme a idade, palmatória, que ordinariamente não exceda a duas palmatoadas (Professor Joaquim Correa de Mendonça. 1851. AESP, Ordem 5035).

Não existindo regulamento interno das escolas por onde os professores podem guiar-se são adotados de preferência os castigos morais e, em caso extremo, também físicos, com moderação. (Professor José Bernardino de Carvalho. 1868. AESP, Ordem 4929).

O professor de Guaratinguetá, ao acusar a ineficácia dos castigos morais, apresenta sua explicação para tal ocorrência. Segundo ele

Na quase totalidade dos filhos da pobreza não se nota a influência salutar da família; não se vê os germes da primeira educação que devem atear no espírito infantil as primeiras luzes da verdade, fazendo as crianças amarem o bem e detestarem o mal, distinguir o justo do injusto. [...] Não encontram no lar os primeiros ensinamentos dos pais para alumiar-lhes o caminho da virtude e do bem. [...] E estes espíritos nascentes, que desde a tenra infância mancham-se no esquálido molde do vício, assim matriculam-se na escola; e o professor, a custas de exemplos, conselhos e castigos morais, vê-se na quase impossibilidade de ministrar com o necessário proveito a educação moral. (José Carneiro da Silva, AESP, Ordem 4921. Relatório de 1889).

Na expressão de Neves (2003, p. 217)

[...]Se os castigos lancasterianos foram alvo de grande polêmica entre os professores provinciais, que se dividiam, apoiando ou criticando, o

mesmo não aconteceu em relação aos procedimentos de incentivos para a aprendizagem da escrita, da leitura, das operações aritméticas, e principalmente da ordem e da disciplina.

Para os professores paulistas os prêmios e as recompensas, assim como para alguns professores, os castigos eram poderosos incentivadores da aprendizagem. Os prêmios eram distribuídos aos alunos que se destacavam não só pelas lições, mas também pelos comportamentos adequados. O excerto extraído do relatório do professor José Carneiro da Silva é elucidativo:

As recompensas e os castigos são poderosos meios de obter em uma escola a boa disciplina e formar alunos obedientes e aplicados quando são empregados com discernimento, a fim de que produzam nos alunos o estímulo ou o corretivo e lhes demonstre a prova de satisfação ou descontentamento do professor. (AESP. Ordem 4921, Documento 7-3-87 de 31 de maio de 1889).

Elogios (1º prêmio), pontos e bilhetes de satisfação, contendo o resumo das notas e o resultado da aplicação e do comportamento em sala de aula (2º prêmio), eram distribuídos semanalmente pelo professor José Carneiro da Silva. Ao final de cada trimestre, o aluno que obtivesse o maior número de pontos recebia livros e outros objetos de pouco valor (3º prêmio).

A utilização de cartões para premiar os alunos ainda era recorrente mais de cinquenta anos depois. Um exemplo é o do professor Teodardus, na década de 1950, no Rio Grande do Sul. Ele iniciava suas aulas de Português ou de História recapitulando a aula anterior, em seguida expunha a lição do dia com a ajuda do quadro-negro e de cartazes. Nos últimos cinco minutos, o professor distribuía papeluchos (tiras de papel) nos quais os alunos deveriam responder a duas perguntas sobre a lição do dia e entregar a ele. Cada acerto correspondia a um ponto e ao final da semana, o aluno que tivesse acumulado mais pontos, ganhava um cartão dos mais variados e coloridos (cartões que o professor havia recebido de seus amigos norte-americanos e europeus). Ao final do mês e do semestre os campeões recebiam prêmios maiores, às vezes livros, às vezes uma deliciosa torta⁴⁹.

⁴⁹ Depoimento do professor de História da Educação Sandino Hoff (Universidade Uniderp/Anhanguera de Campo Grande, MS).

A repetição e a memorização eram as técnicas de ensino utilizadas no método mútuo tanto para o ensino da leitura e da escrita quanto para o ensino de aritmética e doutrina cristã.

O ensino da escrita e da leitura iniciava-se na primeira classe, chamada de classe do ABC. Para cada 10 a 20 alunos o mestre destacava um monitor responsável. Nessa classe, Lancaster prescrevia a utilização da caixa de areia e do alfabeto em cartões suspensos. Uma das regras fundamentais do método

[...] era a de se colocar ao lado de cada garoto que sabia menos um que já dominava melhor os conhecimentos específicos de cada classe, de forma que o primeiro pudesse aprender observando, copiando o companheiro ao seu lado. Para Lancaster (1805, p.44) “este método de cópia, de um para o outro, é um grande passo em direção ao aprendizado”. (NEVES, 2003, p. 186).

Em São Paulo o ensino da escrita e da leitura procurava seguir a divisão de classes conforme o método lancasteriano: primeiro os alunos aprendiam a ler e a escrever o alfabeto, na segunda classe aprendiam as sílabas, e assim sucessivamente. A partir da terceira classe não se utilizava mais o banco de areia e cada aluno recebia, então, uma pequena lousa de ardósia. As lições de leitura eram tomadas utilizando-se cartões de letras suspensos na parede. O procedimento exigido por Lancaster, afirma Neves (2003, p. 187), era de que os monitores conduzissem, “de doze em doze, os alunos da classe do ABC até o lugar onde estavam os cartazes. Sob a forma de semicírculos diante desses cartazes, e com as mãos para trás, era feita a lição”. Encontrei no Livro de Ofícios de 1840 um comunicado do inspetor Manoel Machado Nunes ao professor da Vila de Itu no qual autorizava o professor a mandar fazer, na própria vila, os semicírculos de ferro, dado o inconveniente de se transportar objetos de tamanho peso. Nesse mesmo ofício, o governo de São Paulo disponibiliza lousas de pedra e exemplares de letras cursivas de que houver precisão para as aulas de ensino mútuo.

A autorização e o envio de material às escolas de ensino mútuo e o veto aos pedidos dos professores cujas aulas não se regiam por este método revelam que o ensino mútuo era utilizado na Província de São Paulo, ainda que em precárias condições. Também é verdade que muitos professores reclamavam da ausência ou da carência de materiais didáticos.

Neves (2003, p. 191) assinala que para Lancaster “o principal procedimento para o

aprendizado das figuras dos números era a repetição”, porém sua prática deveria ocorrer de forma moderada. As operações eram lidas pelo monitor, em uma tabela confeccionada pelo mestre, e acompanhadas pelos alunos que as repetiam em pequenas lousas de pedra. Os cartazes também eram utilizados nas aulas de aritmética e o procedimento era o mesmo utilizado no ensino de leitura: semicírculos em volta do cartaz e tomada da leitura, pelo monitor. No método lancasteriano o ensino da aritmética estava ligado à escrita. Através da escrita o aluno adquiria o “[...] conhecimento da numeração, expresso tanto em palavras como em algarismos sem perceber que se trata de coisas distintas” (LANCASTER, 1805, p.73. Apud NEVES 2003, p. 192).

Os professores paulistas em seus relatórios pouco revelam sobre o ensino da aritmética. Ensinavam os números, a tabuada, as quatro operações, priorizando as contas de somar e diminuir até 50 e o sistema monetário do período.

Sobre o ensino da aritmética tem-se, também, o *Compendio de Arithmetica composto para uso das Escolas Primárias no Brasil*⁵⁰, elaborado por Cândido Baptista de Oliveira. Sobre ele, Valente (1999, p. 279) afirma que

Com efeito, bastará que o professor, munido deste Compêndio, trace em um painel, segundo a ordem das lições, as tabelas que nela se contém explicando-as pela maneira indicada em as notas correspondentes; as quais, sendo fielmente copiadas pelos alunos, reproduzirão nas mãos destes, toda a doutrina útil que encerra, logo que terminada seja a sua exposição.

Valente (1999, p. 279) apresenta um exemplo destas tabelas:

Tabela 33: Exemplo de tabela para o ensino de Aritmética.

ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO PRATICADAS SOBRE NÚMEROS INTEIROS						
ADIÇÃO	Parcela	365	SUBTRAÇÃO	3650	3650	parcela
	“	<u>240</u>		<u>6851</u>	36500	“
	Somma	605 maior		10501	<u>365</u>	“
		<u>365</u> menor		<u>3650</u>	40515	
	240	diferença	6851	Somma		
1º EXEMPLO			2º EXEMPLO		3º EXEMPLO	

⁵⁰ Impresso no Rio de Janeiro em 1832. Foi também impresso no periódico *Guanabara*. Nova edição em 1863, com um apêndice sobre a Metrologia. In: <http://pion.sbfisica.org.br/pdc/index.php/por/Artigos/Batista-de-Oliveira> Neste artigo há um link para outro artigo *Cândido Batista de Oliveira e seu papel na Implantação do Sistema Métrico Decimal no Brasil*.

O autor em questão caracteriza o compêndio de Oliveira como “um manual de instrução àqueles que forem trabalhar no ensino mútuo. [...] A ação didática desenvolve-se através da memorização dos quadros. Memorizando um, passa-se ao seguinte, à classe seguinte, ao ponto seguinte” (VALENTE, 1999, p. 279).

Nas palavras de Neves (2003, p. 196) “por ser o ensino oral, tanto da leitura e escrita quanto da aritmética, o uso da memória era intensivo e a repetição dos exercícios tornava-se necessária”. O uso constante da memória objetivava, no método lancasteriano, promover a inibição da preguiça e da ociosidade.

Considerando que, para a classe governante brasileira, as classes subalternas⁵¹ colocavam em risco a ordem social, nada mais “apropriado, e coerente com seus interesses” do que “um método pedagógico para as classes de primeiras letras, destinado aos segmentos das classes subalternas, que enfatizasse a defesa da ordem, ao mesmo tempo em que inibia a preguiça e a ociosidade” (NEVES, 2003, p. 197).

Ainda conforme Neves (2003, p. 182) “a prática da doutrina cristã nas escolas de Ensino Mútuo não diferia das demais escolas; não se exigia mais do que o conteúdo doutrinário e o ensino das orações”. O professor Joaquim da Rocha Neiva⁵², da Villa Franca do Imperador, relata que ao findar o dia escolar, “todos tomando os seus lugares e pondo-se de pé” acompanhavam o monitor em uma breve oração recitada “em voz inteligível e pausadamente”. Ao final, todos se benziam e retiravam-se em fileiras.

A relação educativa, no ensino mútuo, desenvolvia-se entre o professor e os alunos, sendo, porém mediada pelos monitores. Esses professores queixavam-se da falta ou escassez de material adequado à aplicação do método. Embora haja muitas reclamações, as listas de materiais e os relatórios revelam que algum material chegava às vilas e freguesias paulistas e que o método mútuo foi aplicado em suas escolas.

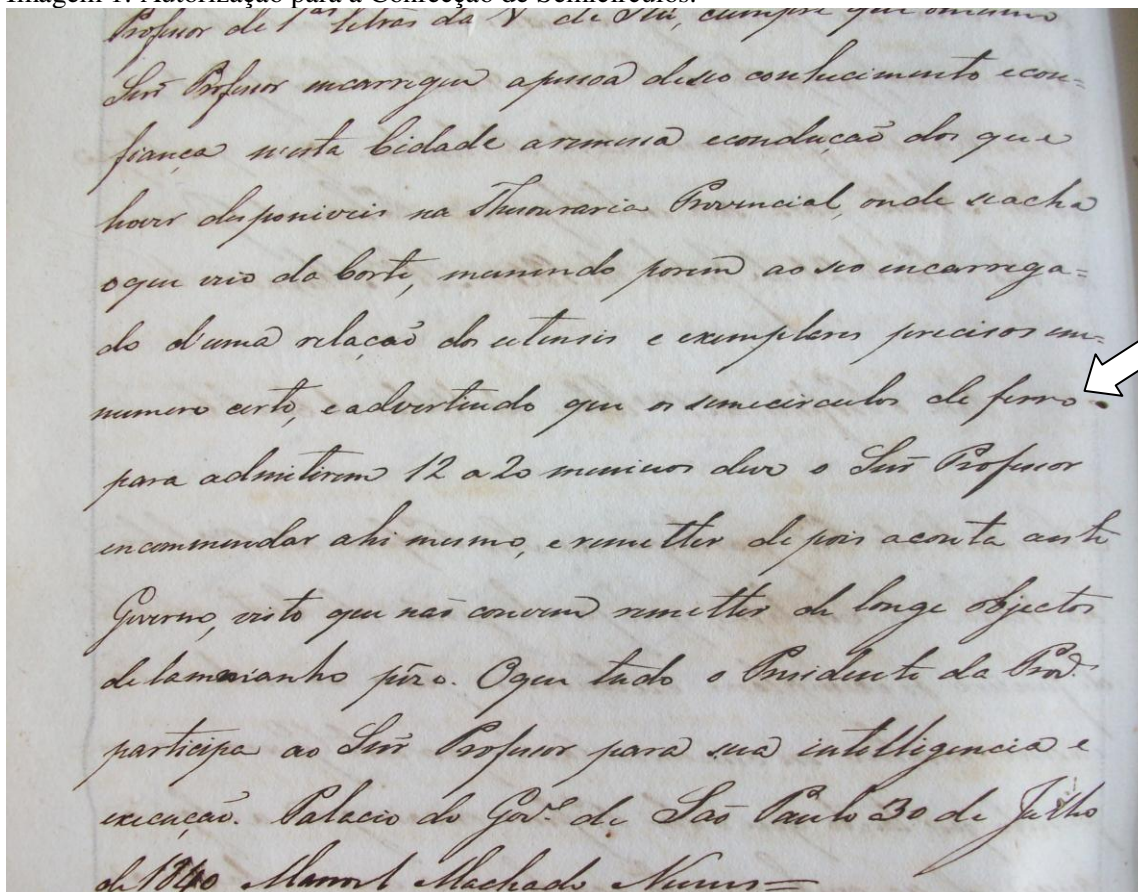
Um exemplo pode ser tomado dos Ofícios aos professores de Primeiras Letras das Freguesias de Coritiba, Itu e Sorocaba (Livro de Ofícios, Ordem E00311), em 1840, no qual o inspetor Manoel Machado Nunes comunicava aos professores dessas localidades a chegada, na Corte do Rio de Janeiro, dos exemplares e utensílios para as aulas de ensino mútuo encomendados pelo governo de São Paulo. Esses professores poderiam encarregar

⁵¹ Classe composta por pessoas pobres porque ociosas, indisciplinadas porque não obedeciam horários e doentes porque não trabalhavam. (NEVES, 2003, p. 197).

⁵² AESP, Ordem 4921, Documento 7-5-16. Relatório de setembro de 1854.

alguém de sua confiança para buscar os materiais na Capital. Especificamente para o professor da Vila de Itu, ele adverte que os semicírculos de ferro devem ser feitos na própria vila devido ao inconveniente de se transportar objetos de tamanho peso, conforme pode ser observado na imagem a seguir:

Imagem 1: Autorização para a Confecção de Semicírculos.



Professores de 1^{as} Letras da V. de Itu, sempre que omisso
Sei Professor mercenário apressa de seu conhecimento e con-
firmas nesta cidade a mesma e condução do que
hoje disponível na Secretaria Provincial, onde se acha
o que vai do bote, mandando por um ao seu encarrega-
do de uma relação do utensílios e exemplares precisos em
numero certo, e advertendo que os semicírculos de ferro
para admitirem 12 a 20 números deo o Sei Professor
encomendar ali mesmo, e remetter de pois acosta ao
Governo, visto que não convém remetter de longe objecto
de tamanha natureza. O que tudo o Presidente da Prov.
participa ao Sei Professor para sua intelligencia e
execução. Palacio do Gov. de São Paulo 30 de Julho
de 1830. Manoel Machado Nunes =

Fotografia tirada em 02/07/2010. Fonte AESP, Livro de Offícios, Ordem E00 311.

Outro professor que também solicitara os semicírculos foi Carlos José da Silva Telles, de Santa Efigênia, no relatório datado de 10 de julho de 1837 (Vide Anexo 2). Além dos semicírculos, ele solicitou seis telégrafos e um exemplar do ensino mútuo. Em outubro do mesmo ano ele recebia o material solicitado:

O Presidente da Província remete ao senhor Carlos da Silva Telles, Professor Público de Primeiras Letras na Freguesia de Santa Efigênia para uso na respectiva Escola 60 lousas, 60 canetas, 6 maços de lápis de pedra, 4 libras de esponja, 2 porretes de barbante, 30 tinteiros de chumbo e 12 canivetes, devendo procurar na Secretaria do Governo os exemplares de letras cursivas, grandes e bastardas de que houver precisão; e outro sim o

previne de que se expedem as ordens à Tesouraria a fim de fornecer-lhe os mais objetos que ainda faltam inteirar o seu pedido. Palácio do Governo de São Paulo, 3 de outubro de 1837. Bernardo José Pinto Gavião Peixoto. (AESP, Ordem E00311, p. 72).

Os materiais didáticos solicitados, nas diversas listas e relatórios, são compatíveis com aqueles prescritos no método de Lancaster. Comumente são pedidos: campainhas; ardósias (aparecem também como quadros ou ainda lousas de pedra); lápis de pedra, usados para escrever nas ardósias; exemplares do alfabeto; tinteiros; areeiros; compêndios, cartilhas e dicionários. Pedidos de telégrafos e semicírculos eram raros.

Em outra lista tem-se a solicitação de um tinteiro, areeiro, uma campainha, 27 lousas dentre outros materiais dos quais o professor acusa o recebimento apenas do tinteiro, da campainha, de 13 lousas e do areeiro. Este era utilizado na primeira fase da escrita na qual os alunos aprendiam a escrever as letras na areia. O professor Benedito Xavier Teixeira, da Vila de São Sebastião, expôs, no mapa que acompanha o relatório de 30 de setembro de 1837 (AESP. Ordem 4913), que dos 119 alunos matriculados, 19 estavam escrevendo na areia, os demais estavam em classes mais adiantadas.

Os conteúdos trabalhados estão relacionados junto à divisão das classes: ler, escrever, contar, as quatro operações, gramática nacional, história sagrada e o catecismo. Muitos são os ofícios pedindo ao governo provincial o envio de compêndios de gramática e de aritmética, cartilhas e catecismo; alguns foram prontamente atendidos, outros parcialmente e há ainda aqueles que reclamam nada terem recebido. O Sr. Miguel de Souza Mello e Calvino, no Livro de Correspondências de 1841, responde ao professor de Primeiras Letras de Guaratinguetá declarando ter sido aprovado sua requisição estando disponível “80 quadros, 80 compêndios de aritmética, 80 exemplares de catecismo histórico de Fleury para uso de seus alunos” (Palácio do Governo de São Paulo, 10 de dezembro de 1841. Livro de Ofícios, Ordem E00312, p. 47).

As cartilhas e os compêndios (de aritmética, História Sagrada, ortografias, gramáticas) faziam parte do material didático utilizado juntamente com dicionários e a Constituição do Império. Estes materiais portavam parte dos conteúdos a serem ensinados nas escolas de primeiras letras.

Do material necessário ao ensino pelo método de Lancaster – quadros e tabelas ilustradas, silabários, ardósias, cartazes de leitura e de cálculo, quadro-negro e ponteiros,

bancos de areia, telégrafos, semicírculos de ferro, os livros de registros (recurso administrativo), dentre outros – os professores paulistas usavam o básico, conforme afirma Neves (2003, p. 206): “Os professores paulistas, em sua grande maioria, solicitavam o básico, como lápis, lousas de pedra, tinteiros, régua, quadros, campainhas, cartões de perdões e prêmios”. A solicitação de areeiros, embora não fosse comum, ocorria em maior número do que a solicitação dos semicírculos de ferro, esses raramente solicitados. A falta ou escassez de material era compensada pelos mestres às vezes tomando emprestado de outros professores ou confeccionando eles mesmos. Quiçá improvisando.

2.4.1.3 O Espaço Físico

De acordo com Neves (2003, p. 163), “a concepção de educação ou de instrução de Lancaster exigia um edifício, um lugar definido especialmente e formalmente só para se desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, da escrita, das contas e também da obediência”. No entanto, no Brasil “não havia nem jamais foi preparado um edifício para a realização deste ensino” (ALMEIDA, 2000, p. 57).

Cardoso (1999, p. 124) assinala que “é oportuno lembrar que o termo escola ainda era utilizado com o mesmo sentido de cadeira, ou seja, uma aula pública de primeiras letras”. Era costume, no Período Imperial, as aulas serem dadas na casa do próprio professor. Esta autora não encontrou nenhuma referência ou indicação de que tivesse sido construído ou houvesse a intenção de edificar um prédio escolar na província do Rio de Janeiro, no período entre 1823 e 1840. Nas demais províncias a situação não era diferente. Portanto, continua Cardoso, “não era preciso haver um edifício escolar para que a escola existisse”. Esta “funcionava na casa do professor, onde o espaço educativo, público, confundia-se com o espaço privado”, conforme pode ser observado no relatório do professor José Candido de Azevedo Marques:

Começa o mal [da instrução pública] por carência absoluta de edifícios apropriados com as dimensões, capacidades e mais condições indispensáveis a estabelecimentos desta natureza. É assim que todas as escolas funcionam em salas de casas particulares, pela maior parte acanhadas, sem as precisas acomodações, e mesmo desprovidas dos moveis e utensílios absolutamente necessários para seu custeio. (AESP. Ordem 4930, 1874).

Desta forma, o espaço físico se constituiu no maior problema para a aplicação do ensino mútuo não só na Província de São Paulo, mas em todo o Império. São muitas as reclamações da falta de edifícios apropriados à aplicação do método, do pequeno espaço oferecido pelas casas, da falta de higiene e iluminação adequadas. Poucos são os casos em que se encontram, nos documentos, relatos de autorização para aluguéis especificamente para funcionamento da escola, como é o caso do Padre Bento:

O Presidente da Província, tendo em consideração o que, em Ofício de 2 do corrente mês, representou o Sr. Padre Bento Jozé Pereira, Professor da Escola de Ensino Mútuo desta cidade, sobre a necessidade de se mudar a dita escola para outro edifício mais espaçoso, e que por isso proporcionem o necessário cômodo para o ensino do grande numero de alunos que a frequentam, lhe ordena que informe dos edifícios públicos à disposição do Governo e oferece a precisa comodidade. Outro sim previne o referido Sr. Professor de que aprova o monitor que propõe para a sua aula. Palácio do Governo de São Paulo, 28 de abril de 1838. Venâncio José Lisboa. (AESP, Ordem E00311).

A grande maioria dos relatórios e ofícios revela o funcionamento das escolas nas casas dos professores, como pode ser visto no exemplo a seguir:

Continua, como sempre, a ser excessivo o número de alunos que frequentam a Escola a meu cargo; oscilam de cem a oitenta. Atualmente, seu numero se eleva a 77. Podia ser muito maior, se eu pudesse morar em casa grande; e para prova, basta saber-se que se não tenho mais, mesmo onde moro, é por não os aceitar, em razão do tamanho da casa em que moro. (Relatório do Professor João de Oliveira Fagundes. AESP, Ordem CO5032).

A escola da Freguesia de Santa Ifigênia funcionava no Seminário:

Na escola da Freguesia de Santa Ifigênia, em virtude do significativo aumento do número de alunos do Seminário de Santa Anna [...] o Diretor da escola solicitou, em 11 de junho de 1829, ao Bispo Diocesano (que também acumulava o cargo de Vice-Presidente da Província), o aumento de sua sala de aula, o que podia ser feito somente com a derrubada de uma parede ou, como ele mesmo escreve, 'lançando uma parede a baixo'. (NEVES, 2003, p. 166).

Além dos seminários, encontram-se relatos de escolas funcionando em salas dos quartéis, no salão de igrejas, na Câmara Municipal e até mesmo em sala vaga no edifício da cadeia.

A falta de prédios e de material didático adequado ao ensino mútuo fazia crescer as

críticas sobre o método lancasteriano que, cada vez mais, caía em desuso. Nesse contexto, as últimas décadas do século XIX foram marcadas pelo declínio do ensino mútuo e do método, enquanto forma de organizar o ensino. O novo enfoque metodológico incidia sobre as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem.

2.5 DAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS ÀS ESCOLAS ELEMENTARES: A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO INTUITIVO (1854 a 1892)

Segundo Faria Filho (2003, p. 136) usar o termo escolas de primeiras letras revelava o tipo de escola que se queria generalizar para todo o povo, ou seja,

[...] se queria generalizar os rudimentos do saber ler, escrever e contar, não se imaginando, por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior. Nessa perspectiva, pode-se afirmar, como muitos faziam à época, que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras.

A construção da nação brasileira e do Estado Nacional, continua Faria Filho (2003, p. 137), foi um processo paulatino. “A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente” criando as condições tanto para a existência desse Estado independente quanto o dotando de condições de governo. Dentre essas condições a instrução era um dos mecanismos de atuação sobre a população, ou seja, era uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro. Portanto, muitos foram os projetos apresentados no Parlamento Nacional versando sobre questões educacionais, mas, conforme Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 84) poucos foram transformados em leis. A primeira delas foi a Reforma Couto Ferraz, em 1854.

Conforme Saviani (2008, p. 130), “a ocasião para a reforma se pôs no plano político com a ascensão do Gabinete de Conciliação”, no qual Luiz Pedreira do Couto Ferraz – “a própria personificação da conciliação, já que, liberal antes, então se tornara conservador” – assumiu, pelo Partido Conservador, como ministro do Império, cabendo-lhe a tarefa de baixar o Decreto nº 1.331-A, em fevereiro de 1854, conhecido como a Reforma Couto Ferraz.

Esta reforma estabeleceu a divisão da instrução primária:

Art. 48 As escolas públicas primárias serão divididas em duas classes.
A uma pertencerão as de instrução elementar, com a denominação de escolas do primeiro grau.
A outra, as de instrução primária superior com a denominação de escolas do segundo grau. (Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854).

Na expressão de Faria Filho (2003, p. 138), paulatinamente a instituição escolar foi afirmando sua importância e “foi-se lentamente substituindo a escola de primeiras letras pela instrução elementar”. Assim, as escolas de primeiras letras evoluíram para escolas elementares, ao final do período imperial, buscando uma instrução que fosse além das primeiras letras, o que pode ser observado na seleção de conteúdos. Para o currículo da instrução elementar, além de ler, escrever, contar e ensino religioso, estabeleceu-se a instrução moral, noções essenciais de gramática, os princípios elementares de aritmética e o sistema de pesos e medidas do município (Art. 47 do Decreto nº 1.331-A/1854).

Além de dividir a instrução primária e promover uma nova distribuição dos conteúdos⁵³, a Reforma de 1854 enfatizou a questão da inspeção escolar, da regulação das escolas particulares e do regime disciplinar dos professores e diretores das escolas; adotou o princípio da obrigatoriedade do ensino para a população livre, uma vez que aos escravos era vetado o direito à instrução pública; reforçou o princípio da gratuidade e propôs a adoção do ensino simultâneo; manteve, em seu Artigo 72, os castigos morais já aplicados no ensino mútuo. Essa Reforma “serviu de referência para a regulamentação da instrução pública em muitas províncias, especialmente no referente à adoção da obrigatoriedade do ensino” (SAVIANI, 2008, p. 134). Para este autor, a absorção da “noção iluminista do derramamento das luzes por todos os habitantes do país” (SAVIANI, 2008, p. 132) trazia como consequência necessária a obrigatoriedade, para as crianças, de frequência às escolas.

Poucos foram os dispositivos dessa Reforma que foram cumpridos. Conforme Zotti (2004, p. 42) a classe primária elementar teve reduzida implantação e o primário superior nem saiu do papel. Para Zotti (2004, p. 43) “percebe-se, então, um total desajuste entre os objetivos proclamados legalmente e a sua concretização. A instrução primária continuou

⁵³ Para as escolas primárias de segundo grau o currículo foi acrescido de: desenvolvimento da Aritmética em suas aplicações práticas; a leitura explicada dos Evangelhos e notícias da História Sagrada; os elementos de História e Geografia, principalmente do Brasil; os princípios das Ciências Físicas e da História Natural aplicáveis ao uso da vida; Geometria Elementar; Agrimensura; Desenho Linear; noções de Música e exercícios de Canto; Ginástica; um estudo desenvolvido do sistema de pesos e medidas não só do município da Corte, como das províncias do Império e das nações com que o Brasil tem mais relações comerciais (Art. 47 do Decreto nº 1.331-A/1854).

reduzida a aulas de leitura, escrita e cálculo”.

A partir da Reforma Couto Ferraz⁵⁴ encontram-se vários professores relatando a adoção do ensino simultâneo, como o exemplo a seguir:

O método que tenho adotado para o ensino é o simultâneo que de preferência a outros sobressai na apreciação da moralidade e excelência da instrução intelectual da mocidade, regime escolar e meios disciplinares. (Professora Gertrudes Leopoldina de Oliveira. Cadeira de Primeiras Letras do Bairro de Taquanduba, 1 de novembro de 1886. AESP, Ordem 4933).

No entanto, como a reforma abriu possibilidades para a aplicação de outros métodos, o ensino mútuo continuou a ser usado. Também uma mistura do método mútuo com o simultâneo passou a figurar no cenário escolar, conforme pode ser visto no excerto a seguir: “O método de ensino prático que tenho adotado para o ensino é o misto ou simultâneo mútuo que de preferência aos outros reúne em si todas as condições desejáveis à instrução intelectual da mocidade” (Relatório da prof^a. Maria Cândida da Purificação Gonçalves em 18 de abril de 1869. AESP, Ordem 4927).

Mas encontram-se também relatórios que revelam a adoção do método individual. A professora Maria Clementina Cortez Freitas, de Vila Bella, relata: “O método de ensino prático que de preferência aos outros adoto é o individual, e por ele tenho tirado as vantagens desejadas” (AESP, Ordem 4933. Relatório de 1 de junho de 1886). Também a professora Antônia Vidal Domingues, da Freguesia de São Bernardo, afirmava: “Continuo a seguir o método individual, visto assim exigir o número de alunos” (AESP, Ordem 4927. Relatório de 1880).

Esta profusão de métodos na Província paulista deveu-se antes à Lei Provincial nº 34, de 16 de março de 1846, do que à Reforma Couto Ferraz. Esta Lei deu nova organização às escolas de instrução primária e criou uma escola normal, porém não fixou um método de ensino a ser seguido, deixando ao professor certa liberdade de escolha. Conforme João Lourenço Rodrigues (SÃO PAULO, 1907-1908, p. 17), a Lei nº 34 e o Regulamento de 25 de setembro do mesmo ano limitaram-se “a designar as horas de abertura e encerramento das aulas, dividir os alunos em decúrias, puni-los com fêrula e

⁵⁴ Lembremos que este decreto, embora destinado à reforma do ensino na Corte, teve repercussão nas províncias.

fixar a época dos exames para antes das férias”. A divisão dos alunos em decúrias não determinava a adoção do método mútuo, mas, ao que parece, levou à adoção das duas versões do método misto: um que misturava o mútuo ao simultâneo e outra que misturava o simultâneo ao individual, usando monitores:

Pelo número de alunas que frequentam a escola não me é possível adotar outro método a não ser o misto; sendo o simultâneo para as duas primeiras classes [mais adiantadas], dado por mim, e o individual para as duas outras dado por mim e pelas alunas da primeira classe. A razão de adotar este método misto não é porque seja o melhor e sim por ser o que mais se acomoda ao número de alunas que tem esta escola. (Prof^a. Ana Rodrigues de Carvalho. Relatório de 1886. AESP, Ordem 4927).

Apesar de todas as críticas que cercavam o método mútuo, especificamente referente ao uso dos monitores, estes continuavam em ação. O professor João de Oliveira Fagundes ao relatar o grande número de alunos matriculados e frequentes faz alusão ao uso de monitores:

[...] entendendo-se que entre eles [os alunos], conto muitos já bastante adiantados e grandes, de modo a estarem nas condições de me auxiliarem, compreende-se facilmente que não deve haver razão para apreensões sobre tal inconveniente. Ademais, com os métodos adiantados, hoje conhecidos, um professor que seja dotado de capacidade e boa vontade pode lecionar a qualquer número de alunos. (AESP, Ordem 5032. Relatório de junho de 1884).

Se por um lado havia professores lançando mão dos monitores, por outro as críticas continuavam ferrenhas. Por exemplo, o professor Antonio Hyppolito de Medeiros⁵⁵ (AESP, Ordem 4923, Documento 8-3-60), da 2^a Cadeira de Primeiras Letras de Jundiahy, em Relatório de 1^o de novembro de 1883, criticava o método de Ensino Mútuo: primeiro, porque o método usava a soletração entorpecendo “as inteligências dos alunos”. E, segundo porque usava monitores.

No entanto, apesar das críticas, o ensino mútuo sobrevivia. Além dele, estavam em uso outros três métodos: individual, simultâneo e misto. Exemplo da adoção do método misto pode ser observado no relatório de junho de 1894, do professor Miguel Carneiro Junior:

⁵⁵ Este professor usava o método de João de Deus, que consistia no ensino da leitura pela palavrção. Conforme Mortatti (2000, p. 60) a Cartilha Maternal, elaborada por João de Deus, era conhecida nas províncias do Rio de Janeiro e de São Paulo desde o final da década de 1870.

Esta divisão dos alunos em classes ou cursos é mais uma formalidade, por isso que, o ensino em nossas escolas públicas não pode ser perfeitamente simultâneo, si bem que o devesse ser. As lições precisam ser mais ou menos individuais, porque os pais dos alunos, em sua maioria ignorantes, julgam que o professor só ensina quando segue aquele método. (AESP, Ordem 4.931).

Mas as décadas de 1870 e 1880 trouxeram mudanças no enfoque metodológico. Como já foi dito, as discussões sobre o método passaram a incidir sobre as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem, não mais sobre a forma de organizar o ensino. E é nesse contexto que, em 1879, foi promulgada a Reforma Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 – Reforma do Ensino Primário e Secundário no Município da Corte e do Ensino Superior em todo Império.

Dentre outras prescrições, esta reforma insistia na obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos; eliminava a proibição quanto à instrução dos escravos; mantinha a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante; mantinha o serviço de inspeção; regulamentava o funcionamento de escolas normais para evitar a improvisação de professores; enfatizava a necessidade de criar cursos elementares noturnos; previa a criação de jardins-de-infância (3 a 7 anos), da caixa escolar, de bibliotecas e museus escolares e de cursos de alfabetização de adultos.

Quanto ao método de ensino, Saviani (2008, p. 138) assinala que

Se a Lei das Escolas de Primeiras Letras procurou equacionar a questão didático-pedagógica com o método do ensino mútuo e a Reforma Couto Ferraz o fez pela via do ensino simultâneo, a Reforma Leôncio de Carvalho sinaliza na direção do método de ensino intuitivo. É isso o que se manifesta explicitamente no enunciado da disciplina “Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas” (Artigo 9º) do currículo da Escola Normal, bem como no componente disciplinar “noções de coisas” (Artigo 4º) do currículo da escola primária.

O método intuitivo, ou lições de coisas, surgiu no século XVIII, na Alemanha, pela iniciativa de Basedow, Campe e, principalmente, Pestalozzi, sendo tributário das idéias de filósofos e pedagogos como Bacon, Comênio, Rabelais, Locke, Hume, Rousseau, Froebel, dentre outros. Conforme Schelbauer (2006) o método

[...] generalizou-se, na segunda metade do século XIX, nos países da Europa e das Américas, como principal elemento de renovação do ensino, juntamente com a formação de professores. Ficou [conhecido] como o

método do ensino popular. [...] Em contraposição ao ensino livresco, o ensino intuitivo parte da premissa de que toda a educação deve começar pela educação dos sentidos [...] valorizando a intuição como elemento essencial do conhecimento.

Para esta autora, “o método intuitivo desembarca na realidade brasileira, trazendo os elementos da renovação educacional que [...] poderiam modificar o cenário da nação, modernizando-a através da educação” (SCHELBAUER, 2003, p. 81).

Encarregado de estudar a Reforma Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa apresentou o que “não era apenas um parecer, mas também um novo projeto de reforma (PAIVA, 1983, p. 76). No substitutivo, Rui Barbosa denunciou a precária situação da instrução pública, teceu críticas e apresentou um novo projeto no qual reforçava a adoção do método intuitivo. Para ele, na instrução pública

[...] nada fala aos olhos da criança; nada lhe provoca os instintos de observação, nada lhe desperta a espontaneidade; nada a põe em contato com o mundo e a natureza. Nem cartas murais, nem coleções de objetos para as lições pelos sentidos, nem sequer os mais grosseiros meios de experimentação. (BARBOSA, 1947a, p. 80).

Conforme Machado (2005, p. 99), para Rui Barbosa o ensino precisava ser inteiramente reorganizado, tanto em seu programa quanto em seu método. Para tanto, ele “propunha a adoção do ensino das Lições de Coisas, método que seria a cura para três séculos de ensino abstrato e morto, baseado na repetição.”

Para Haidar (1978, p. 46) o substitutivo de Rui Barbosa se destacou dos demais pela riqueza de suas proposições, dentre elas o amplo cuidado com o ensino elementar e médio, o enriquecimento dos programas e a renovação dos métodos de ensino, mas ficaria como um vasto programa de reformas que à República caberia cumprir. De fato, o ensino intuitivo haveria de esperar até a instituição do sistema republicano para se tornar ativo nas escolas primárias brasileiras, perdurando até a década de 1930. Nos primeiros anos da República, primeiramente em São Paulo, as escolas elementares, anteriormente escolas de primeiras letras, foram agrupadas dando origem aos grupos escolares e às escolas reunidas, mas muitas delas se mantiveram, convertendo-se em escolas isoladas, atualmente escolas multisseriadas.

2.6 CONSIDERAÇÕES REFERENTES AO MÉTODO MÚTUO

Embora não se possa, conforme afirma Bastos (2005, p. 47), precisar o período em que o método mútuo foi usado no Brasil, oficialmente sua história começou em 1827, quando a Lei de 15 de outubro o instituiu e terminou em 1854, quando a Reforma Couto Ferraz o substituiu pelo ensino simultâneo. Isto oficialmente falando, pois há pesquisas que demonstram sua aplicação muito antes de 1827 e relatórios de professores que o descrevem após 1854. Contudo, o método lancasteriano não reinou sozinho. A leitura dos muitos relatórios e ofícios me permite afirmar que sempre houve, nas escolas paulistas de primeiras letras, a aplicação de outros métodos, tais como o individual e, a partir de 1854, o simultâneo, além do misto. Essa variedade de métodos pode ser entendida se considerarmos que, na era das escolas de primeiras letras, sob a égide da pedagogia tradicional, a base filosófica que influenciava os intelectuais e os políticos brasileiros era o ecletismo.

Do estudo realizado neste capítulo percebe-se que a prática do ensino mútuo em São Paulo, e no Brasil, enfrentou muitas dificuldades. Além do despreparo dos professores, a falta ou a escassez de materiais didáticos específicos impedia a aplicação do método tal qual era proposto por Lancaster. Outro fator que levou a adaptações do método foi a inadequação do espaço físico. Certamente, na origem desses problemas estava o insuficiente financiamento do ensino. Mas havia também a questão da demanda: as escolas de ensino mútuo, pensadas para atender as classes inferiores, não encontraram ali receptividade, uma vez que as crianças dessas classes precisavam ajudar seus pais na lida diária. À classe dirigente estas escolas não interessavam, pois se atinham ao ensino de ler, escrever e contar, ou conforme o deputado Torres Homem, esta acanhada instrução poderia bastar às classes “inteiramente pobres, e que vivem do trabalho manual nas regiões inferiores da sociedade”, mas não bastaria àquelas “outras classes que medêam entre as operárias e as científicas”⁵⁶.

Além do que, conforme Basbaum (1982, p. 106), os anos seguintes à independência foram penosos para o novo Império: “A abdicação, as lutas internas e externas, tornaram difícil a administração e retardaram o progresso natural do país”. Frente às dificuldades econômicas e administrativas que o novo Império enfrentava pode-se concluir que a

⁵⁶ Projeto de Reforma da Instrução Pública apresentado à Câmara em 1847 pelo deputado Torres Homem. Apud MOACYR, 1936, p. 252.

preocupação primordial voltou-se para a organização administrativa, ficando a instrução pública relegada a segundo plano. Esta secundarização do ensino pode ser observada no silêncio das Falas do Trono⁵⁷. Analisando a questão educacional presente nelas, entre 1823 e 1889, Moacyr (1938, p. 662) afirma que houve, por parte da Coroa,

[...] durante o período da Regência e das duas primeiras décadas da Maioridade, o mesmo silêncio [dos anos anteriores] sobre a instrução, apesar dos vivos debates parlamentares de 1846 e 1847 e das queixas dos ministros do Império, em seus relatórios, sobre as deficiências de prédios escolares, de método e, sobretudo, da miséria em que se debatiam os mestres.

Entre 1850 e 1858 sequer a Reforma do ministro Couto Ferraz foi “digna de algumas linhas alviçareiras para a Legislatura”, afirma Moacyr (1938, p. 662). O autor continua relatando que só nas Falas de 1867 e 1868 é que se lê breves períodos sobre a instrução pública. Daí “em diante, de vez em quando, algumas apressadas linhas sobre o desleixado ensino público”. No final da década de 1870 e início de 1880 tanto a Reforma do ministro Leôncio de Carvalho quanto os Pareceres de Rui Barbosa foram ignorados nas Falas do Trono. Nos anos seguintes, absoluto silêncio. Em 1887, a Fala do Trono reconhece a necessidade de reformas em todos os graus do ensino e pede consideração da Legislatura acerca do projeto que será apresentado. Tratava-se da reforma elaborada pelo Barão de Mamoré. Mas o projeto sequer sofreu debate e foi arquivado. Assim, o Império chegou ao seu fim sem cuidar da instrução pública quer em suas Falas quer em suas práticas.

Neves (2003, p. 206) considerando a fala dos professores que afirmavam utilizar “somente uma parte do sistema de Lancaster, que era a divisão das classes em decúrias com monitores”, pois a aplicação integral exigia “aula espaçosa e utensis (sic) próprios” afirma que “os professores adotaram o método, seus princípios e suas estratégias conforme as circunstâncias materiais permitiram”. Essas circunstâncias materiais estão expressas nos relatórios e ofícios dos professores e inspetores da instrução pública daquele período.

Conforme Faria Filho (2003, p. 141) “não foram produzidas as condições materiais fundamentais para que tais escolas funcionassem: não havia espaços adequados, faltavam

⁵⁷ A Fala do Trono era uma prática institucional que revestia o diálogo entre os poderes Executivo e Legislativo. É um evento em que ocorre em certas monarquias, na qual o soberano reinante (ou um representante) lê um discurso preparado para uma sessão do parlamento, esboçando a agenda do governo. Frequentemente é realizado anualmente, embora em alguns lugares possam ocorrer com maior ou menor frequência. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Fala_do_trono).

os materiais didático-pedagógicos para os alunos”. Em São Paulo há registros de professores ensinando em suas casas, nos salões das igrejas, em salas emprestadas pela maçonaria, nas Câmaras Municipais, nos quartéis e até em salas vagas na cadeia.

Quanto à relação educativa, percebe-se que o professor se relacionava diretamente tanto com os monitores quanto com os alunos já que o número deles não era tão grande nas classes. Em consonância com o método, cada classe tinha um monitor que era o aluno mais adiantado. A este cabia auxiliar o professor, ensinando aos alunos menos adiantados. Em São Paulo, registram-se, excepcionalmente, casos em que o professor deixava o monitor regendo a classe e ia cuidar de outros afazeres. Ainda que excepcionalmente, esta é uma peculiaridade paulista uma vez que na Europa cabia ao monitor a direção das classes, mas sempre na presença do mestre.

A prática pedagógica se desenrolava basicamente em torno do ensino da leitura, da escrita, da aritmética e da doutrina cristã, valendo-se da repetição e da memorização como meios para o ensino e recorrendo ora aos castigos morais ora aos físicos – aplicados com moderação, quando os morais não surtiam efeito. O material do qual dispunham também era o básico – lousa de pedra, lápis de pedra, tinteiros, dentre outros. Poucas foram as requisições de semicírculos de ferro usados no ensino de leitura e de aritmética; esse não era um pedido recorrente. Os areeiros eram usados em maior escala que os semicírculos de ferro. Havia muitos pedidos de cartilhas e compêndios, outra peculiaridade paulista, já que Lancaster prescrevia o uso de compêndios somente para as últimas classes, aquelas mais adiantadas. Contudo, essa larga utilização de cartilhas e compêndios não deve causar estranheza, uma vez que além de baratear o ensino assumem a centralidade no ensino. Alves (2001, p. 168 a 173) assinala que quando a escola burguesa chegou aos filhos dos trabalhadores promoveu uma profunda subversão tanto da formação humanística quanto da científica. Isso resultou num progressivo aviltamento do conhecimento sistemático transmitido através do currículo e fez desaparecer os clássicos da sala de aula. No lugar dos clássicos foram introduzidos os manuais didáticos que se tornaram instrumentos de trabalho dominantes na fase de universalização da escola burguesa, traduzindo na prática a intervenção da divisão do trabalho no campo do ensino. Tal divisão levou à simplificação do trabalho didático, de forma que qualquer pessoa pudesse ensinar. Nesse contexto, os

manuais didáticos, enquanto instrumentos de simplificação do trabalho do professor, assumiram papel central no processo educativo.

As escolas de primeiras letras, sob o método do ensino mútuo, assumiram a função, ainda que relativizada, de disciplinarizar as classes inferiores, impedindo a desordem social na construção da nacionalidade. Sobre essa questão, Faria Filho (2003, p. 140) afirma que

Esse debate [sobre o problema da instrução] não tinha relação apenas com a necessidade de estruturar um Estado nacional e garantir a construção da nacionalidade. O ideário civilizatório iluminista irradiava-se, a partir da Europa, para boa parte do mundo e, também, para o Brasil. Como componente central desse ideário estava a idéia da necessidade de alargar as possibilidades de acesso de um número cada vez maior de pessoas às instituições e práticas civilizatórias.

Contudo, a classe dominante estava atenta, pois

[...] ao mesmo tempo em que a instrução se fez como disciplinadora, experiências com a alfabetização já tinham mostrado sua feição contraditória. Ao se instrumentalizar, as classes pobres poderiam exercer seu poder de crítica e seu poder de rebeldia em relação às questões fundamentais desse projeto modernizador. (NEVES, 2003, p. 242).

Assim, a questão central estava posta: como ampliar o acesso da população à instrução pública colocando o Brasil no rol das nações civilizadas sem riscos para a ordem constituída? Naquele momento histórico a solução que se apresentava era o método de Lancaster. Sua adoção na instrução popular paulista (e em todo o Império brasileiro) destinava-se à população pobre, ou às classes inferiores, objetivava uma formação básica – leitura, escrita e as operações elementares da aritmética – enfatizando a moralidade e a disciplinarização como meios de promover a ordem social e construir a nova nação dentro dos moldes das nações civilizadas. Para Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 84) tratava-se de utilizar a instrução como instrumento de controle social sem promover a difusão de ideários progressistas.

Inculcar nas classes inferiores práticas civilizatórias modernizantes foi um objetivo perseguido durante todo o Império. E, embora esse período tenha sido, conforme Reis Filho (Apud RIBEIRO, 1989, p. 61), “uma fase rica de propostas de reformas de quase todas as instituições existentes”, foram reformas “que não partiam da realidade, mas de modelo importado”. Inevitavelmente a realidade brasileira e a européia eram muito diferentes. Para

o Brasil “o desenvolvimento alcançado pela Europa [era] o seu ponto de chegada, no entanto apenas estava construindo o seu ponto de partida” (SCHELBAUER, 1998, p. 138).

Para esta autora

[...] é compreensível que os discursos tivessem elementos dessas duas realidades, à medida que o particular contém elementos do universal, e os discursos não poderiam deixar de ser contraditórios por apoiarem-se na realidade presente, mas com vistas a um futuro previsível. (SCHELBAUER, 1998, p. 138).

Assim, teoricamente, a instituição escolar brasileira deveria ser organizada dentro dos moldes do ideário político-pedagógico, ou seja, dentro do ideário civilizatório cujo ápice era a disciplinarização, a moralidade e o higienismo. As Escolas de Primeiras Letras, sob o método lancasteriano, atendiam a esse ideário uma vez que, mantendo tão somente o ensino das primeiras letras, visava muito mais a disciplinarização das classes inferiores. Isto porque a instrução pública ainda não se apresentava como uma necessidade social, uma vez que o trabalho nas lavouras era realizado pelos escravos e a população branca pobre fazia pequenos trabalhos artesanais ou domésticos para os quais não havia a necessidade de instrução. Na prática muito pouco se realizou, conforme constatado por Haidar (1978, p. 46): o Império legou “à República, juntamente com seus anseios, esperanças e planos irrealizados, uma vasta tarefa a cumprir no campo da instrução pública”.

Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 64), em seu país de origem, a Inglaterra, o ensino mútuo fora bem sucedido dadas as condições em que surgira: junto ao processo de industrialização e a motivação em acelerar a difusão da instrução elementar. Na expressão de Alves (2001, p. 111)

Sob o influxo da Revolução Industrial, essa nação se abriu às inovações que promoviam a elevação da produtividade do trabalho. Referenciando-se nessa abertura, outras áreas da atividade humana passaram, gradativamente, a considerar a possibilidade de resolver seus problemas por meio de novos recursos técnicos. A educação também foi bafejada por essa nova atitude. As experiências de Lancaster e Bell são tão somente indicadores que a expressam.

Já no Brasil, sua adoção ficou marcada significativamente “como parte do processo de incorporação das modernidades dos países centrais, em fase de industrialização e consequente formação de cidadãos adaptados a essa realidade” (BASTOS, 2005, p. 48).

Se nos países europeus a expansão industrial gerava a necessidade social de expansão da instrução elementar com a função de preparar força de trabalho para as indústrias, no Brasil a necessidade de expandir a instrução elementar era consequência de uma necessidade política: colocar o país no rol das nações civilizadas, assumindo a função de disciplinar, moralizar e higienizar as classes inferiores. Isto porque, enquanto a Europa estava em pleno desenvolvimento das relações capitalistas, utilizando-se do trabalho assalariado, no Brasil, as condições para o desenvolvimento estavam sendo criadas e ainda utilizava-se do trabalho escravo. Assim,

enquanto lá [Europa] a escola pública é criada com a finalidade de propagar as virtudes do cidadão, consideradas necessárias para restabelecer a unidade nacional cindida; aqui, deseja-se criar a mesma escola com a finalidade de mobilizar os homens em torno da modernização da sociedade. (SCHELBAUER, 1998, p. 130)⁵⁸.

Sobre este tema, Infantosi (1983, p. 26) afirma que tanto no período colonial quanto no imperial a “sociedade senhorial escravista brasileira, ao contrário da sociedade burguesa em ascensão na Europa, prescindia da escola como instrumento efetivo de preparação do homem para a vida prática individual ou coletiva”. Na expressão dessa autora, as atividades de produção não exigiam a instrução escolar, mantendo-a “à margem da sociedade brasileira, fundada na família patriarcal, na escravidão e no latifúndio”. As transformações de caráter sócio-econômico que levaram a uma avaliação nos modos pelos quais a educação escolarizada foi organizada e utilizada só ocorreram, no Brasil e especificamente em São Paulo, a partir da segunda metade do século XIX, afirma Infantosi (1983, p. 27). A partir daí, continua a autora, – em virtude do crescimento urbano, das tendências da industrialização, do crescimento demográfico e da formação de novos padrões de vida – é que o país entra em um “período no qual se configura a emergência de camadas sociais (anteriormente marginalizadas) e potencialmente solicitante de instrução”. É a partir desse desenvolvimento que é possível compreender o perecimento do método mútuo. Alves (2001, p. 115) assinala que

⁵⁸ Os vícios perturbadores da ordem que levavam à cisão da unidade nacional nas sociedades européias estavam ligados ao desemprego, derivado da crise de superprodução gerada pelo trabalho excedente; desse lado do mundo, decorrem das exigências de se produzir trabalho excedente (SCHELBAUER, 1998, p. 130).

A força dessa técnica coincidia com o primeiro esforço concentrado para o oferecimento de escola para todos e, exatamente por isso, sua existência repousava sobre condições precárias e transitórias. Daí, também, a sua fragilidade. Como já foi dito, tal técnica se identificou com as condições que lhe produziram; mostrou-se tão precária e transitória quanto as condições que determinaram sua emergência. Superadas essas condições, o ensino mútuo também desapareceria, pois sua função histórica se definira, sobretudo, no sentido de preencher um lapso, enquanto estavam sendo produzidas condições mais desejáveis de ensino.

No Brasil não foi diferente. Quanto mais se desenvolvia, quanto mais se expandiam o número de escolas e de professores, menos espaço sobrava para o método lancasteriano. É certo que foi adotado conforme as circunstâncias materiais permitiram. Um aspecto relevante nesse processo foi a reunião dos alunos em classes segundo o grau de adiantamento, independente de idade, sob a supervisão de um monitor. Esse aspecto permaneceu após as duas reformas (de Couto Ferraz e de Leôncio de Carvalho). Além disso, inovou na utilização de quadros murais, quadro-negro, ensino associado da leitura e da escrita e na supressão dos castigos físicos, substituídos pelos morais.

O método lancasteriano não deixou de existir rapidamente, tampouco cumpriu com sua propalada propaganda de expandir o atendimento escolar, mas, apesar de todos os problemas e da parcialidade em sua adoção, Niskier (1989, p. 105) afirma que “o método de ensino mútuo espalhou-se de tal forma pelo Brasil que até mesmo no início do período republicano ainda era possível encontrá-lo aplicado em diversos estabelecimentos de ensino”. Para Bastos (2005, p.49) “práticas e exercícios escolares preconizados foram apropriados de tal modo que, em alguma medida, ainda hoje se fazem presentes”. É a presença dessas práticas e exercícios próprios do ensino mútuo que buscarei na organização do trabalho didático das escolas isoladas, bem como as necessidades sociais que as mantiveram e/ou as modificaram. Portanto, vamos ao passo seguinte: adentrar as escolas isoladas na era dos grupos escolares.

3 AS ESCOLAS ISOLADAS NA ERA DOS GRUPOS ESCOLARES (1893 – 1932)

O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (ROSA, 1985, p. 60).

Em 1854, o Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro – Reforma Couto Ferraz – dividiu o ensino primário em elementar e instrução primária superior. A partir daí, as escolas de primeiras letras evoluíram para escolas elementares, implicando uma nova distribuição de conteúdos, para além da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas. Nas últimas décadas do Período Imperial, houve esta e outras tentativas de reformar a instrução pública, sem, contudo, surtirem maiores efeitos. Essas tentativas incidiam principalmente sobre os métodos que, até 1870, eram tidos como a forma de organizar o ensino. Mas com o novo enfoque metodológico incidindo sobre as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem surgiram as primeiras tentativas de implantar o método intuitivo, cuja precursora foi a Reforma Leôncio de Carvalho.

Para Jacomeli e Xavier (2003, p. 201), a Reforma Leôncio de Carvalho já trazia esboços do ideário republicano, respaldado no liberalismo, que considerava “a instituição escolar como o grande motor de justiça social” (JACOMELI; XAVIER, 2003, p. 197).

O liberalismo, conforme Cunha (1978, p. 28), é um sistema de crenças e convicções que tem como base um conjunto de princípios ou verdades que formam o corpo de sua doutrina, quais sejam: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. Para a educação, seu principal ideal

[...] é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso e político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser instrumento aristocrático para servir a quem tem tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do homem total, liberado e pleno. (CUNHA, 1978, p. 34).

Sendo assim, não se pode pensar em liberalismo sem as bandeiras da escola única, laica, universal e gratuita. Mas a Reforma Leôncio de Carvalho apenas esboçou essas bandeiras, à República coube erguê-las.

Conforme Fausto (1999, p. 251), a constituição da República brasileira caracterizou-se pelo sistema presidencialista; pelo voto direto e universal, embora vetado aos analfabetos e às mulheres; pela garantia, aos brasileiros e aos estrangeiros residentes, do direito à liberdade, à segurança individual e à propriedade; pela separação entre a Igreja e o Estado, garantindo a liberdade de cultos; e pela naturalização dos imigrantes. O reflexo dos ideais republicanos no campo educacional traduziu-se nas bandeiras da gratuidade, da obrigatoriedade, da laicidade, da liberdade e da universalização do ensino.

Para dar início à administração do novo regime o Decreto de 15 de novembro de 1889 instituiu o governo provisório. A partir daí, também os estados trataram de compor os seus governos provisórios. Em São Paulo “a comissão permanente do Partido Republicano escolheu a Junta Governativa, composta por Prudente de Moraes Barros, Joaquim de Souza Murça e Francisco Rangel Pestana, que se constitui no governo provisório do Estado” (REIS FILHO, 1995, p. 23). Conforme este autor, entre 1890 e 1896 realizou-se um intenso esforço de reorganização político-administrativa no governo paulista e, nesta reorganização, a Instrução Pública ficou subordinada à Secretaria do Interior.

Mas o advento da República manteve “a instrução popular sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em estados” (SAVIANI, 2008, p. 165). Para Azevedo (1971, p. 617) “o triunfo do princípio federativo, com a mudança do regime político, não só consagrou, mas ampliou o regime de descentralização estabelecido pelo Ato Adicional de 1834”. A educação popular – primário, normal e profissional – permaneceu sob a responsabilidade dos estados, limitada aos recursos econômicos de cada um. Com isso, manteve-se a dualidade do ensino, conforme assinala Antunha (1978, p. 63):

[...] a [estrutura] federal, preocupada basicamente com a formação das elites e constituída, sobretudo por estabelecimentos de ensino superior (o que em grande parte ocorre até hoje) e secundário; e as estaduais (diversas e separadas por sua vez umas das outras), com possibilidades legais de instituir escolas de todos os graus e tipos, mas, na realidade, por força dos limitados recursos econômicos de que em geral dispunham, especializando-se na manutenção da educação das camadas populares.

Sobre esse tema, Saviani (2008, p. 170) afirma que

Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, *a fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular

deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição republicana.

Assim, no período entre 1889 e 1930, o governo federal deixou para os estados a função de difundir a instrução primária e assumiu, mas não privativamente, conforme reza o 3º item do artigo 35 da Constituição de 1891⁵⁹, a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados, responsabilizando-se, privativamente, somente pela legislação sobre o ensino superior em todo o país (Artigo 34 da Constituição de 1891).

Nesse período diversas reformas atingiram o ensino secundário e o superior:

São desse período as diversas reformas federais que atingiram o ensino secundário e superior conjuntamente (Benjamin Constant, 1891; Epitácio Pessoa, 1901; Rivadávia Corrêa, 1911; Carlos Maximiliano, 1915; Rocha Vaz, 1925)⁶⁰. Excetuando-se a Reforma Rivadávia, de breve duração e que desoficializou o ensino e estabeleceu amplo regime de liberdade para os estabelecimentos, as demais não chegaram a efetuar mudanças de grande significação em relação ao ensino oriundo do Império. (ANTUNHA, 1978, p. 64).

A primeira reforma do período republicano, a Benjamin Constant – Decreto nº 970 de 8 de novembro de 1890 – tratava, também, do ensino primário e, embora se limitasse “ao Distrito Federal, poderia constituir-se em referência para a organização do ensino nos estados”, afirma Saviani (2008, p. 165). No entanto, essa reforma foi muito criticada⁶¹ e “a

⁵⁹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm

⁶⁰ Reforma Benjamin Constant: Decreto 981 de 8 de nov. de 1890 – Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Distrito Federal; Reforma Epitácio Pessoa: Decreto 3.890 de 1 de jan. de 1901 – Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores; Reforma Rivadávia Corrêa: Decreto 8.659 de 5 de abril de 1911 – Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental na República; Reforma Carlos Maximiliano: Decreto 11.530 de 18 de março de 1915 – Reorganiza o Ensino Secundário e Superior na República; Reforma Rocha Vaz: Decreto 16.782-A de 13 de jan. de 1925 – Estabelece o Concurso da União para a difusão do Ensino Primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o Ensino Secundário e o Superior e dá outras providências.

⁶¹ “A repercussão das idéias positivistas e a influência do grupo comtista no plano educacional, ainda que superficiais e passageiras nos seus efeitos, tornavam-se tanto mais fáceis quanto a primeira reforma do ensino na Republica devia ser planejada sob a inspiração de Benjamin Constant, Ministro da Instrução. [...] Embora “discípulo refratário ao jugo de sua escola” e, certamente, extremamente da ortodoxia, nas expressões de Rui Barbosa, o reformador da instrução deu às suas inovações um forte colorido positivista, mas não se pode dizer que as tenha orientado no verdadeiro sentido das idéias filosóficas e pedagógicas de August Comte” (AZEVEDO, 1971, p. 622-623). Continua o autor: “Nada, de fato, mais contrário às doutrinas pedagógicas de

tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação foi aquela que se deu no estado de São Paulo” (SAVIANI, 2008, p. 165). Ainda conforme Saviani, a pioneira reforma da instrução paulista, conhecida como Reforma Caetano de Campos, procurou preencher dois requisitos básicos: a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo e a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando as cadeiras e classes isoladas.

Reis Filho (1995) divide a Reforma Caetano de Campos em duas fases: a primeira refere-se à Reforma da Escola Normal e a segunda à Reforma da Instrução Pública, cujo regulamento “aprovado e posto em vigor por Cesário Mota Junior, consolidava a legislação do que deveria ser a estrutura do ensino de novembro de 1893 em diante e que no seu aspecto técnico-pedagógico vigorou em linhas gerais até 1920” (REIS FILHO, 1995, p. 110).

3.1 A PRIMEIRA FASE DA REFORMA DO ENSINO PAULISTA

No início da Primeira República, a aristocracia cafeeira paulista viveu o seu apogeu. O enriquecimento provocado pelo café, a chegada de imigrantes europeus e o desenvolvimento da rede férrea trouxeram prosperidade ao estado. Conforme o governo paulista, no primeiro período republicano,

A ferrovia puxava a expansão da cafeicultura, atraía imigrantes e permitia a colonização de novas áreas, enquanto nas cidades a industrialização avançava, criava novos contornos urbanos e abria espaço para novas classes sociais, o operariado e a classe média. (Governo do Estado de São Paulo. Disponível em http://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Hist_Geog/HistGeo_Hist.htm)

Contudo, para o Secretário do Interior:

Incontestável é o progresso de São Paulo em todas as esferas da atividade social, diz o Dr. Cesário Mota. O aumento das suas rendas, o desenvolvimento das estradas de ferro, a criação de novas indústrias, tudo

Comte do que incluir qualquer das ciências da classificação positivista no plano de estudos, destinado aos meninos de menos de 14 anos, e que devia ser antes de caráter estético e baseado na poesia, na música, no desenho e no estudo das línguas. Ora, no plano de ensino de 1891, já figuram, nas escolas de 1º grau (para alunos de 7 a 13 anos) as ciências físicas e naturais, e nas do 2º grau (para os de 13 a 15 anos), a aritmética, álgebra, geometria e trigonometria, além das ciências físicas e naturais” (Idem, p. 623-624).

atesta o desdobramento das forças, da riqueza deste Estado. Em um ponto, entretanto, não se pode desconhecer a lentidão com que tem marchado: é em relação à instrução popular. O coeficiente da frequência da população escolar é pequeno, e quiçá diminuindo de quadras anteriores. Não possuímos estabelecimentos de ensino na proporção das necessidades do povo. As escolas são sem mobílias, em geral, e sem condições higiênicas. Os professores não encontram estímulo. Nada indica desenvolvimento da instrução. (Relatório de 1892 do Dr. Cesário Mota – Secretário do Interior. Apud MOACYR, 1942a, p. 253).

Ainda conforme o Secretario do Interior, desse quadro “proveio a idéia de reformar-se a instrução pública, mas fazê-lo de um modo racional e completo” (MOACYR, 1942a, p. 254). Portanto, apesar da lentidão, “foi em São Paulo, para onde se deslocou o centro da vida econômica do país, que tomou maior impulso a instrução nos seus diversos graus e modalidades” (AZEVEDO, 1971, p. 639).

Se, ao final do Império, as escolas de primeiras letras evoluíram para escolas elementares, no início do período republicano elas foram designadas como escolas preliminares, até que, em 1893, em São Paulo, a Lei nº 169, de 7 de agosto, as agrupou criando, então, os grupos escolares.

Mas, não se pode falar da Lei nº 169/1893 sem falar de seus antecedentes. A reforma da instrução pública foi gestada no interior do Partido Republicano Paulista – PRP. Segundo Reis Filho (1995, p. 1), os republicanos paulistas pretendiam fundar “uma sociedade e um Estado democrático”, utilizando dois instrumentos: “a) Constituição e Leis liberais; b) a escola pública: universal e gratuita em todos os níveis e tipos para formar o cidadão capaz de livres escolhas e permitindo autodirigir-se”. O esforço realizado foi de “implantar uma estrutura de ensino público capaz de consolidar a construção de um Estado democrático” (REIS FILHO, 1995, p. 10). Para tanto organizou a reforma geral que, como já foi dito, ficou conhecida como Reforma Caetano de Campos.

Membro da classe média letrada, médico, professor e chefe de numerosa família, Caetano de Campos elaborou, junto com Rangel Pestana, a Reforma da Instrução Pública referente à Escola Normal.

Imagem 2: Escola Normal da Capital



Fonte: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/galerias_acervodigitalizado/escola_normal/frameset1.htm

Para ele, a educação revolucionária, capaz de mudar a face do país, era possível graças aos princípios de Pestalozzi, afirma Reis Filho (1995, p. 75). No pensamento de Caetano de Campos, não poderia haver ensino produtivo sem a adoção dos métodos que estavam transformando a sociedade em toda parte. Tratava-se do método intuitivo que, conforme Valdamarin (2006, p. 89), teve seu marco significativo com o manual *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Allison Calkins, traduzido para o português por Rui Barbosa:

Esse manual, [...] que remonta ao decênio de 1880, expressa a pretensão de adotar um método didático consoante com a renovação pedagógica em curso na Europa e nos Estados Unidos da América. [...] O discurso político e educacional produzido nesta época estabelece estreitos vínculos entre as propostas de inovação metodológica e a difusão do ideário liberal republicano, destacando-se a utilização das lições de coisas ou método intuitivo como estratégia de intervenção na sala de aula, lócus específico da instrução e da mudança das práticas pedagógicas, adequando a escola ao projeto político modernizador.

Segundo Saviani (2008, p. 140), Caetano de Campos foi um entusiasta do método intuitivo, tomando-o como base na reforma republicana da instrução pública. O reformador exaltava o método intuitivo, presente na reforma: “Os processos intuitivos são, pois, a base do ensino moderno.” E afirmava: “A Alemanha, a Suíça, a América do Norte têm aperfeiçoado estes processos com um entusiasmo que honra a civilização humana. É desses países que nos vem a luz sobre o magno assunto da reforma do ensino” (Relatório de 1890. Apud MOACYR, 1942a, p. 76).

“É com a Reforma Caetano de Campos que se inaugura a lógica que preside a institucionalização do modelo escolar paulista” (CARVALHO, 2003, p. 225). Esta lógica está expressa nos considerandos que abrem o Decreto nº 27 de 12 de março de 1890 – *Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas*:

Considerando que a instrução bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento;

Considerando que de todos os fatores da instrução popular o mais vital, poderoso e indispensável é a instrução primária largamente difundida e convenientemente ensinada;

Considerando que, sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz;

Considerando mais que a Escola Normal do Estado não satisfaz as exigências do tirocínio magistral a que se destina, por insuficiência do seu programa de estudos e pela carência de preparo prático dos seus alunos, decreta: [...]

A essas justificativas seguem 38 artigos divididos em três títulos: I Da Escola Normal; II Das Escolas Modelos; e III Disposições Diversas.

A Reforma de 1890, cujo espírito consistia “primordialmente na concepção do que seja ensinar” (Relatório do Dr. Caetano de Campos. 1890. Apud MOACYR, 1942a, p. 77), tornou o curso normal gratuito, manteve a duração de três anos, mas elevou de 8 para 10 o número de cadeiras, compreendendo as seguintes matérias:

Língua portuguesa (leitura, exercícios de composição, declamação e gramática); Aritmética, álgebra, geometria e escrituração mercantil; Física e química; Geografia e cosmografia; Historia do Brasil, com especialidade a de São Paulo; Educação Cívica; Noções de economia política, com especialidade da rural; Organização e direção das escolas; Biologia; Caligrafia e desenho; Ginástica; Exercícios militares e escolares; Música. (Artigo 1º do Decreto nº 27 de 12 de março de 1890).

Segundo Reis Filho (1995, p. 51), “os republicanos-democratas paulistas [...] identificam com rigor o passo essencial para a renovação eficiente do ensino: a preparação científica e técnica do professor”. Para Caetano de Campos “o manejo do método e seus procedimentos dependem do professor bem educado na arte de ensinar. É para formar esse mestre que se reforma a Escola Normal” (REIS FILHO, 1995, p. 75). Nesse sentido, ele reformou o plano de estudos da Escola Normal, selecionou rigorosamente o corpo docente

e transformou as escolas anexas em escolas-modelo, que eram “a base de toda reforma da instrução pública paulista, nos primeiros anos da República” (REIS FILHO, 1995, p. 53).

3.1.1 As Escolas-Modelo

Quanto à Escola-Modelo, “sua concepção, organização e orientação dominaram o pensamento e a ação de Caetano de Campos, inteiramente, nos 21 meses que dirigiu a Escola Normal” (REIS FILHO, 1995, p. 53). Este autor, analisando o pensamento pedagógico de Campos, afirma que no ensino paulista foram introduzidos os seguintes princípios: a) simplicidade, análise e progressividade; b) formalismo; c) memorização; d) autoridade; e) emulação; f) intuição. Estes princípios, mais tarde, “o movimento da Escola Nova catalogava como pertencentes à escola tradicional” (REIS FILHO, 1995, p. 68).

Quanto à organização das escolas-modelo, reza o Decreto nº 27 de 12 de março de 1890, no artigo 21, que cada uma delas, anexas à Escola Normal, seria dividida em três secções correspondentes ao ensino do 1º grau⁶² para crianças de 7 a 10 anos, do 2º⁶³ para a

⁶²1.º Gráo: - Lições de cousas com observação espontanea. - Instrucção civica. - Leitura; ensino proporcionado ao desenvolvimento das facultades do alumno a ponto de ler correctamente, prestando o professor attenção á prosodia. Exercicios de analyse sobre pequenos trechos lidos, de modo a poder o alumno comprehender e ficar conhecendo a construcção de phrases e sentenças, sem decorar regras grammaticaes. - Escripta graduada até á applicação das regras da orthographia. - Arithmetica elemental, incluindo as quatro operações fundamentaes, fracções ordinarias e decimaes, regra de tres simples com exercícos praticos, problemas graduados de uso commum. - Ensino pratico do systema legal de pesos e medidas. - Desenho de mão livre. - Exercícos de redacção de cartas, facturas e contas commerciaes. - Noções de geographia geral e de geographia physica, concernente aos phenomenos da evaporação, formação das nuvens, das chuvas, dos ventos, das serras e montanhas e de sua influencia na formação dos rios, guiando os alumnos ao conhecimento do mappa do Estado. - Gymnastica, comprehendendo marchas escolares e exercicios militares. - Canto coral. - Trabalhos manuaes— (Construcções, trabalhos a colla, papel dobrado, recortes, trabalhos em papelão, em cordes, em vime.

⁶³2.º Gráo: - Continuação de lições de cousas. - Leitura de auctores nacionaes com mais apurada observação da prosodia e manejo dos dictionarios. - Escripta, com attenção ás regras da orthographia e exercícos calligraphicos. - Continuação do estudo de arithmetica, comprehendendo regras de tres composta, regras de juros simples e composta, formação e extracção de raízes, reducção ã unidade, divisão em partes proporcionais, inclusive as regras de sociedade e mistura media com problemas de applicação á vida commum, regras sobre conversão de moedas e sobre cambio. - Grammatica elemental da lingua nacional ensinada em exercicios praticos e analyse de prosadores e poetas modernos. - Continuação do estudo da geographia physica, com explicação da formação das montanhas, vulcões, rios, mares, ilhas e continentes, especialmente o estudo das bacias do Amazonas e do Prata, sob o ponlo de vista, commercial ; conhecimento do mappa do Brazil. - Algebra até equações e problemas do primeiro gráo e geometria plana. - Desenho linear, incluindo elementos de projecção geometrica e desenho topographico elemental; - Exercícos de composição; - Trabalhos manuaes : Recórte de papel e papelão, modelação, trabalhos em páo, em ferro, combinação de ambos.

idade de 10 a 14 anos e do 3º grau⁶⁴ para a faixa de 14 a 17 anos. O artigo 24 estabelece a faixa etária correspondente a cada grau do ensino e o artigo 25 limita a 25 o número de alunos por grau ou seção, matriculados nas escolas-modelo. Ao programa da escola-modelo para o sexo feminino seriam acrescentados trabalhos de agulha e economia doméstica.

Além do professor-diretor e do adjunto, os alunos das escolas-modelo se relacionavam com os alunos-mestres. Estes cursavam o 3º ano da Escola Normal e exerciam a prática do professorado nas escolas-modelo, sob a inspeção dos professores-diretores, aos quais competia a distribuição desse serviço e sua melhor aplicação.

Nas escolas-modelo “as lições deverão ser mais empíricas do que teóricas, e o professor se esforçará por transmitir a seus discípulos noções claras e exatas, provocando o desenvolvimento gradual de suas faculdades” (Artigo 23 do Decreto nº 27 de 12 de março de 1890). Souza (1998, p. 40) afirma que “além da organização pedagógica com base no método intuitivo, ela [a Escola-Modelo] trazia o germe da concepção da escola graduada”. Segundo Saviani (2008, p. 171), a Escola-Modelo foi criada “como um órgão de demonstração metodológica, composto por duas classes, uma feminina e outra masculina. Para reger a primeira foi contratada Dona Guilhermina Loureiro de Andrade e, para a segunda, Miss Márcia Browne.”

Com matrícula de 25 alunos em cada classe e uma professora-diretora para cada sexo, a Escola-Modelo contrastava com as demais escolas públicas primárias existentes, conforme demonstrado no quadro a seguir, elaborado a partir das revelações feitas por Reis Filho (1995, p. 80-83):

Quadro 7: Contraste entre a Escola-Modelo e as demais Escolas Públicas existentes em SP

Escola-Modelo	Escolas públicas existentes
Prédio especialmente adaptado às atividades escolares;	Dependências das casas dos professores;
Ordem e asseio;	Sujeito a todas as perturbações domésticas;
Carteiras;	Bancos;

⁶⁴3.º Gráo: - Leituras de autores classicos nacionaes, em analyse para o conhecimento da syntaxe. - Grammatica da lingua nacional. - Língua franceza. - Continuação do estudo de algebra até equações do 2.º gráo, com problemas e continuação do estudo de geometria; - Desenho com applicação ás artes. - Geographia physica e descriptiva, com maior desenvolvimento, quanto ao Brazil, no tocante ás suas relações industriaes e commerciaes com outros paizes. - Noções elementares e praticas de historia natural. - Cosmographia. - Historia do Brazil, especialmente a de S. Paulo. - Exercicio de declamação e estylo. - Trabalhos manuaes.

Continuação do Quadro 7.	
Relação professor-aluno: Aulas extremamente animadas pela riqueza do material ilustrativo;	Relação professor-aluno: absoluto imobilismo. Só era permitido ao aluno levantar-se para levar a tarefa finalizada para o professor;
Lições curtas e alternadas com exercícios de marcha e canto;	Lições e tarefas intermináveis passadas no caderno ou na ardósia;
Munidas de todo o material necessário para a prática do ensino intuitivo: quadros murais de geografia e história, mapas, objetos e figuras de toda ordem para objetivar o ensino;	Nenhum aparelho do ensino moderno nem livros apropriados;
Estímulos morais, como a utilização dos cartões de mérito;	Permanência dos castigos e uso da palmatória;
Método: a lição de coisas deve permitir à criança contemplar a ocorrência de inúmeros fenômenos naturais reproduzidos por aparelhos usados pelo professor.	Uma diversidade de métodos: individual; mútuo; simultâneo; misto que tanto podia ser o mútuo com o simultâneo quanto o mútuo com o individual. (Este item não está em Reis Filho).
Só não mudou a concepção de ensino enquanto meio de disciplinar a criança.	

Fonte: Reis Filho (1995, p. 80-83).

Como pode ser observado no Quadro 7, a escola-modelo teve, inicialmente, em prédio adaptado, um ambiente de ordem, asseio e conforto no qual a relação educativa era animada, dialogada, com lições curtas, intercaladas por exercícios e canto e à disposição do professor e dos alunos o material didático necessário à boa prática do ensino intuitivo. Já as demais escolas públicas, que coexistiam com a escola-modelo, permaneciam nas mesmas condições herdadas do Período Imperial: funcionavam nas casas dos professores, sem nenhum material didático, com lições extensas, repetitivas e decoradas e onde a ordem e o silêncio ainda reinavam à sombra da palmatória.

Conforme o autor em questão, o novo método imprimia “à vida escolar um tom de novidade e encanto”, assim “não era de se estranhar que o novo ambiente contemplado pelo aluno-mestre da Escola Normal, que vinha observar a Escola-Modelo, fosse sugestivo e agradável” (REIS FILHO, 1995, p. 81).

Nesse sentido, Carvalho (2003, p. 225) afirma que

Os futuros mestres “podiam ver como as crianças eram manejadas e instruídas.” Desse modo de aprender centrado na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas esperava-se a propagação dos métodos de ensino e das práticas de organização da vida escolar.

Foi com a função de formar os mestres aptos a propagar o método intuitivo que Caetano de Campos enumerou “os ingredientes que garantiriam o sucesso de sua reforma: mestres formados no estrangeiro para alunos-mestres da Escola-Modelo; moderno e profuso material escolar importado; prédio apropriado e criação de bons moldes de ensino” (CARVALHO, 2003, p. 226).

Nas escolas-modelo os alunos-mestres observavam e anotavam tudo com o objetivo de “incorporar pela visualização os mecanismos do procedimento de aula. [...] Desde modo, [estariam] preparados para reger sua classe depois que recebessem sua carta de professor” (REIS FILHO, 1995, p. 82). Mas Miss Browne alertava:

As dificuldades que devem encontrar [os alunos-mestres] não tendo casas escolares e nenhum dos aparelhos do ensino moderno, nem livros apropriados, pouca apreciação pública, desanimarão alguns que cairão no ensino rotineiro. (Relatório de Márcia P. Browne, diretora da Escola-Modelo anexa à Escola Normal – 1892. Apud MOACYR, 1942a, p. 266).

Caetano de Campos empenhou-se na reforma da Escola Normal e das Escolas-Modelo, no entanto, chamava a atenção para a insuficiência desses primeiros passos. Além dessas reformas e da reforma do ensino primário, para ele, urgia reformar o ensino de 2º e 3º graus, criando, também para esses níveis, escolas-modelo. Contudo, na Memória apresentada, em 1891, ao governador Jorge Tibiriçá, reconhece que

Já é alguma coisa reformar o ensino primário: os primeiros anos da escola decidem muitas vezes o futuro da criança. O hábito de refletir antes de enunciar, a ciência de aproveitar o tempo que a infância adquire, e, sobretudo o amor ao trabalho, são qualidades que a escola primária implanta muitas vezes de modo indelével. (Apud MOACYR, 1942a, p. 88).

Mas a reforma do ensino primário já era parte da segunda fase da reforma e, quando, em 1892, teve início esta fase, Caetano de Campos já havia falecido, fato que ocorrera em 12 de setembro de 1891. Gabriel Prestes seria, na segunda fase, o seu continuador. Na expressão de Reis Filho (1995, p. 100), o projeto substitutivo da Reforma da Instrução Pública, elaborada por Gabriel Prestes, foi apresentado no Senado por Paulo Egidio e aprovado em 17 de agosto de 1892. No dia 8 do mês seguinte o projeto foi transformado na Lei nº 88, sancionada pelo governador Bernardino de Campos e pelo secretário do Interior Vicente de Carvalho.

3.2 A SEGUNDA FASE DA REFORMA DO ENSINO PAULISTA

Os dois anos e meio que separam as duas fases da reforma são assim explicados por Reis Filho (1995, p. 90): além das “complexas questões do ensino que exigiram debates, emendas e substitutivos que tomaram dois anos de debates legislativos: 1892 e 1893” as condições políticas brasileiras, desde 1891, foram seriamente conflitivas,⁶⁵ com reflexos na vida política paulista. Estas condições começam a se reverter, em São Paulo, somente quando Bernardino de Campos assumiu o governo do Estado, em agosto de 1892. “De fato”, afirma Reis Filho (1995, p. 91), “o período governamental de Bernardino de Campos consolidou, por meio de notáveis realizações, muitas das aspirações dos republicanos históricos.” Assim São Paulo pode completar não só a reorganização administrativa como também a reforma geral da instrução pública, promulgando, em setembro de 1892, a Lei nº 88 que reformava a instrução pública do Estado e, em dezembro do mesmo ano, o Decreto nº 144-B, aprovando o Regulamento da Instrução Pública.

A segunda fase provoca, na Escola Normal, a reforma mais profunda, transformando-a em modelo para todo o país. Na Instrução pública, dividiu o ensino em primário (dividido em preliminar e complementar), ensino secundário e ensino superior.

O ensino primário nas escolas preliminares deveria ser leigo, gratuito e obrigatório⁶⁶ para ambos os sexos na faixa etária de 7 a 12 anos.

O Regulamento da Instrução Pública, aprovado pelo Decreto nº 144-B, de 30 de dezembro de 1892, é longo: são 527 artigos divididos em nove capítulos – I Da direção e fiscalização do ensino; II Do ensino público em geral; III Do ensino primário; IV Do ensino secundário superior; V Das caixas escolares; VI Do ensino privado; VII Da estatística escolar; VIII Código disciplinar; IX Disposições gerais. Contudo, este regulamento foi de curta duração: vigorou somente até novembro de 1893.

⁶⁵Posse do presidente Marechal Deodoro da Fonseca e oposição do Partido Republicano Paulista (PRP) a ele; substituição do governo do Estado de São Paulo: Jorge Tibiriçá por Américo Brasiliense de Almeida; dissidência no PRP; renúncia do Marechal Deodoro da Fonseca; deposição de Américo Brasiliense de Almeida e posse do vice-presidente do Estado de São Paulo que governou até maio de 1892 quando foi eleito Bernardino de Campos, são alguns dos conflitos que agitavam a vida política do país e, conseqüentemente, do Estado de São Paulo. Sobre esse assunto veja Reis Filho, 1995, p. 90 a 100.

⁶⁶Vale lembrar que a obrigatoriedade era relativa, pois não compreendia “os alunos que recebessem instrução em escolas particulares ou em suas próprias casas, e os que residissem a distância maior de dois quilômetros da escola pública, para meninos, e um quilômetro, para meninas (Artigo 54 da Lei nº 88 de setembro de 1892). E também as crianças que sofressem de inabilidade física ou intelectual, atestada pelas municipalidades (artigo 56 da Lei nº 88).

Conforme Reis Filho (1995, p. 103) foi a partir de fevereiro de 1893, com a posse do Dr. Cesário Mota Junior como Secretário do Interior, que teve início, efetivamente, a Reforma Geral da Instrução Pública paulista. Cesário Mota Junior solicitou ao poder legislativo pequenas alterações no Regulamento de 1892 para torná-lo mais exequível, surgindo, então, a revisão da Lei nº 88 que originou a Lei nº 169 de 7 de agosto de 1893. E, em 27 de novembro do mesmo ano, foi promulgado o Decreto nº 218, para execução da Lei nº 88 e de sua aditiva, a Lei nº 169. Assim, o novo Regulamento da Instrução Pública vigorou, em suas linhas gerais, de novembro de 1893 a 1920.

Para organizar o ensino, ficou determinado que “o curso preliminar, [...] será ministrado em escolas preliminares e nas suas auxiliares, que são: 1º - as escolas intermédias; 2º - as escolas provisórias (Art. 49 do Decreto nº 144-B, de 30 - 12 - 1892). Foram regulamentadas também as escolas mistas, as escolas ambulantes, as escolas noturnas e, pela Lei 169 de 7 de agosto de 1893, foram criados os grupos escolares⁶⁷.

Assim, a partir de 1893, as escolas de primeiras letras foram, gradativamente, substituídas por outro modelo de organização escolar: os grupos escolares, conforme descreve Saviani (2006, p. 24): “Na estrutura anterior as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. [...] E estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares”.

3.2.1 Os Grupos Escolares: a proclamada fórmula do sucesso republicano

Ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos [...] e monumentalidade dos edifícios em que a Instrução Pública se faz signo do progresso – essa era a fórmula do sucesso republicano em São Paulo. (CARVALHO, 2003, p. 226).

Na expressão de Souza (1998, p. 27), no projeto civilizador republicano “a educação popular foi ressaltada como uma necessidade social e política. Social, porque ainda era preciso civilizar, disciplinar, moralizar, higienizar o povo. Acrescento que esses eram os

⁶⁷Artigo 1º § 1.º - Nos lugares em que, em virtude da densidade da população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade, o Conselho poderá fazê-las funcionar em um só prédio, para esse fim construindo no ponto que for mais conveniente (Lei nº 169/1893). E o artigo 81 do Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894, no § 1.º, estabelece que “tais escolas terão a denominação de ‘Grupo Escolar’ com a sua respectiva designação numérica em cada localidade”.

princípios da racionalidade científica e da divisão técnica do trabalho. Conforme Souza (1998, p. 92) era nas cidades que morava o perigo das multidões – a influência malsã dos pobres, dos vagabundos, de um povo com tendências à degeneração. As cidades constituíam o espaço onde deveriam ser tomadas medidas urgentes de disciplinarização e de regeneração social e a escola foi uma das instituições responsabilizadas por essa missão. Política, porque, para ser democrático, o governo republicano precisava contar com a participação do povo, ainda que fosse somente no período eleitoral. Para tanto, a alfabetização se tornou uma exigência.

Teive (2003, p. 227) também aponta nessa direção:

A reinvenção do espaço urbano abriu espaço para a reinvenção da escola, considerada pelos republicanos como um instrumento de ‘regeneração’ da nação, de moralização e civilização do povo e, evidentemente, como instrumento para a estabilização do novo regime.

Daí, a necessidade de universalizar a oferta de instrução pública. Conforme Jacomeli e Xavier (2003, p. 199)

[...] o discurso liberal também propunha a igualdade política, assegurando representações no espaço político. Disso decorria a necessidade de instituir a obrigatoriedade do ensino e, conseqüentemente, a gratuidade [...]. Precisava-se formar a grande massa de brasileiros, a maioria de analfabetos, para consolidar o regime republicano através do sufrágio universal.

É nesse contexto que surge um novo modelo de escola primária. Souza (1998, p. 15) assinala que a implantação dos grupos escolares ocorreu no interior do projeto republicano de educação popular. Para esta autora, “tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica mais complexa concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho” (SOUZA, 1998, p. 16). Os grupos escolares reuniam todas as características desse tipo de escola:

[...] fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento, em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição de classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, o controle e a distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo [...], a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. (SOUZA, 2006a, p. 114).

Embora a instalação dos grupos escolares tenha mudado a estrutura organizacional de uma parte da instrução pública paulista, a função disciplinadora das instituições de ensino não mudou. Para Souza (1998, p. 92) é preciso “[...] ver os grupos escolares no interior dos projetos de modernização e de construção de novas formas de gestão das cidades e de seus habitantes.” Ao assumir a função moralizadora e civilizatória, sobreposta pelos mecanismos disciplinadores, os grupos escolares visavam a formar bons cidadãos e futuros trabalhadores, moldados à divisão do trabalho que impunha hierarquia, obediência, disciplina e bons hábitos.

Com a implantação dos grupos escolares a relação educativa se ampliou. Assim como no ensino individual, no simultâneo e no mútuo o professor paulista continuava a se relacionar diretamente com os alunos, mas desapareceu a figura do monitor, presente nas escolas de ensino mútuo; permaneceram os inspetores com os quais os alunos já estavam habituados devido às visitas para inspeção e exames; e novos personagens foram incorporados. Além dos professores e inspetores, diretores, professores adjuntos, secretários, bibliotecários, serventes e porteiros passaram a fazer parte do convívio dos alunos. Todos envolvidos, de alguma forma, na relação educativa que se desenvolvia no espaço dos grupos escolares.

Nessa ampliação do rol que compunha a relação educativa a co-educação continuou restrita às escolas mistas⁶⁸. Nos grupos escolares os alunos foram distribuídos em 4 classes para cada sexo, correspondentes ao 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso preliminar. O 1º e o 2º ano da seção masculina poderiam ser regidos tanto por um professor quanto por uma professora. Já a seção feminina, apenas por professora.

A nova forma de organizar o trabalho didático nos grupos escolares não só ampliou o rol da relação educativa como também instaurou mudanças na mediação dos recursos didáticos. Rezava o artigo 62 do Decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893, que o ensino primário nas escolas preliminares seria dividido em 8 séries, cada uma delas com duração de um semestre do ano letivo. O artigo 5º do Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894, similar ao artigo 62, estabelecia que “o curso preliminar durará quatro anos e compreenderá as seguintes matérias”:

⁶⁸As escolas mistas eram criadas nos lugares em que o número de alunos ou alunas matriculáveis fosse inferior a 20, mas que pudesse formar esse número com alunos de ambos os sexos (Artigo 56 §3º do Decreto 218 de 27 de novembro de 1893).

- Leitura e dedução de princípios de gramática.
- Escrita e caligrafia.
- Cálculo aritmético sobre números inteiros e frações.
- Geometria prática (tachimetria) com as noções necessárias para suas aplicações à medição de superfícies e volumes.
- Sistema métrico decimal.
- Desenho a mão livre.
- Moral prática.
- Educação cívica.
- Noções de geografia geral.
- Cosmografia.
- Geografia do Brasil, especialmente a do Estado de São Paulo.
- Noções de física, químicas e história natural, nas suas mais simples aplicações, especialmente à higiene.
- História do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens.
- Leitura de música e canto.
- Exercícios ginásticos e militares, trabalhos manuais apropriados à idade e ao sexo.

Até 1904, os grupos escolares seguiam o Regimento Interno das Escolas Preliminares. Também as escolas intermédias desenvolviam o programa proposto no artigo 5º, porém, os professores não eram obrigados ao ensino das matérias acrescidas, de que não tivessem prestado exame. Já nas escolas provisórias seria observado o seguinte programa: Leitura, Escrita, Princípios de Cálculo, Geografia Geral e do Brasil, Princípios Básicos das Constituições da República e do Estado.

As prescrições eram para que as lições sobre as matérias fossem mais empíricas e concretas do que teóricas e abstratas e encaminhadas de modo que as faculdades infantis fossem provocadas a um desenvolvimento gradual e harmônico. Para tanto, os professores deveriam ter em vista, principalmente, desenvolver a faculdade de observação, empregando para isso os processos intuitivos (Artigos 8º e 9º do Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894)⁶⁹. Desta forma, nos grupos escolares, o ensino simultâneo foi adotado como forma de organizar a classe e o ensino intuitivo como forma de organizar o ensino e a aprendizagem. Ambas as formas compondo um só método.

Com o intuito de moralizar e civilizar, as imposições quanto à disciplina previam, primeiramente, que ela deveria “repousar essencialmente na afeição do professor para com os alunos, de modo a serem estes dirigidos, não pelo temor, mas pelo conselho e persuasão amistosa” (Artigo 23 do Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894). Mas os castigos e os

⁶⁹Consta também no artigo 4º do Decreto nº 1.253, de 28 de novembro de 1904 – *Aprova e manda observar o regimento interno dos grupos escolares.*

prêmios eram autorizados como meios de correção ou de estímulo. Os prêmios admitidos eram:

- 1.º) A passagem do aluno de lugar inferior para superior na mesma classe;
- 2.º) O elogio perante a classe;
- 3.º) O elogio solene perante as classes reunidas, com a assistência do inspetor do distrito;
- 4.º) Distribuição de cartões de boa nota, segundo o modelo que o professor adoptar;
- 5.º) A distribuição de cartões de merecimento e louvor, nas mesmas condições;
- 6.º) O lugar de distinção em assento especial;
- 7.º) A inclusão do nome do aluno em um quadro denominado de honra. (Artigo 25 do Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894).

O Artigo 26 estabelecia uma graduação entre os prêmios de boas notas, mérito e louvor, de modo a permutar os prêmios inferiores por outros de categoria superior, sempre que o aluno atingia o número de boas notas correspondentes à equivalência estabelecida. Buscava, assim, despertar o interesse dos “alunos pelos prêmios recebidos, para desenvolver o estímulo e o amor pelo estudo.” Nas diversas relações de material enviado aos grupos escolares constam cartões de méritos de aplicação e de comportamento nº 1, 10 e 20⁷⁰. Pedidos destes cartões não são encontrados nas listas das escolas isoladas.

A partir de 1904, os sete prêmios admitidos foram resumidos em quatro:

- Artigo 43º - Serão admitidos os seguintes prêmios, além de outros que melhores pareçam aos diretores:
1. a passagem do aluno de lugar inferior para superior na classe;
 2. o elogio perante a classe;
 3. a distribuição de recompensas, segundo o modelo que for adotado;
 4. a inscrição do nome do aluno em um quadro denominado honra. (Decreto 1.216 de 27 de abril de 1904).

Os alunos matriculados no ensino primário – quer em escolas preliminares e auxiliares, quer em complementares – estavam sujeitos às seguintes penalidades:

- a) admoestação particular;
- b) más notas nos boletins semanais das escolas, dirigidos às pessoas que os representarem;
- c) retirada de boas notas;
- d) repreensão em comunidade;

⁷⁰Por exemplo, no Livro de Protocolo de envio de Material Escolar a diversos municípios (1901). AESP. Ordem 2287.

- e) reclusão na escola, depois de concluído o trabalho diário, sob a vigilância dos professores ou adjuntos, por espaço máximo de meia hora;
- f) exclusão de prêmios escolares;
- g) exclusão do quadro de honra das escolas;
- h) reprovação nos exames finais. (Artigo 27 do Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894).

O Decreto nº 1.216 que aprovou, em 1904, o Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas-Modelo deu nova redação às penas:

Artigo 56. - Pelos diretores poderão ser impostas aos alunos as penas de: a) admoestação; b) repreensão; c) reclusão; d) exclusão da aula ou do recreio; e) exclusão do quadro de honra; f) suspensão até 15 dias; g) expulsão. (Decreto 1.216 de 27 de abril de 1904).

Algumas penas podiam ser aplicadas pelos professores, como as das letras a, b e d. A aplicação das penas seria determinada pelo prudente arbítrio do diretor e dos professores, aplicadas com a máxima prudência e moderação, conforme a gravidade das faltas e depois de reconhecidos improficuos os meios suasórios, que deviam preceder sempre qualquer pena. Nenhuma outra punição seria permitida. A privação do recreio não poderia ser completa, o aluno deveria ter pelo menos cinco minutos de inteira liberdade.

Quanto ao tempo, o período de férias, os feriados e a duração diária e semanal das aulas estavam determinados nos regulamentos⁷¹. Nas salas de aulas ele seria determinado e organizado pelo professor, atendendo o plano geral do ensino e o programa especial de cada classe. Os exercícios e estudos de aritmética, linguagem e outros que exigissem maior esforço deveriam ocupar o primeiro período dos trabalhos. O curso durava quatro anos, divididos em oito séries, com cinco horas de aula diária, de segunda a sábado, havendo, diariamente, uma interrupção, de meia hora, para recreio e descanso dos alunos.

⁷¹**Artigo 21** - O ano letivo dos grupos escolares começará a 1 de Fevereiro e terminará a 30 de Novembro. **Artigo 22** - As aulas funcionarão diariamente, das 11 horas da manhã às 4 da tarde. **Artigo 23** - Os alunos que não comparecerem até às 11 horas, ou se retirarem antes das 4, serão considerados como tendo faltado. § único - Haverá diariamente uma interrupção, de meia hora, para recreio e descanso dos alunos. **Artigo 24** - Os trabalhos escolares serão suspensos: a) Nos domingos; b) No dia 24 de Fevereiro; c) No dia 21 de Abril; d) No dia 3 de Maio; e) No dia 13 de Maio; f) Nos dias decorrentes de 20 a 30 Junho; g) No dia 14 de Julho; h) No dia 7 de Setembro; i) No dia 12 do Outubro; j) No dia 2 de Novembro; k) No dia 15 de Novembro; l) Na segunda o terça-feira do carnaval; m) Na quinta, sexta o sábado da semana santa; n) Quando o Governo determinar. (Decreto nº 1.253, de 28 de novembro de 1904).

Os exames constariam de provas escritas – as de ditados, composição e questões práticas de aritmética; provas práticas – as de caligrafia e desenho; e provas orais – todas as provas das outras matérias do programa (Art. 51 do Decreto nº 248, de 1894).

Para organizar administrativamente os grupos escolares, o Governo nomearia um dos professores da mesma escola, diplomado pela Escola Normal, dando-lhe um adjunto para auxiliá-lo na regência da classe que lhe coubesse. Mais tarde, os diretores deixariam de assumir a regência de classes, dedicando-se somente à direção. Cada grupo escolar poderia comportar de 4 a 10 escolas isoladas no máximo e seria regida por tantos professores quantos fossem os grupos de 40 alunos e pelos adjuntos que fossem necessários (Artigos 82 e 83 do Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894).

Para a escrituração escolar, cada escola, dentre elas os grupos escolares, teria os seguintes livros rubricados pelo inspetor do distrito: Livro de matrícula; Livro de Ponto; Livro de Inventário; Livros dos Termos de Exames e de Atas; Dois livros, um diário da caixa escolar, outro, movimento das cadernetas nas caixas econômicas; Livro de Visitas.

A higiene tanto escolar quanto pessoal era outra questão muito cuidada: a água, a limpeza e a ventilação das salas, a localização das fossas, o asseio dos alunos, tudo deveria ser observado pelos professores.

Quanto ao espaço físico, no primeiro momento da criação, os grupos escolares funcionavam em prédios monumentais, pois, enquanto símbolo da modernidade e do progresso, propunham-se dar visibilidade ao novo regime, despertando no povo o desejo de ali estar, de se instruir, de adquirir os conhecimentos que ajudariam o país a modernizar-se e a progredir sempre mais. Eram construções grandiosas, descreve Nóbrega (2003, p. 253), cuja simetria bilateral dividia as seções masculina e feminina colocando-as em lados opostos e separadas por um pátio interno. Suas salas eram espaçosas, arejadas por amplas janelas que permitiam a incidência adequada da luz nas carteiras dos alunos. Para Faria Filho (2000, p. 66) esse “espaço específico para a educação se completa, nos grupos escolares, com a existência de seus espaços criados especificamente para o ensino, quais sejam: a biblioteca, o museu escolar, o jardim para observação e a sala de aula”. Além desses espaços, o gabinete do diretor, a sala do arquivo, os corredores, a portaria, o vestíbulo, a sala dos professores, o pátio para recreio.

Os belos e majestosos prédios dos grupos escolares, construídos em locais de destaque na trama urbanística, se opunham às escolas isoladas, tidas “como símbolo de um passado que deveria ser ultrapassado, quando não esquecido” (FARIA FILHO 2000, p. 31).

Pensados não só por arquitetos, os novos prédios escolares foram alvo da atenção “de educadores, médicos e higienistas que recorreram a sua missão civilizadora de prescrever critérios e condições ideais de ar, luz, mobiliário e postura dos alunos” (SOUZA, 1998, p. 139). O mobiliário também foi pensado sob o ponto de vista da higiene, da postura e da pedagogia:

A altura das carteiras e bancos deverá ser proporcional ao tamanho dos meninos, afim de não obrigá-los a torcerem o corpo, a curvarem a coluna vertebral, a baixarem muito a cabeça, a terem os olhos muito próximos ou muito afastados do papel, a terem os pés pendurados. (Anexo nº 6 do Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894).

Conforme Souza (1998, p. 140)

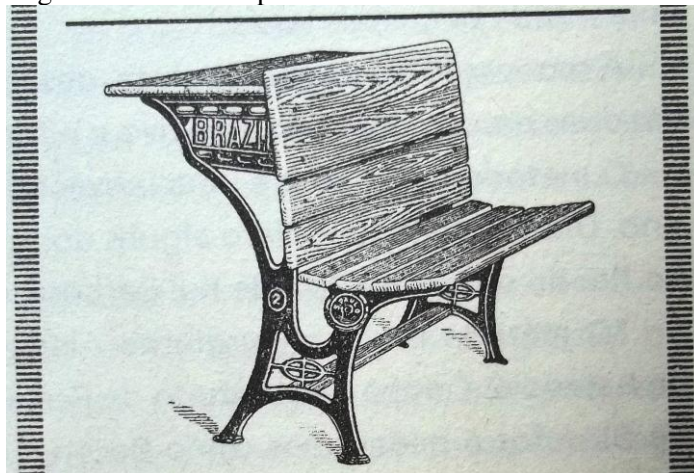
As carteiras individuais foram enfatizadas como as melhores do ponto de vista pedagógico, moral e higiênico. Num processo de escolarização em massa [...] a padronização e a homogeneização combinavam paradoxalmente com a individualização do aluno. A carteira individual constituía um dispositivo ideal para manter a distância entre os alunos, evitando o contato, a brincadeira, a distração perniciosa. Nenhum contato com outros corpos [...] ficavam garantidas a disciplina, a moral e o asseio.

No entanto, a questão do espaço ocupado pelas carteiras individuais, aliada à economia de recursos favorecia adoção de carteiras duplas. Assim

inicialmente o Conselho Superior de Instrução Pública adotou dois tipos de bancos-carteira para as escolas públicas paulistas: um de fabricação nacional para duas crianças destinadas às escolas isoladas; outro da fábrica Chandler de Boston para uma só criança destinado aos grupos escolares e às escolas complementares [...]. Previa-se, dessa forma, um equipamento moderno e mais apropriado para as escolas modelares e outro mais econômico para as escolas isoladas. (SOUZA, 1998, p. 141).

Mas, na maior parte das escolas – quer grupos escolares, quer escolas reunidas e até em algumas escolas isoladas – foi adotado o modelo de carteiras duplas (Imagem 3), por ser mais econômico.

Imagem 3: Carteira dupla



Fonte: Marcilio, 2005, p. 181.

Concluindo: a necessidade de universalizar a instrução tida, nos primórdios da República, como “o mais forte e eficaz elemento do progresso” e considerando a instrução primária como o fator “mais vital, poderoso e indispensável,”⁷² os republicanos paulistas criaram uma nova modalidade de escola: os grupos escolares, cujo objetivo era tornar a instrução primária largamente difundida e convenientemente ensinada, atendendo “um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular” (SOUZA, 2006b, p. 35).

Todavia, nem tudo era novidade. Por exemplo, os aspectos disciplinares – premiações e penalidades – impostos aos alunos dos grupos escolares já estavam presentes nas prescrições de Lancaster (1818, p. 97s.); alguns aspectos da organização administrativa tais como matrícula, registros de visitas, de exames; alguns materiais didáticos – cartas parietais, alfabeto, silabário, lousas de pedra – e questões de higiene também já estavam em Lancaster. O controle e a distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo, antes mesmo de estar presente nos prescritos lancasterianos, já estavam em Ratke e em Comênio.

Paralelamente aos grupos escolares se desenvolveram as escolas isoladas e as escolas reunidas. Estas “constituíam um modelo muito similar aos grupos escolares, porém, agrupando escolas preliminares mantinham as características destas” (MÜLLER, 2006, p. 17). Elas eram “criadas em lugares onde a população escolar não atingia a quatrocentas crianças de ambos os sexos ou nos lugares que não eram sede de municípios” (ANTUNES, 1914, p.4).

⁷²Decreto nº 27 de 12 de março de 1890.

Essas escolas, com o tempo, passaram a ter um diretor, cuja obrigação era aproximar a organização administrativa e pedagógica daquela praticada nos grupos escolares. Assim como os grupos escolares, as escolas reunidas nasceram da necessidade de universalização da instrução pública e, também, destinavam-se à escolarização em massa, pretendendo formar bons cidadãos e futuros trabalhadores. Conforme o Diretor Geral da Instrução Pública, as escolas reunidas eram “estabelecimentos de instalação ligeira, pequenos grupos escolares, econômicos e eficientes, como convém ao Estado” (GUILHERME KUHLMANN. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1922).

Com o decorrer do tempo, essas escolas transformaram-se em grupos escolares, conforme pode ser observado em diversos decretos do Estado de São Paulo. Para exemplificar, leia-se o decreto de 7 de abril de 1912: “O Dr. Pedro de Toledo, interventor Federal no Estado de São Paulo, resolve [...] transformar em grupo escolar de 2ª ordem⁷³ a escola reunida, urbana, de Jambeiro, com a anexação das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª escolas mistas” (SÃO PAULO, 1913). Outros decretos das décadas de 1910 e 1920 transformaram em grupos escolares várias escolas reunidas que, com o passar dos anos, desapareceram. Contudo, afirma Souza (1998, p. 126-127), “no interior do Estado esse processo demorou a ocorrer.”

Em meados da década de 1910, as condições econômicas e políticas do estado de São Paulo não permitiram a continuidade na construção dos templos de civilização, levando aos desdobramentos dos turnos nos grupos escolares já construídos. As construções grandiosas tiveram que ser alteradas “em decorrência das demandas populares pela escola, a seletividade do ensino primário e a falta de verbas para as construções escolares” (SOUZA, 2006b, p. 68). Na década seguinte, as escolas reunidas ganharam destaque, com a Reforma Sampaio Dória, por serem mais econômicas e eficientes. Em 1919 contavam-se 39 escolas reunidas, com 7.443 matrículas, em 1924 elevaram-se a 370 escolas, com 77.153 matrículas. Contudo, a maior eficiência delas não foi comprovada e ganhou força a prática, iniciada em 1905, de criar grupos escolares que funcionavam em prédios simples, menos

⁷³ Artigo 27 - Os grupos escolares serão classificados em 4 categorias: - de 4.ª categoria, os que tiverem até 10 classes; de 3.ª, até 20 classes; de 2.ª, até 30 classes; e de 1.ª, os de mais de 30 classes (Decreto nº 3.858, de 11 de junho de 1925). Em 1933 essa classificação foi alterada: Grupo escolar de 4.ª categoria, os de 4 a 7 classes; de 3.ª categoria, os de 8 a 19 classes; de 2.ª categoria, os de 20 a 39 classes; de 1.ª categoria, os de 40 ou mais classes (Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933).

onerosos. Mas, conforme Souza (1998, p. 133), “essas edificações mais simples não perderam, no entanto, o ar de dignidade e austeridade.”

Nas regiões centrais das cidades de porte médio e grande, os grupos escolares se destacavam. Nas cidades interioranas e nos bairros populosos, as escolas reunidas se configuraram como um passo intermediário entre as escolas isoladas e os grupos escolares. Mas a escola do interior, da periferia e da zona rural, áreas que concentravam a maioria da população, continuou a ser escola isolada, cujo número, mais ou menos 1910, foi maior que o de grupos escolares, conforme a tabela a seguir:

Tabela 34: Número de Estabelecimentos e Matrículas nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas entre 1900 e 1930.

Ano	Grupos Escolares		Escolas Isoladas	
	Nº de Estab.	Matrículas	Nº de Estab.	Matrículas
1900	45	15.280	1.050	46.577
1906	72	24.118	986	31.503
1907	76	25.498	1.122	35.253
1914	148	89.724	1.212	58.138
1918	171	98.727	1.394	52.320
1924	200	110.063	1.563	81.062
1929	297	191.320	2.684	115.960
1930	309	x	2.848	x

Fontes: Grupos Escolares - Anuário Estatístico do Estado de São Paulo; Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. Apud Infantsi, 1983, p. 118. Escolas Isoladas: Mensagens dos Presidentes do Estado de São Paulo. Apud Souza, 2012, p. 56.

Se considerarmos que um grupo escolar tem 4 classes para cada sexo, teremos, para o ano de 1900, por exemplo: 45 estabelecimentos x 4 classes x 2 sexos = 360 classes, nas quais estavam matriculadas 15.280 crianças. A correlação nas escolas isoladas é de uma escola por uma classe, portanto 1.050 classes, nas quais estavam matriculadas 46.577 crianças. Como pode ser observado, até fins dos anos de 1900, as escolas isoladas suplantavam os grupos escolares, tanto em quantidade quanto em matrículas. A partir da década de 1910 o número de grupos escolares foi aumentando. Na expressão de Souza (2006b, p. 69) o processo de institucionalização dos grupos escolares foi lento. Se por um lado, havia belas construções, adequação da mobília, dos métodos e dos materiais didáticos, por outro,

muitos edifícios funcionavam em precárias condições de estrutura física e falta de mobiliário e material didático. Somados a isso, adivinham os problemas de natureza pedagógica, especialmente a falta de uniformidade

dos programas, a diversidade da formação dos professores e a aplicação de diferentes métodos de ensino. (SOUZA, 2006b, p. 69).

Foi este o modelo que se consolidou e, “apesar de todos os problemas, os grupos escolares foram priorizados em detrimento das escolas isoladas, reforçando a opção do estado pela escolarização dos centros urbanos” (SOUZA, 2006b, p. 69).

3.3 AS ESCOLAS ISOLADAS: UM MODELO DESAJUSTADO?

Em todos os casos, a história esconde o segredo do presente. (IANNI, 1996, p. 8).

Na primeira década da República, a instrução paulista compunha-se de um mosaico de escolas⁷⁴. As escolas primárias do final do Império evoluíram, na primeira década da República, para escolas preliminares que, junto com suas auxiliares – escolas intermédias e escolas provisórias – seriam responsáveis pela educação dos menores de ambos os sexos, dos 7 aos 12 anos de idade. Além dessas modalidades, havia também as escolas mistas, as ambulantes e as noturnas, estas responsáveis pela instrução dos adultos analfabetos. A partir de 1893, o mosaico ganhou novas peças: os grupos escolares e as escolas reunidas. A partir daí, a expressão escola isolada foi substituindo, gradativamente, as denominações escolas preliminares, escolas provisórias e escolas intermédias.

Sobre as escolas isoladas, Infantsi (1983, p. 91) escreve que ao proclamar-se a República os únicos estabelecimentos de ensino primário eram

[...] as escolas preliminares, unidades escolares não agrupadas, em que um professor ministrava a instrução para crianças de diversas idades e de avanço escolar heterogêneo. Depois de 1894, quando foram criados os primeiros grupos escolares, e para deles distinguirem, aqueles estabelecimentos passaram a denominar-se escolas isoladas.

Na expressão de Rossi (2008, p. 153) “as escolas isoladas representavam um outro momento da educação e, comparadas aos grupos escolares, parecem desajustadas diante da racionalização e controle do trabalho nos grupos”. Essas escolas, explicita a autora, não eram isoladas apenas porque se constituíam como classes autônomas, mas enquanto unidades de funcionamento. Visto que os grupos escolares e as escolas reunidas se

⁷⁴ Expressão utilizada por Dallabrida no título do livro – Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República.

caracterizavam pelo agrupamento de escolas elementares, aquelas se mantinham autônomas, unitárias. As escolas isoladas pareciam desajustadas frente aos grupos escolares, que possuíam várias salas de aulas, com um professor por classe e alunos agrupados segundo a idade correlacionada à série. Sua precariedade as afastava dos modernos processos pedagógicos e da organização administrativa dos grupos escolares, estabelecimentos muito superiores a elas.

A primeira vez que o termo escola isolada aparece na legislação paulista foi no Regimento Interno das Escolas Públicas – Decreto 248, de 26 de julho de 1894:

Artigo 82. - Cada Grupo Escolar poderá comportar a lotação de 4 a 10 escolas isoladas no máximo e será regida por tantos professores quantos forem os grupos de 40 alunos e pelos adjuntos que forem necessários à diretoria.

Artigo 85. - Em suas relações com o Governo, com o Conselho Superior ou com o Diretor Geral, os diretores se dirigirão sempre por intermédio do inspetor do distrito, que exercerá sobre os Grupos Escolares as mesmas funções conferidas por lei em relação às escolas isoladas.

Na legislação anterior a 1904 falava-se em escolas isoladas, mas as adjetivações preliminar, intermédia e provisória eram mantidas. Em 1904, a Lei nº 930 e o Decreto nº 1.239, modificaram várias disposições em vigor na instrução pública paulista. A partir daí, mudaram as denominações de escola preliminar, escola intermédia e escola provisória para escola isolada. No artigo 1º ficou determinado que o ensino público preliminar fosse ministrado em:

- I Escolas ambulantes⁷⁵;
- II Escolas isoladas situadas em bairros ou sedes de distritos de paz;
- III Escolas isoladas situadas nas sedes dos municípios;
- IV Grupos Escolares;
- V Escola-Modelo anexa à Escola Normal da Capital e Jardim da Infância.

A localização das escolas isoladas deveria atender a conveniência da disseminação do ensino e à importância do núcleo de população escolar.

⁷⁵ Esse nome designava as escolas que atendiam de forma intercalada – uma semana em um bairro, outra semana noutro - aos locais onde o número de crianças era baixo. Era um “meio de aproveitar os esforços de um só professor em diferentes pontos de população disseminada” (Artur César Guimarães. Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública. 1894).

O artigo 30, do Decreto 1.239, reza que o ensino na escola modelo, nos grupos escolares e nas escolas isoladas será distribuído por quatro anos. Nas escolas ambulantes por três anos.

O Artigo 4º da Lei nº 930 estabelece que “o poder executivo fará a revisão dos programas de ensino preliminar, de modo que na distribuição das matérias se atenda o desenvolvimento intelectual dos alunos e se observem os princípios do método intuitivo.” Pelo Decreto 1.239, “os programas de ensino serão os que o Governo determinar e organizados pelo inspetor geral do ensino. Os programas adaptados serão uniformemente observados na escola-modelo, nos grupos escolares e nas escolas isoladas” (Artigo 31).

Quinze anos após a criação dos grupos escolares, em 1907, o Inspetor Geral do Ensino, João Lourenço Rodrigues, realizou um levantamento sobre a instrução no estado de São Paulo e concluiu que a organização do ensino estava estável, ainda que faltasse uniformidade. Em 1897, a Lei nº 520 buscava, conforme o inspetor geral, dar organização regular e uniforme ao ensino público primário, tanto da capital como do interior, mas não foi essa a interpretação dada à Lei e a metodização definitiva do ensino público ficou relegada a plano secundário. Para João Lourenço foram “nove anos perdidos [1897 a 1906], nove anos de estacionamento, senão de recuo, na obra da reorganização do ensino paulista” (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1907-1908, p. 67) Em 1908, diz ele, “raras eram as escolas em que se praticavam os modernos processos de ensino”. A situação ainda se agravou posteriormente, com o aumento das escolas: em 1898 eram 36 grupos escolares e 600 escolas isoladas; em 1906, duplicou o número de grupos escolares e o número de escolas isoladas não estava longe de 1000. “Com este aumento tão rápido das nossas instituições de ensino, impossível se tornava dar a todas elas uma organização uniforme, perfeita, definitiva, quer pelo lado material, quer, sobretudo, pelo lado pedagógico” (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1907-1908, p. 68). Era tempo, então, de tratar da inspeção escolar, trabalho que daria a uniformidade ao ensino tanto nos grupos escolares quanto nas escolas isoladas. Para o inspetor geral, organização e inspeção eram dois elementos distintos na administração escolar, mas solidários e conexos. “A organização é o elemento dinâmico, a inspeção é o elemento estático. Esta representa a ordem, aquela o progresso. [...] Uma cria, organiza; outra conserva” (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1907-1908, p. 48).

Mas as condições das escolas isoladas eram precárias. Em 1906, funcionavam, na capital do estado, 129 escolas isoladas sendo 43 para o sexo masculino, 52 para o sexo feminino e 34 mistas, totalizando 4.332 matrículas com uma frequência de 85%, isto é, 3.709 frequentes⁷⁶. A frequência parece satisfatória, diz o inspetor, porém tratava-se da frequência em dia de exame. A frequência ordinária dava uma porcentagem bem menor, afirmava ele. Conforme os relatórios dos inspetores escolares, os resultados dos exames não foi satisfatório, dada a precariedade de funcionamento da maioria, talvez mesmo da totalidade, das escolas isoladas da capital. Quanto à organização havia “uma incompreensível falta de uniformidade quer no ensino, quer na disciplina das escolas isoladas” (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1907-1908, p. 68).

Dado o estado deplorável, estas escolas exigiam medidas diferenciadas e urgentes para a qual João Lourenço tinha uma proposta, pautando-se em dois procedimentos básicos: a criação de uma escola isolada modelo, já que as condições das escolas isoladas eram muito diversas das condições dos grupos escolares para os quais já existiam as escolas-modelo; e a criação de uma categoria de inspetores – inspetores residentes – que ficariam com o encargo de organizar e inspecionar as escolas isoladas dos respectivos distritos. Os atuais inspetores tomariam o nome de diretores de ensino ou inspetores centrais e, dentre outros encargos, seriam encarregados da organização e inspeção dos grupos escolares (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1907-1908, p. 43).

Em 1908, o Decreto nº 1.577 de 21 de fevereiro criava a Escola Isolada Modelo que, anexa à Escola Normal, serviria de padrão para a organização das escolas isoladas. O § 2º do Artigo 1º incumbia

[...] o diretor da Escola Normal, depois da necessária experiência, submeterá à aprovação do Governo o plano do Regimento Interno dessa nova Escola, seu programa, horário, etc, que, mais tarde, serão adotados em todas as escolas isoladas do Estado, para um trabalho de remodelação definitiva de todas elas.

A Escola Isolada Modelo foi instalada oficialmente no dia 29 de abril de 1908. Achavam-se matriculadas 91 crianças, sendo 46 meninas e 45 meninos, estudando:

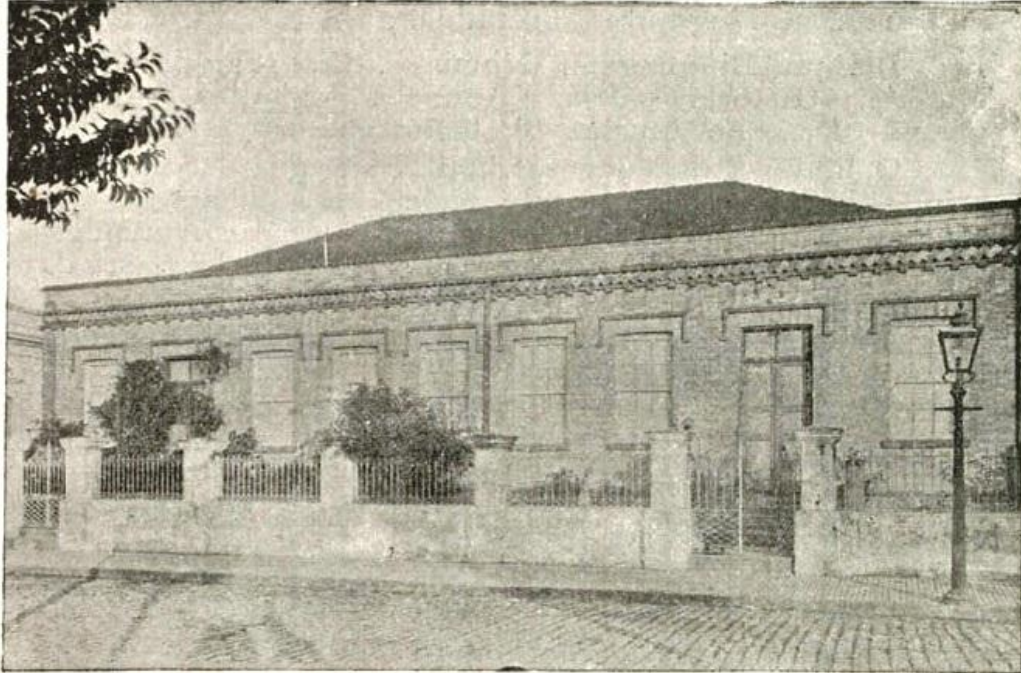
⁷⁶ Dados constantes no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo – 1907-1908, p. 87.

Leitura. Linguagem. Números. Caligrafia. Geografia. História Pátria. Animais. Plantas. Lições Gerais. Desenho. Música. Trabalho Manual. Ginástica.

O limite a que deve atingir cada uma das matérias acima discriminadas somente poderá ser demarcado ao encerrar-se o ano letivo atual, quando já estiverem colhidos e apreciados os ensinamentos de experiências e da observação quotidiana. (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1907-1908, p. 122).

Ela funcionava em dois prédios contíguos, duas classes, uma para cada sexo, oferecendo amplas acomodações e preenchendo todos os requisitos pedagógicos. Cabe recordar que a realidade das escolas isoladas era bem diferente: funcionavam em salas acanhadas e não dispunham dos requisitos pedagógicos para o ensino efetivo.

Imagem 4: Primeira Escola Isolada Modelo. Capital.



Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1907-1908, p. 121

No ano em que fora criada a Escola Isolada Modelo havia, no Estado de São Paulo, 1.276 escolas isoladas, sendo 1.139 no interior e 137 na Capital. Em 1906, nos 34 municípios que enviaram os dados estatísticos havia 29.543 alunos matriculados, cabendo 15.179 à seção masculina e 14.364 à seção feminina. O inspetor João Lourenço considerava mais precisos os dados de 1907 que contabilizavam 1.111 escolas isoladas sendo 511 do sexo masculino, 437 do sexo feminino e 163 mistas, nas quais estavam matriculados 17.473 meninos e 17.450 meninas (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1907-1908, p. 35).

O ano seguinte à criação da Escola Isolada Modelo – 1909 – foi de observação e coleta de experiências para a elaboração do regulamento, do programa e dos horários que, em 1910, já estavam nas mãos do Secretário do Interior. O diretor geral do ensino aguardava a aprovação, pois “só depois desse ato empreenderá a Diretoria Geral a reorganização das escolas isoladas pelo tipo proposto pela Escola Isolada Modelo” (OSCAR THOMPSON, Diretor Geral da Instrução Pública. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1909-1910, p. 28).

O ato desdobrou-se em decretos que foram promulgados em 13 de fevereiro de 1911 sob os números 2004 e 2005. O primeiro aprovava o Regimento Interno das Escolas Isoladas Modelo, anexas à Escola Normal de São Paulo e o segundo (Vide Anexo 4) aprovava e mandava observar o programa de ensino para as escolas isoladas do Estado.

No entanto, os anos que se seguiram à criação da Escola Isolada Modelo não trouxeram mudanças significativas na organização das escolas isoladas:

As condições pouco favoráveis dos prédios onde funcionam, a insuficiência de material, os defeitos de metodização, os vícios na transmissão de conhecimentos, a má interpretação de programas e outras pequenas causas, são obstáculos que ainda não foram removidos, pelo menos em absoluto, constituindo isto os principais embaraços que impedem a boa marcha do ensino.

O programa de ensino baixado com o Decreto nº 2005 de 13 de fevereiro de 1911, mais prático e exequível que o então seguido veio, em parte, sanar dificuldades, porém por poucos tem sido compreendido. (João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior. AESP. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1910-1911, p. 82-83).

A má interpretação do programa ocorria, conforme os inspetores de escola, porque somente os professores da Capital frequentavam a Escola Isolada Modelo. Os professores do interior não tinham nenhuma condição: seus vencimentos eram menores até mesmo do que o dos professores adjuntos dos grupos escolares e eles já tinham que arcar com o aluguel das casas onde funcionavam suas escolas, donde tirar recursos para irem à Capital? Para resolver o problema foram criadas escolas isoladas modelo também nas cidades interioranas.

Apesar de, em 1913, o estado de São Paulo contar com 14 escolas isoladas modelo – uma seção para cada sexo – em sete municípios e 2 na capital, nos relatórios seguintes, os

inspetores seguiam denunciando o estado lastimável das escolas isoladas e propondo medidas que atenuassem os problemas.

Informando ao Secretário do Interior que o estado das escolas isoladas continuava precário, o Diretor Geral da Instrução Pública afirmava:

[...] esse mal [a organização do ensino], ao que penso, pode ser remediado, indo o Estado ao encontro do professor, fornecendo-lhe, além do material preciso para sua escola, a casa onde deva a mesma funcionar. Difícil e dispendioso seria fornecer a cada professor uma casa para sua escola; mais fácil e proveitoso será fornecer uma casa para diversas escolas.

É assim que, em cada distrito de paz, e para cada três ou quatro escolas, poderia o governo alugar casas onde instalá-las, com as precisas ou possíveis condições pedagógicas. Não se trata de escolas reunidas, segundo o tipo já existente em algumas localidades do interior: cada escola deve funcionar automaticamente sob a regência do seu professor, tendo a casa um zelador, encarregado da sua limpeza e conservação, assim como do arranjo de cada uma das salas. (João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior. AESP. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1914, p. 14.).

Dentre os maiores obstáculos à organização das escolas isoladas, os inspetores apontavam: a) falta de casa apropriada; b) inferioridade de vencimentos em relação aos dos adjuntos dos grupos escolares; c) residência do professor fora da sede de sua escola; d) facilidade de remoções; e) facilidade em obter licença; f) falta de concurso das famílias; g) deficiência e irregularidade da inspeção municipal; h) ingerência indébita da política na escola; i) falta de prêmio ao esforço profícuo (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1914, p. 29).

Em 1917, João Chrysostomo, ainda diretor geral da Instrução Pública, relatava:

As escolas isoladas continuam a reclamar medidas de rigor para que preencham seu fim. Em regra, prestam muito mau serviço à causa da disseminação do ensino. [...] Penso que duas medidas se impõem para que essas escolas preencham o seu fim: 1ª) a fixação do professor na sede de sua escola; 2ª) a redução dos programas para as escolas rurais. (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1917, p. 10).

No mesmo relatório, o diretor geral propõe algumas idéias para a reforma do ensino, dentre elas, a divisão das escolas isoladas em rurais e urbanas, estas com curso de 3 anos, aquelas de 2 anos. Nas escolas rurais deveriam diminuir ao mínimo possível as matérias essenciais e adicionar noções práticas de agricultura e zootecnia. Nas urbanas, o programa

seria o mesmo dos três primeiros anos dos grupos escolares, com exclusão das matérias que pudessem ser dispensadas, sem prejuízo da cultura geral.

Lembremos que, em 1911, pelo Decreto 2005 o programa de ensino já passara por uma redução. Além disso, o curso passou a ser dividido em seções. Nos grupos escolares o curso durava 4 anos subdividido em 8 séries, cada série correspondendo a um semestre do ano letivo. Essa divisão, nas escolas isoladas, era problemática, uma vez que os professores, dadas as condições da escola, não conseguiam vencer os programas. Assim, cada série, que no grupo escolar durava um semestre, nas escolas isoladas durava um ano, fazendo dobrar o tempo dos alunos nas escolas. Para resolver tal problema, o curso, com duração de 4 anos, passou a ser dividido em três seções, sendo que a 1ª seção poderia ser subdividida em duas classes: *A* e *B*.

Voltemos à idéia de João Chrysostomo de classificar as escolas isoladas em rurais e urbanas, o que se tornou lei em 1917: “As escolas isoladas do Estado ficam classificadas em: rurais, distritais e urbanas” (Art. 1º da Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917).

Nas escolas rurais, localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos coloniais e nos centros fabris, o curso duraria dois anos, devendo o programa de ensino ser adaptado às necessidades da zona em que funcionassem. Os vencimentos dos professores dessas escolas seriam iguais aos das escolas distritais. As escolas distritais, situadas em bairros ou sede de distrito de paz, teriam o curso de três anos e o programa, conseqüentemente, seria mais desenvolvido que o das escolas rurais. Já nas escolas urbanas, criadas em sede de município, o curso seria de quatro anos e o seu programa abrangeria todo o ensino preliminar.

Já em 1909, Oscar Thompson chamava a atenção para um grave problema:

O problema do ensino, em São Paulo, reside na deficiência de escolas públicas para comportar a população infantil em idade escolar.

Ao governo faltam os recursos pecuniários para aumentar o número de estabelecimentos de ensino, apesar da verba avultada que sob a rubrica – instrução pública – absorve quantia não pequena da receita do Estado.

Mas o governo não pode ficar impassível, precisa estudar a questão e resolve-la, a fim de que o número de vagas nas escolas seja superior ou, pelo menos, igual ao número de candidatos a matrícula. (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1908-1909, p. 315).

Devido à falta de recursos pecuniários, que se arrastou por toda a década de 1910, o governo paulista optou por expandir o número de vagas não construindo novos prédios escolares, mas dobrando o turno naqueles já construídos, quer fossem grupos escolares, escolas reunidas ou isoladas. Referente às isoladas, rezava o artigo 1º, da Lei nº 1.710, de 27 de dezembro de 1919 que “todas as escolas isoladas do Estado, com exceção das noturnas, poderão funcionar em dois períodos, sempre que o governo achar conveniente”.

Mas foi, conforme Carvalho (2003, p. 227), no “início da década de 1920 que o modelo paulista entrou em crise”. Para esta autora, a crise no sistema de ensino foi determinada, além de mutações nos paradigmas de conhecimento, por “motivações políticas, sociais e econômicas que confluíram para o chamado entusiasmo pela educação.”

Para Nagle (1976, p. 99), uma das maneiras mais diretas de situar a questão – transformações nos setores econômico, político, social e cultural – consiste em afirmar o resultado dessas transformações, quais sejam:

O aparecimento de um inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico; de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). (NAGLE, 1976, p. 99-100).

É nesse contexto que Sampaio Dória assume como diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

3.3.1 A Reforma Sampaio Dória

Na década de 1920

O Brasil atravessava uma crise econômica das mais difíceis, a lavoura cafeeira sofrendo os efeitos de uma violenta baixa de preços por causa da superprodução e o povo sofrendo o cambio a 4 pence por mil réis, nível mais baixo já atingido pelo nosso dinheiro até 1930. (BASBAUM, 1986, p. 226).

A crise sócio-econômica difundiu-se na reação violenta causada por vários eventos nacionais, principalmente a fundação do Partido Comunista Brasileiro, em 1922, e os movimentos armados contra o poder central⁷⁷.

Os reflexos da crise se faziam sentir na educação. Em 1920, Sampaio Dória dirigiu um recenseamento escolar evidenciando que, “das 547.975 crianças, entre 7 e 12 anos (idade escolar) residentes no estado, apenas 175.830 frequentavam escolas públicas e particulares (o que correspondia a 31,6%). O restante, isto é, 69,4% da população escolar, o equivalente a 372.141 crianças, não frequentavam escolas” (DÓRIA, 1920. Apud SOUZA, 2009, p. 121). O analfabetismo grassava não só no estado de São Paulo, mas em todo o país.

Dentro das condições econômicas, políticas e sociais que se impunham e tendo em conta as condições limitadas dos recursos públicos “que não permitiam dar educação primária a todos, o Estado, segundo Sampaio Dória, deveria atacar o pior, ou seja, o analfabetismo, mesmo que para isso fosse necessário criar um tipo de escola primária aligeirada e simples” (MARCÍLIO, 2005, p. 141). Foi com este espírito que Sampaio Dória efetuou, em 1920, a reforma regulamentada pela Lei nº 1.750 de 8 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto 3.356, de 31 de maio de 1921. Para Nagle (1974, p. 207), esta reforma foi singular no esforço de dar instrução primária a todos, de acordo com a pregação nacionalista da época.

O artigo 1º do Decreto 3.356 estabelecia que a instrução pública compreenderia:

- a) o ensino primário, de dois anos, que será ministrado em escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares;
- b) o ensino médio, de dois anos, que poderá ser ministrado em escolas reunidas e grupos escolares;
- c) o ensino complementar, de três anos, que será ministrado em escolas complementares;
- d) o ensino profissional, que será ministrado em escolas profissionais;
- e) o ensino secundário especial, que será ministrado em ginásios e escolas normais;
- f) o ensino superior, que será ministrado nas academias e faculdades superiores.

⁷⁷A Guerra do Contestado (SC/1912-1916) precedeu aos movimentos que ocorreram na década de 1920: a comunidade agrícola do beato João Lourenço (1922), no Ceará, destruída a ferro e fogo pela “fúria selvagem dos chamados mantenedores da ordem” (BASBAUM, 1986, p. 223); a luta contra a vacina (1904); a rebelião de João Cândido (1910); a revolta do Forte de Copacabana (1922), que em 1924 teve a adesão da força policial de São Paulo; os movimentos revolucionários de 1922 e 1926; e a Coluna Prestes (1924-1927).

Os quatro anos – subdivididos em oito séries – que compreendiam o curso primário nos grupos escolares e nas escolas isoladas foram transformados em ensino primário de dois anos e ensino médio, também de dois anos. O primário, ministrado em escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares, era obrigatório e gratuito às crianças de 9 e 10 anos de idade (Lei nº1.750, artigo 4º). Depois de matriculadas as crianças de 9 e 10 anos nas respectivas escolas, as vagas que sobrassem poderiam ser preenchidas, de preferência, por crianças de 11 a 12 anos. Para a matrícula no ensino médio, ministrado em escolas reunidas e grupos escolares, e nos outros cursos, os alunos estavam sujeitos a taxas anuais⁷⁸ que os pais ou responsáveis pagariam em duas prestações, conforme o quadro abaixo:

Quadro 8: Taxas anuais pagas em duas prestações

Para o ensino médio	80\$000
Para o ensino complementar	100\$000
Para o ensino secundário ou normal	120\$000
Para o ensino superior	300\$000

Fonte: Quadro anexo 1 do Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921.

As escolas isoladas – até então classificadas em urbanas, distritais e rurais com a duração do curso de 4, 3 e 2 anos respectivamente – passaram a ter um curso com a duração única de dois anos. Quanto à classificação, ficaram as urbanas e as rurais; as “atuais escolas distritais, quando vagarem, serão classificadas em urbanas, ou rurais, segundo a zona onde houverem de funcionar” (Artigo 96, Decreto 3.356).

O artigo 103 prescrevia o método a ser utilizado:

Nas escolas primárias, o método natural do ensino é a intuição, a lição de cousas, o contexto da inteligência com as realidades que se ensinam, mediante a observação e a experimentação, feitas pelos alunos e orientadas pelo professor. São expressamente banidas da escola as tarefas de mera descrição, os processos que apelem exclusivamente para a memória verbal, a substituição das cousas e fatos pelos livros, que se devem apenas usar como auxiliares do ensino. (Artigo 96, Decreto 3.356).

Conforme Souza (2006a, p. 139), “a introdução dos princípios da Escola Nova no final da década de 1910 não significou uma ruptura com o método intuitivo, ao contrário, ocorreu em relação de continuidade. Isso é perceptível no pensamento de Sampaio Dória.”

⁷⁸Estavam isentos destas taxas os alunos considerados pobres, quais sejam: a) os filhos de indigentes; b) os filhos de operários; c) os filhos dos que vivem de ordenado mensal até 300\$000. (artigo 5º do Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921).

Quanto ao ensino nas escolas primárias, o programa compreenderia:

- ✓ 1º ano: Linguagem oral; Leitura analítica; Linguagem escrita; Aritmética; Geometria; Geografia e História; Ciências Físicas e Naturais; Higiene; Instrução moral e cívica; Desenho; Música; Trabalhos Manuais; Exercícios Ginásticos.
- ✓ 2º ano: Leitura; Linguagem oral; Linguagem escrita; Aritmética; Geometria; Geografia; História do Brasil; Ciências Físicas e Naturais; Higiene; Instrução Moral e Cívica; Caligrafia; Música; Trabalhos Manuais; Exercícios Ginásticos.

O objetivo de erradicar o analfabetismo fica evidente na Reforma Sampaio Dória. Para Carvalho (2010, p. 96) “nela, o analfabetismo passa a ser a marca da inaptidão dos povos para o progresso. [...] Erradicá-lo é a nova prioridade na hierarquia das providências de política educacional.”

Dentre outras mudanças, a Lei 1.750 de 1920 reduziu o ensino primário a 2 anos; restringiu a obrigatoriedade e a gratuidade apenas para a faixa etária de 9 e 10 anos; impôs o desdobramento do turno às escolas isoladas; unificou as escolas isoladas em um tipo único, de 2 anos; criou taxas para o ensino, excetuando-se o primário, e isentou delas, em todos os graus, os pobres.

É fato que o número de matrículas no ensino público aumentou, como pode ser observado na tabela 35. Mas aumentou no ensino primário, obrigatório e gratuito. O ensino médio, ao qual correspondia o 3º e o 4º ano do ensino primário preliminar, diminuiu, uma vez que tornou-se facultativo e era cobrada uma taxa anual.

Tabela 35: Número de Matrículas no Ensino Público após a reforma de 1920

	Primário	Médio	Total
1921	155.928	28.385	184.323
1922	156.157	25.991	182.148
1923	173.096	14.598	187.694

Fonte: Anuário do Ensino de 1922, p. 369 e 370.

Em 1921 ainda foram matriculadas crianças de 7 e 8 anos. A partir de 1922, não foram mais aceitas tais matrículas. Três foram os meios práticos para a execução da obrigatoriedade colocados em prática pela Diretoria da Instrução Pública, quer nos grupos escolares, escolas reunidas ou isoladas:

Para ser efetuada matrícula de todas as crianças de 9 e 10 anos existentes no núcleo em que funcionam os estabelecimentos de ensino além do

Recenseamento Escolar [...] a diretoria de ensino instituiu o policiamento exercido pelos próprios alunos que se transformam em auxiliares solertes na campanha alfabetizante. Todos os dias, nos primeiros minutos de aula, os professores indagam dos alunos se conhecem alguma criança de 9 ou 10 anos que não frequentam escola. A princípio parece desnecessário que a indagação seja feita diariamente, porém, num estado como o de São Paulo em que a corrente imigratória é contínua, em que as cidades recebem diariamente novos moradores, a vigilância das crianças, espalhadas em todas as direções do núcleo, é preciosa e eficaz.

Os alunos que promovem a matrícula de novas crianças recebem o título de patriotas e são inscritos no quadro-negro. Os que indicam dez ou mais alunos novos, são considerados auxiliares de alfabetização. Aos refratários aplicam, as autoridades escolares, as sanções da lei. (Guilherme Kuhlmann, diretor geral da Instrução Pública. Anuário de ensino de 1922, p. 370).

Contudo os índices de analfabetismo continuavam altos: em 1920, a escola não atingia mais que 28% da população escolarizável. Uma das razões, afirma Marcilio (2005, p. 93), estava no fato de que as taxas de crescimento demográfico apresentavam barreiras à universalização do ensino: “Por mais que se abrissem novas escolas, o crescimento da população era mais rápido e vencida sempre a corrida.” Além disso, havia, na expressão de Antunha (1976, p. 54), um conflito diante da opção entre o desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino. Este conflito foi encontrado no cerne da Reforma de 1920.

Para Nagle (1976, p. 207), desde 1918, o problema da instrução pública do Estado de São Paulo já se encontrava proposto nos seguintes termos:

[...] encontrar uma fórmula para resolver o problema do analfabetismo, nas condições atuais, isto é, considerando, de um lado, a existência de 380 mil crianças de 7 a 12 anos, com uma matrícula geral de 232 mil; de outro lado, a situação orçamentária do Estado, que não suportava maiores gastos no setor. Essa mesma situação se agravará em 1920, como se nota pelos termos da Mensagem que, nesse ano, o Presidente do Estado dirigiu ao Congresso Legislativo: com a nossa organização atual, só menos da metade da população escolar pode receber instrução primária.

Mas a Reforma Sampaio Dória sofreu duras críticas, principalmente, por ter reduzido o ensino obrigatório e gratuito para dois anos. Assim, em 1925, o Decreto nº 3.858, de 11 de junho, regulamentou uma nova reforma, restabelecendo o curso primário de 4 anos nos grupos escolares e de 3 anos nas escolas reunidas e isoladas. O ensino primário voltou a ser obrigatório e gratuito para as crianças de ambos os sexos de 7 a 12 anos de idade (artigo 2º) e ministrado em escolas isoladas, escolas reunidas, grupos escolares,

escolas e cursos noturnos, escolas-modelo e escolas isoladas modelo (Artigo 19). As escolas isoladas criadas pelo Congresso por proposta do Governo, seriam urbanas ou rurais (Artigo 21).

Em 1909, Oscar Thompson, então Diretor Geral da Instrução Pública, já dizia:

Tudo progrediu no departamento do ensino: apenas a escola isolada permaneceu quase a mesma que era há 50 anos. Estacionou no mesmo lugar, com todos os seus erros e defeitos de origem. Com efeito, quando se observam as escolas complementares e o funcionamento lógico dos grupos escolares – o tipo mais perfeito de organização escolar – e se entra por acaso em uma escola isolada, o coração do educador fica profundamente consternado e ao seu espírito acode insensivelmente a crítica severa contra os responsáveis pela sua permanência. (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1908-1909, p. 82).

Duas reformas de peso definiram os rumos da instrução pública no primeiro período republicano em São Paulo. Erguer os templos do saber, nos quais funcionariam escolas graduadas, com novos métodos, abundância de material, professores bem preparados revelava o progresso incontestado do “ensino público comparado à situação das escolas de primeiras letras predominantes no regime monárquico” (SOUZA, 2009, p. 30). No entanto, as circunstâncias econômicas e políticas fizeram com que a instituição modelar e a escola de primeiras letras, agora convertidas em escolas isoladas, coexistissem, adentrando o segundo período republicano.

Assim, para os grandes centros urbanos, instalaram-se grupos escolares; para os menores centros e bairros populosos, escolas reunidas. Contudo, estas escolas não atendiam aos bairros afastados, periféricos, às vilas, nem às áreas rurais. Para alcançar a universalização pretendida, a instrução deveria chegar, também, às crianças que habitavam esses locais. Coube, então, às escolas isoladas a função de atender essas crianças que, nas palavras dos professores, eram muito pobres, paupérrimas, crianças que precisavam ajudar os pais na lida diária. Para Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública em 1910,

As escolas isoladas devem ter entre nós, como tem em toda parte, a missão bem simples e modesta. Educar em pouco tempo crianças cujo serviço é muito cedo aproveitado pelos pais é, em regra, o papel de tais escolas. Devem elas, por isso, dar uma instrução que corresponda às necessidades futuras de seus alunos. (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1909-1910, p. 25).

Retomando Cunha (1978, p. 114), tem-se que

[...] a generalização da educação elementar fez-se, entretanto, sob a marca da separação das classes sociais. As escolas elementares destinadas aos filhos dos trabalhadores eram de qualidade muito baixa, de modo que a educação por eles recebida era incomparavelmente inferior à dos filhos das classes dominantes e das camadas médias.

As palavras supracitadas do Diretor Geral Oscar Thompson refletem bem a marca apontada por Cunha.

Também a investigação realizada por Santos (2011) aponta nessa direção. Explicitando a formação escolar da elite limeirense, a autora afirma que essas famílias

[...] escolhiam outros estabelecimentos que não o Grupo Escolar. Apenas dois dos 14 descendentes da família Levy cursaram o Grupo Escolar de Limeira – todos os outros foram para outras cidades, Estados ou país, e os que ficaram na cidade estudaram em instituição particular. [...] Se representantes da história local não escolheram o Grupo Escolar para instruir seus filhos é porque esse estabelecimento de ensino não atendia às expectativas dessa classe.

Conforme Basbaum (1986, p. 128), no período da Primeira República, São Paulo se destacava no conjunto do país não apenas como produtor, mas também como consumidor. Para este autor, “o crescimento das cidades criou um mercado interno bastante animador, estimulando a indústria, desenvolvendo o comércio criando uma vida nova e mais agitada para as cidades.” Essas condições, continua o historiador, propiciaram a formação das

[...] primeiras grandes fortunas não originadas diretamente do café. [...] Nascia, pelos casamentos e pela fusão de interesses econômicos uma nova burguesia, uma nova alta sociedade, fundada na riqueza proveniente do comércio e da indústria. (BASBAUM, 1986, p. 168).

Essa parcela da população urbana compunha, junto com os fazendeiros, a elite paulista cujos filhos estudavam em escolas particulares locais ou em outras cidades e no exterior. Além da elite, Basbaum (1986, p. 171) distingue, na população urbana, a formação das classes médias:

Designamos como classes médias urbanas todas aquelas categorias sociais que se colocam entre o proletariado e a grande burguesia urbana. Nelas incluímos não apenas os pequenos fabricantes, donos de pequenas oficinas, artesãos e pequenos comerciantes, como ainda o funcionalismo

público, as chamadas ‘profissões liberais’ e intelectuais e ainda os militares, não tanto pelas suas condições de vida (referimo-nos a todas as categorias citadas), diferentes entre si, mas pela sua ideologia, pelas suas concepções de vida.

Ainda nas palavras de Basbaum (1986, p. 172),

[...] é dentro dessa camada social [...] de pequenos lojistas, pequenos fabricantes e mestres-artesãos, alfaiates, marceneiros, sapateiros, etc., que se verifica outro dos mais importantes fenômenos sociais desse período, a proletarização das classes médias. Os mais fracos, empobrecidos, são forçados a abandonar os seus pequenos negócios e a transformar-se em funcionários públicos, em empregados de lojas mais ricas ou em operários de fábricas mais poderosas.

Essas camadas proletarizadas compunham, junto com os operários industriais, o proletariado, setor popular de menor poder aquisitivo que, segundo Basbaum (1986, p. 177), no primeiro período republicano brasileiro, não constituía, ainda, uma classe homogênea, “sem preparo técnico, analfabetos em sua grande maioria, sujeitavam-se aos baixos salários e a condições de trabalho as mais terríveis” (BASBAUM, 1986, p. 178). Também compunham essa camada ex-escravos, retirantes, agregados ou moradores fugidos do campo. Mas à medida que aumentava a concentração urbana e “à medida que as necessidades os iam lançando em lutas reivindicatórias, iam os operários constituindo uma classe social definida com caracteres e reivindicações próprias” (BASBAUM, 1986, p. 177).

Na população rural, o autor em questão destaca duas classes: de um lado, a classe de proprietários de terra, os fazendeiros, e de outro, três subclasses ou “três grandes categorias: a dos pequenos proprietários, a dos que trabalham em terra alheia mediante pagamento em dinheiro ou espécie ao dono da terra [arrendatários e colonos], e o assalariado” [trabalhadores rurais] (Basbaum, 1986, p. 150).

Para Nagle (1974, p. 26), no primeiro período republicano, as camadas médias brasileiras estavam em intenso processo de formação:

O desenvolvimento do modo capitalista de produção e de vida, durante a república Velha, ocasionou o aceleração da divisão social do trabalho e exigiu nível cada vez mais crescente de especialização de funções, de que resultaram o aparecimento de novas camadas sociais e a diferenciação das antigas classes dominantes; [...] na década dos vinte, os sinais de aparecimento de novo modelo se apresentam de maneira mais manifesta

pela presença de desarmonia de valores, interesses e expectativas dos diversos agrupamentos.

Essa incursão pela formação das classes sociais no primeiro período republicano foi necessária para tentarmos identificar quem eram os pais das crianças que frequentavam as escolas isoladas, pois

À medida que os grupos escolares eram criados em zonas urbanas caracterizando um tipo de escola de melhor qualidade [...] consolida-se um sistema escolar excludente de várias maneiras, entre elas, privilegiando determinados setores sociais, principalmente camadas médias e populares relacionadas às atividades urbano-industrial e discriminando setores populares de menor poder aquisitivo vinculados ou não às atividades rurais. (SOUZA, 2009, p. 85).

As escolas isoladas atendiam aos “setores populares de menor poder aquisitivo vinculados ou não às atividades rurais”? Dos mais de 60 livros de matrículas consultados destaquei oito, dos quais transcrevo, na Tabela 36, os dados referentes à profissão dos pais dos alunos das escolas isoladas paulistas. Por esta tabela procurei identificar qual era o público atendido por essas escolas.

Antes da Tabela 36 apresento o Quadro 9 cuja função é identificar os dados referentes às oito cujos dados compõem a Tabela 36. Por exemplo, os dados da coluna 1 estão no Arquivo Público do Estado de São São identificados pela Ordem 04031 e pertencem à 1ª Escola do sexo feminino de Santa Cruz da Estrella, no ano de 1905, quando a escola tinha 58 alunas matriculadas. Em todas as escolas a idade variava entre 6 e 14 anos.

Quadro 9: Identificação das 8 Escolas Seleccionadas

Coluna	Ordem	Alunos	Ano	Escola
01	04031	58	1905	1ª Escola do sexo feminino de Santa Cruz da Estrella
02	04193	62	1913	Escola do sexo feminino da Lapa
03	04163	40	1912	Escola do sexo feminino de Bella Cintra
04	04167	47	1913	Escola do sexo feminino do Bairro da Mooca
05	04031	40	1907	4ª Escola do sexo feminino de Santa Rita do Passa Quatro
06	3910	56	1908	2ª Escola do sexo masculino de São Bernardo
07	3910	42	1911	2ª Escola do sexo masculino de São Bernardo
08	3926	41	1907	Escola Pública do sexo masculino da cidade de São Vicente

Selecionei as oito escolas em que os livros de matrículas estavam mais completos. Quanto à profissão dos pais, a leitura dos demais livros revelou dados muito parecidos, não aparecendo camadas sociais diferentes, conforme se vê nas profissões da Tabela a seguir:

Tabela 36: Profissão dos pais de alunos de 8 escolas isoladas.

	1	2	3	4	5	6	7	8
Operário	x	43	12	08	x	x	11	x
Lavrador	29	06	01	x	01	13	02	06
Serrador	03	x	x	x	x	x	x	x
Sapateiro	01	x	02	01	x	x	x	x
Negociante	22	x	04	04	03	03	04	03
Comerciante	01	x	x	x	x	x	x	x
Empregado	x	06	06	08	x	x	x	01
Criada	x	x	x	x	01	x	x	01
Médico	x	x	x	x	x	x	x	01
Roceiro	x	x	x	x	06	x	x	01
Pedreiro	x	x	01	x	03	x	x	02
Lavadeira	x	x	01	x	x	x	x	01
Banqueiro	x	x	x	x	x	x	x	02
Guarda-Livros	x	x	x	x	x	x	x	01
Fiscal da Estr. de Ferro	x	x	x	x	x	x	x	01
Alferes	x	x	x	x	x	x	x	01
Professor	x	x	x	x	x	x	x	01
Jardineiro	x	x	01	x	x	x	x	01
Pescador	x	x	x	x	x	x	x	01
Carniceiro	x	x	x	x	x	x	x	01
Açougueiro	x	x	x	x	x	x	x	01
Gerente	x	x	x	x	x	x	x	01
Marmorista	x	x	02	x	x	x	x	x
Alfaiate	x	x	05	01	02	x	x	x
Marceneiro	x	x	01	03	x	x	x	x
Chineleiro	x	x	01	x	x	x	x	x
Fruteiro	x	x	01	x	x	x	x	x
Ferreiro	x	x	01	x	x	x	x	x
Funcionário	x	x	x	01	x	02	x	x
Carroceiro	x	x	x	03	05	03	x	x
Cocheiro	x	x	x	02	x	02	x	x
Carpinteiro	x	x	x	03	04	x	x	x
Funileiro	x	x	x	02	x	x	x	x
Pintor	x	x	x	01	x	x	x	x
Vaqueiro	x	x	x	01	x	x	x	x
Mecânico	x	x	x	04	x	03	x	x
Soldado	x	x	x	x	01	x	x	x
Contador	x	x	x	x	01	x	x	x

Continuação da Tabela 36.								
Fogueteiro	x	x	x	x	01	x	x	x
Relojoeiro	x	x	x	x	04	x	x	x
Ferreiro	x	x	x	x	02	x	x	x
Cervejeiro	x	x	x	x	02	x	x	x
Vendeira	x	x	x	x	01	x	x	x
Padeiro	x	x	x	x	01	x	x	x
Selheiro (sic)	x	x	x	x	01	02	x	x
Artista	x	x	x	x	01	x	x	x
Colono	x	x	x	x	x	09	x	x
Barbeiro	x	x	x	x	x	02	x	x
Agricultor	x	x	x	x	x	02	x	x
Militar	x	x	x	x	x	x	01	x
Carvoeiro	x	x	x	x	x	x	01	x
Sacristão	x	x	x	x	x	x	01	x
Boiadeiro	x	x	x	x	x	x	01	x
Não citaram	02	07	x	04	x	04	x	x

Excluindo o caso da Escola Pública do sexo masculino da cidade de São Vicente (coluna 8, Quadro 9), na qual estão matriculados os quatro filhos do médico, os dois filhos dos dois banqueiros, 1 filho do guarda-livro, 1 do fiscal geral da estrada de ferro, 1 do alferes e 3 filhos do gerente, todas as outras profissões se relacionam com a análise feita por Basbaum (1986, p. 178) na formação do proletariado paulista, ou seja, da classe menos favorecida. Em 1921, ao reduzir a gratuidade às duas primeiras séries do ensino primário e, conseqüentemente, a cobrança de taxas para os outros níveis de ensino, o Decreto nº 3.356, no artigo 5º isentava de tais taxas os pobres: “Consideram-se pobres para obterem a isenção de taxa: a) os filhos de indigentes; b) os filhos de operários; c) os filhos dos que vivem de ordenado mensal até 300\$000.”

Esclarecendo a questão das matrículas – dos filhos do médico, dos banqueiros, do guarda-livro, do fiscal geral da estrada de ferro, do alferes e do gerente – na Escola Pública do sexo masculino da cidade de São Vicente, cabe dizer que o primeiro grupo escolar daquela cidade “foi instalado pelo governo do estado em agosto de 1913” (http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1911-1915/1913_sao_vicente.pdf).

Depreende-se que os filhos do alferes, médico etc. foram matriculados na escola isolada, porque não havia grupo escolar no pequeno município. Quando este foi instalado na cidade, os nomes dos filhos da camada média desaparecem do livro de matrícula da escola isolada.

Concordando com Cunha (1978, p. 114) que afirma que a generalização da educação elementar fez-se sob a marca da separação das classes sociais, posso concluir que,

no período da Primeira República foi conveniente manter as escolas isoladas para atender as classes populares suburbanas e/ou rurais, economicamente carentes. Nos grandes centros urbanos, os grupos escolares atendiam os filhos dos trabalhadores mais especializados. No entanto, nas pequenas cidades, onde todas as escolas isoladas urbanas foram agrupadas, os grupos escolares atendiam os filhos dos residentes, temporariamente sem separação de classes.

O teor do documento seguinte movimenta-se nessa direção. No ofício⁷⁹, datado de 14 de março de 1911, do Almojarifado da Secretaria do Interior ao Secretário do Interior, o Sr. Francisco Botelho, responsável pelo setor, expõe sua opinião a respeito do pedido de blocos de caligrafia. Para ele “devem ser adquiridos pelos alunos que o possam, fornecendo o grupo, pela verba de expediente, para os que forem reconhecidamente pobres.” Diz ele que, se o Estado tiver de fornecer até blocos de caligrafia para os grupos já instalados, a verba calculada para o material escolar não daria até abril. O aluno ou os pais que não são carentes precisariam concorrer crescentemente ao menos com cadernos, lápis, pena, afirma o responsável pelo almojarifado.

Assim para a elite, escolas particulares nacionais ou estrangeiras; para a classe média, os grupos escolares; para a classe menos favorecida, as escolas isoladas.

Conforme Sanfelice (2007, p. 77) “no interior das instituições há um quebra-cabeça a ser decifrado. Uma vez dentro da instituição, trata-se de fazer o jogo das peças em busca de seus respectivos lugares.” São muitas as peças deste grande quebra-cabeça. Elas começam a se encaixar; continuemos o jogo, buscando as que compõem a organização do trabalho didático.

3.3.2 A Organização do Trabalho Didático nas Escolas Isoladas

Já em 1892, Miss Browne, ao reclamar da limitação das acomodações da escola-modelo que dirigia, alertava sobre outro problema da instrução paulista: a impossibilidade de se ministrar boa instrução na mesma sala, a alunos de diferentes idades. Dizia ela:

[...] É impossível ensinar crianças de 7 a 12 anos na mesma sala. As mais novas necessitam frequentes mudanças de ocupação e a constante atenção

⁷⁹ Neste ofício o responsável pelo almojarifado está se referindo a um pedido feito pelo diretor do Grupo Escolar do Carmo. AESP. Ordem 6360.

de um professor entusiástico e paciente. As mais idosas requerem disciplina e métodos de instrução, de acordo com seu desenvolvimento intelectual. É triste o modo por que as crianças são prejudicadas intelectualmente, moralmente nas escolas em que se ensinam juntamente todas as idades. Em tais escolas, nunca será verificada a teoria darwiniana do ‘survival of the fittest’ [sobrevivência dos mais aptos] visto que todas se tornam mais ou menos viciadas. Em nome das crianças que não podem defender seus direitos e no interesse da humanidade a Escola-Modelo protesta contra essa ‘degolação dos inocentes,’ sem misericórdia. (Relatório de Márcia P. Browne, diretora da Escola-Modelo anexa à Escola Normal. Apud Moacyr, 1942a, p. 262-263).

Eram, porém, dos próprios professores que partiam as maiores reclamações do que eles identificavam como a “desorganização do ensino” nestas escolas. Considerando a opinião desses professores, vejamos como estava a (des)organização do trabalho didático nas escolas isoladas.

3.3.2.1 A Relação Educativa

A relação entre o professor e os alunos, nas escolas isoladas, era bastante complexa, como podemos observar no Relatório da professora Isabel S. de Souza, da Escola Preliminar do 11º Distrito da Capital. Ela inicia seu relatório revelando que dividia suas 62 alunas em 4 anos e suas séries, conforme o novo regulamento, expondo também sua preocupação: “Ainda neste, como em outros relatórios, volto a tratar do assunto que continua a preocupar-me qual seja a impossibilidade de dirigir simultaneamente as oito séries que o nosso regulamento determina” (AESP. 1 de novembro de 1895. doc 4-5-35. Ordem 4931). A professora alerta para as grandes dificuldades e enorme prejuízo que tal desorganização acarreta à infância. A seguir, ela passa a expor alguns detalhes que justificam a necessária divisão do trabalho nessas escolas: a impossibilidade do professor acompanhar o desenvolvimento dos exercícios e corrigi-los quando o erro acontece, evitando assim os vícios; a desordem e a falta de disciplina; explicações incompletas, imperfeitas devido ao grande atropelo que se faz frente à série de perguntas que partem de todos os lados, levando, em consequência, a resultados insatisfatórios no ensino. A professora termina seu relatório respondendo às críticas do Inspetor Geral, Dr. Arthur Cesar Guimarães, que acusava os professores das escolas preliminares e intermédias (escolas isoladas) de má vontade e desleixo em sua prática docente:

E termino declarando-vos respeitosamente que possuo toda a boa vontade para por em prática todos os métodos das escolas que nos servem de modelo, mas para que isso seja completo é necessário que eu disponha dos elementos que aquelas dispõem. (Relatório da professora Izabel S. e Souza. 1895. Ordem 4931).

O professor Luiz Cardoso Franco recebeu matrículas de 101 alunos, dos quais foram eliminados 34. Os 67 frequentes foram divididos em oito séries. Ele reclama do acúmulo de alunos nos quatro anos e oito séries em que se divide e subdivide o ensino preliminar gerando grandes dificuldades para um só professor reger todas as séries simultaneamente e, também, denomina tal situação de desorganização. O professor alerta que se encontram 50 alunos à espera da nomeação de um auxiliar, ou outra medida, para serem admitidos. Ao concluir o relatório, ele faz um apelo ao governo: “[...] nos auxilie no sentido de dar, nesta escola, uma nova organização ao ensino, para que possamos desse modo atender as reclamações das classes menos abastadas da sociedade que são as que mais precisam dos favores do estado” (Relatório do professor Luiz Cardoso Franco, em 1 de junho de 1895. doc 4-5-50. Ordem 4931).

A professora Deolinda, tentando resolver tal dificuldade na relação educativa explica que divide sua escola em quatro classes, atenta ao número e diversidade de adiantamento das alunas. As duas últimas classes são frequentadas pelas alunas de medíocre adiantamento e as analfabetas. Diz ela:

[...] leciono diretamente para as duas primeiras classes, utilizando-me de monitoras para as últimas. Reconheço que as monitoras, por mais adiantadas e aplicadas que sejam, não satisfazem as exigências do ensino, que para ser profícuo, deve ser diretamente transmitido pelo próprio mestre; mas o excessivo número de alunas e a multiplicidade de matérias para ensinar, não permitem que se lance mão de outro meio, embora sejamos as primeiras a reconhecer os seus inconvenientes. (Professora Deolinda de Paula Machado Fagundes. Relatório de 1 de junho de 1893. AESP, Ordem 4931).

O relatório da professora Deolinda antecede a criação dos grupos escolares que ocorreu em agosto de 1893, no entanto a lei anterior, a de nº 88 de 9 de setembro e o Decreto nº 144-B, de 30 de dezembro, ambos de 1892, já estipulavam a multiplicidade de matérias e a adoção do ensino intuitivo.

Até os anos de 1895 ainda se encontram relatórios de professores referindo-se ao uso de monitor e à organização da escola por classes segundo a matéria ensinada,

principalmente a leitura. A partir daí, até o fim desta década, a maior parte relata estar usando o método misto, individual ou simultâneo, como é o caso da professora Maria Antônia F. Oliveira: “Como o número de alunas frequentes não é excessivo, adoto os métodos individual e simultâneo, com a adoção dos quais tiro bons resultados” (Relatório da professora Maria Antônia F. Oliveira, em 1 de junho de 1897. AESP. Ordem 7035).

Em seu relatório, o inspetor Antônio Morato de Carvalho (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1907-1908, p. 456) afirma que na maior parte das escolas por ele visitadas falta unidade nos métodos e nos processos de ensino tanto nas escolas isoladas quanto nos grupos escolares. Para o inspetor René Barreto (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1907-1908, p. 457) a prática aprendida na Escola Modelo tornara-se inválida uma vez que

Vão os novos mestres topar com dificuldades que não imaginavam, nem aprenderam a vencer, ignorando muitas vezes até a maneira de escriturar os livros.

A dificuldade de maior vulto existente nas escolas isoladas concentra-se na obrigação de um só mestre reger classes de adiantamentos diversos.

Para o inspetor José Carneiro da Silva (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1907-1908, p. 458) eram duas as causas pelas quais as escolas isoladas não produziam os efeitos desejados: instalações péssimas e falta de uniformização dos métodos e processos de ensino.

A partir dos relatórios lidos posso deduzir que a relação educativa se desenvolvia tendo de um lado o professor e do outro os alunos, sendo que até meados da década de 1890 havia, em algumas escolas, a presença do monitor. A presença de monitores, depois de 1895/96 até o final da Primeira República, é uma questão que ainda ficará aberta, uma vez que, em décadas posteriores, 1950 e 1960 há relatos de professores de escolas isoladas que tinham seus monitores.

Ocorre que as escolas de primeiras letras, e com ela o ensino monitorial, eram as marcas de um passado que deveria ser esquecido. Para Carvalho (2010, p. 89), a escola do período republicano seria “o emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo progresso.” Nesse contexto, ainda que algum professor lançasse mão de monitores ou dividisse a classe

conforme a matéria a ser ensinada, ele não revelaria, mesmo porque ele não tinha mais a obrigação de elaborar os relatórios que, ao final da década de 1890, passam a ser responsabilidade dos inspetores. Já nos relatórios dos inspetores é consenso que as escolas isoladas não tinham unidade de métodos. No entanto, eles não revelam quais eram os métodos adotados.

Para encaixar novas peças volto à questão: que relações educativas foram desenvolvidas nas escolas isoladas? Estas relações traziam algum aspecto do método de ensino mútuo, ou monitorial? Lancaster propunha que entre o professor e o aluno a relação fosse indireta, havendo a mediação do monitor, que orientava as classes, e do decúrio, que cuidava das decúrias. Nas escolas paulistas de ensino mútuo, no período imperial, houve uma adaptação: a quantidade de alunos não era tão grande a ponto de possibilitar a formação de decúrias, portanto, majoritariamente, as turmas eram divididas em classes munidas de monitores. A relação entre o professor, o aluno e o monitor era direta e o monitor não mediava, mas auxiliava o professor no processo de ensino. Além do professor, dos alunos e dos monitores, mensalmente entrava em cena o inspetor que não só inspecionava a escola e orientava os professores, como também aplicava os exames, relacionando-se tanto com os professores quanto com os alunos, inclusive com os monitores.

Iniciado o período republicano, com a criação dos grupos escolares, a relação educativa se modificou. Por um lado, houve, nos grupos escolares, uma ruptura entre a relação indireta, proposta por Lancaster, e a relação direta, proposta pelo ensino simultâneo, em vigor nas escolas graduadas. Por outro lado, a relação indireta lancasteriana passara por adaptações resultando na relação direta entre professores, alunos e monitores nas escolas paulistas de ensino mútuo. Esta relação teve continuidade nas escolas isoladas, na primeira década após o início das reformas republicanas. Nos grupos escolares a figura do monitor desapareceu, cedendo lugar aos adjuntos que, diferentemente dos monitores, eram professores formados que auxiliavam os professores efetivos. Nem todos os grupos escolares dispunham de adjuntos. Já nas escolas isoladas, os monitores aparecem nos relatórios até meados da década de 1890. A partir daí, não se encontram mais relatos sobre sua utilização. No entanto, era consenso, entre os inspetores, que as escolas isoladas não tinham unidade de métodos, sem, contudo revelarem quais eram os diferentes métodos ali

utilizados. Posso afirmar que nas décadas de 1950 e de 1960 a presença de monitores foi detectada em relatos de professores e ex-alunos mineiros, catarinenses e gaúchos, com os quais tive contato direto em entrevistas para elaboração do projeto de doutorado que deu origem a esta tese. De 1893, quando foram criados os grupos escolares e as escolas isoladas, até 1896, na relação educativa desenvolvida em algumas escolas isoladas os monitores se faziam presentes. Em outras escolas os professores se dirigiam diretamente aos alunos, individual ou simultaneamente.

Comênio, em 1657, na *Didática Magna*, já propunha o ensino monitorial e simultâneo:

Se tudo for organizado dessa forma, um único professor bastará para grande número de escolares, sobretudo:

I. Se dividir os alunos em grupos, por exemplo, de dez pessoas, encabeçados por responsáveis que serão controlados por outros, e assim por diante até o último responsável.

II. Se nunca ensinar, nem em particular nem na escola, a uma só pessoa, mas todas juntas e de uma só vez. [...] [o professor] espalhará como o sol os seus raios sobre todos, de tal modo que todos, com os olhos, os ouvidos e os espíritos voltados para ele, possam receber tudo o que for explicado. (COMÊNIO, 1997, p. 210).

Qualquer semelhança não é mera coincidência, pois foi Comênio quem anunciou a proposta de escola moderna cuja organização do trabalho didático inspirava-se na manufatura burguesa. Para Ratke, “a instrução comum ou coletiva favorece o ensino por dar-se para muitos alunos na mesma hora. [...] O ensino torna-se mais barato, com menor custo e tempo de aprendizagem” (Ratke. In: HOFF, 2008, p. 8).

* * *

Até 1898/99 encontram-se bastantes relatórios de professores das escolas isoladas. Neles, os professores detalham a organização de suas escolas, divisão dos alunos, materiais disponíveis, métodos usados e reclamam. Dentre as principais reclamações estão: os baixos vencimentos, o alto índice de infrequência, a falta de material adequado à aplicação do método intuitivo e a inadequação do espaço físico. A partir de 1900, esses relatórios são raros e a fonte disponível, mais adequada a esta investigação, são os Anuários, nos quais foram compilados os relatórios dos inspetores escolares e os livros *Termos de Visita*. No entanto, os relatos nos *Termos de Visitas* são sucintos, trazendo apenas o número de alunos matriculados, o número de alunos frequentes e se a escrituração da escola estava em dia.

Um ou outro inspetor de escola relatava algum dado sobre o método, espaço, higiene, falta de material.

3.3.2.2 A Mediação dos Recursos Didáticos

Devo lembrar que o termo recurso didático compreende não só os materiais didáticos, mas também o planejamento curricular, a metodologia empregada, os conteúdos trabalhados, os estatutos, enfim os recursos que medeiam a prática educativa. Estes recursos, (in)disponíveis para as escolas isoladas foram objetos de muitas reclamações.

O professor Antônio Rodrigues Alves Pereira, em novembro de 1893, inicia seu relatório (AESP. Ordem 4931. doc 3-4-4.) contando de seu desalento por não ter atendidas as suas reclamações e pedidos feitos nos relatórios anteriores e expõe que, dadas as novas condições, animou-se a relatar detalhadamente o andamento de sua escola. Além do espaço reduzido, o professor acusa que “a escola está completamente destituída de aparelhos de ensino”. Após relatar sobre o alto índice de infrequência o professor trata “das diferentes disciplinas do programa, fazendo, contudo notar que algumas delas não puderam ser contempladas no estudo pelas dificuldades da organização escolar”. Quanto à Educação Cívica e Moral, Ginástica e Cosmografia, ele trabalhava sem dividir a aula. Para as lições de Cívica e Moral, afirmava ele, tem se servido de trechos recitados pelos alunos, aproveitando também das faltas e dos atos louváveis dos próprios alunos para ensinamentos morais e cívicos. “A Cosmografia tenho ensinado noções muito elementares. Hinos, exercícios de marcha e calistênios⁸⁰ têm constituído o estudo de música e ginástica.” Quanto às Ciências químicas e físicas, o professor diz ter se limitado a experiências simples que despertassem o interesse dos alunos. Em Ciências Naturais: em Botânica não passou de ensinar os rudimentos sobre folhas, flor e caule e em Zoologia, a descrição de animais conhecidos das crianças e de um ensaio de classificação pelos alunos da segunda classe. Na Leitura, o professor Antônio revela que usa o método da palavração para os alunos que estão em leitura corrente e expressiva. Mas nos exercícios de soletração adota a decomposição das palavras ensinadas e o Método de Ensinar a Ler e a Escrever do Dr. Freire “visto apresentar exercícios de escrita que os meninos podem fazer enquanto o

⁸⁰ Método ou conjunto de exercícios físicos, espécie de ginástica rítmica, sem uso de aparelhos, para dar beleza, força e vigor ao corpo (Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. 2004. Rio de Janeiro: Objetiva).

professor se ocupa de outra classe.” Em História do Brasil, pequenas narrações ao alcance da classe a propósito de datas notáveis e leitura, pelos alunos mais adiantados, “é somente o que me pareceu que por enquanto posso fazer”. Ele admite que

[...] o estudo [da Aritmética] tem sido muito imperfeito na minha escola, apesar dos meus bons desejos. A falta de bons livros elementares, de aparelhos e de tempo tem sido os fatores desta imperfeição. Convencido de que para a boa compreensão desta disciplina pelas crianças é necessário que o professor concretize as operações uso com esse fim de objetos ao meu alcance tais como cartõezinhos, tornos, feijões, etc. (Relatório do prof. Antônio Rodrigues Alves Pereira. 1893. AESP. Ordem 4931, doc 3-4-4.).

Em Geografia, diz ele, a segunda classe estudou as partes mais importantes da geografia física do Estado de São Paulo e rudimentarmente a sua organização política. A primeira classe estudou orientação e alguma coisa sobre a cidade de São Paulo.

O espaço físico era outro problema do professor Antônio que não conseguia uma sala própria para o funcionamento da escola que sempre funcionou em salas acanhadas, sem distribuição de luz suficiente e sem outras qualidades pedagógicas.

O professor Luiz Cardoso Franco relata que, em 1895, sua escola funcionava mais ou menos de acordo com o artigo 31, do Regimento em vigor⁸¹ e se justifica dizendo que não consegue cumprir o novo programa, dada a sua extensão:

Em vista disto (reclamações não atendidas) exigir de nós – que temos a nosso cargo organizar e fiscalizar as oito séries, ou seja, os quatro anos em que se divide a escola preliminar – a escrupulosa execução das disposições do artigo 5º e 8º do regimento das escolas⁸², que mal poderão ser praticadas nos grupos escolares, que impropriamente se tem denominado escola-modelo, é desejar o impossível, é desejar o nosso

⁸¹ O Regimento em vigor era o Decreto 248, de 26 de julho de 1894. O artigo 31 rezava que “Cada escola publica iniciará os trabalhos do ano letivo, um mês depois do dia em que tiverem terminado os exames finais, ou um mês depois do encerramento das aulas no caso de não se efetuarem tais exames.”

⁸² **Artigo 5º** - O curso preliminar durará quatro anos e compreenderá as seguintes matérias: Leitura e dedução de princípios de gramática; Escrita e caligrafia; Cálculo aritmético sobre números inteiros e frações; Geometria prática (taquimetria) com as noções necessárias para suas aplicações à medição de superfícies e volumes; Sistema métrico decimal; Desenho à mão livre; Moral prática; Educação cívica; Noções de geografia geral; Cosmografia; Geografia do Brasil, especialmente a do Estado de S. Paulo; Noções de física, química e história natural, nas suas mais simples aplicações, especialmente à higiene; História do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens; Leitura de música e canto; Exercícios ginásticos e militares, trabalhos manuais apropriados à idade e ao sexo. **Artigo 8º** - Para o ensino das matérias do curso preliminar o professor deverá seguir o Anexo nº 1 (Decreto nº 248, de 26 de Julho de 1894 - Aprova o regimento interno das escolas publicas). O anexo1 do artigo 8º está anexado a este relatório sob o nº 3.

sacrifício. (AESP. Ordem 4931, Relatório de 1 de junho de 1895, doc 4-5-50).

A escola do professor Luiz está entre as poucas escolas isoladas preliminares que recebem adequadamente os materiais escolares, mas ainda assim há reclamações quanto à mobília e o espaço acanhado da sala.

Para o professor Guilherme eram muitos os problemas nas escolas isoladas:

A irregularidade de frequência, a diferença de aptidões, as diversas idades e graus de adiantamento dos alunos são os motivos permanentes da constante desorganização das classes, de sorte que pode-se quase contar com tantas lições diferentes quantos alunos se acharem na aula. [...] O mal que uma acanhada sala escolar apresenta não é, porém o não poder conter grande número de alunos (pois que, para um só professor o número de alunos deve ser mais ou menos limitado) mas sim o obstáculo que surge ante a boa ordem e disciplina que são difíceis de conservar-se entre muitos meninos apertados uns aos outros. A esperança de que em breve o Ilustrado Governo, segundo a novíssima lei, transformará as atuais salinhas de estudo em verdadeiras escolas, anima-me no magistério, produzindo-me desde já certo orgulho em pertencer à classe dos guias da infância em minha Pátria. (Relatório do professor Guilherme Von Atzingen, em 1 de junho de 1893. AESP. Ordem 4931).

Os alunos deste professor não formavam classes distintas e homogêneas, achando-se divididos segundo o adiantamento em três partes: 1ª parte) os principiantes e os que já reuniam sílabas e começavam a escrever, fazer algarismos, pequenas somas e subtrações; 2ª parte) constava dos alunos que já liam regular, escreviam sofrivelmente e faziam as quatro operações fundamentais da aritmética; 3ª parte) compreendia os mais adiantados, que além de lerem e escreverem mais ou menos bem achavam-se adiantados em Aritmética Prática e estudavam Desenho, Cosmografia, Geografia, Gramática, etc. Como se pode observar, o professor não relata a presença de monitores, mas a divisão de sua turma seguia prescrições lancasterianas.

Embora tecesse elogios ao excelente método, cujos mentores foram Spencer e Pestalozzi, o professor Amaro Egidio de Oliveira (Relatório de 1893, AESP. Ordem 6230) confessava que se tornava muito difícil para um só professor aplicá-lo em uma sala com alunos de todas as idades e diferentes níveis de adiantamento. Além disso, continua ele, tem matérias que são impossíveis ensinar sem estar previamente organizados com os aparelhos precisos para o ensino intuitivo.

Também o professor Jose de Azevedo Antunes dividia a sua turma em três classes, segundo o grau adiantamento e a matéria de ensino. Para ele, o adiantamento dos alunos não correspondia aos seus esforços. Isto não se devia só à falta de material escolar, como também à impossibilidade de um só professor ensinar intuitivamente três classes, na mesma sala, mantendo ao mesmo tempo a disciplina necessária. Além do que “os alunos são incapazes de abstrair sem que haja um meio que venha cabalmente dilatar os limites de sua inteligência. Esse meio é aquele estabelecido pelo método intuitivo, mas para sua execução necessitamos do auxílio indispensável à sua aplicação integral” (Relatório do prof. José de A. Antunes. Sorocaba, 1895. AESP. Ordem 6230).

A divisão das turmas conforme o grau de adiantamento e a matéria de ensino era uma prática constante nos primeiros anos após a primeira reforma. O professor Miguel Carneiro Junior dividia seus 40 alunos matriculados – frequência média: 34 – em 3 cursos mais um preparatório: 1º, 2º e 3º curso que o professor dividia segundo o grau de adiantamento em leitura. Para os alunos que nada sabem, ele tem um curso preparatório, no qual estavam 16 alunos recebendo as primeiras noções de leitura. Ele assim explica a organização de sua turma:

Para esta distribuição dos alunos em cursos tomei por base o adiantamento deles em leitura, por isso mesmo que não apresentam igual grau de desenvolvimento em todas as matérias que constituem o programa de ensino. Assim é que alguns alunos que fazem parte do 3º curso de leitura pertencem ao 2º de aritmética, ao 1º de caligrafia, etc. (Relatório do professor Miguel Carneiro Junior em 1 de junho de 1894. AESP. Ordem 4931, doc 4-4-16).

O professor Miguel alerta para o fato de não fazer parte de seu programa todas as matérias indicadas no regulamento vigente, dada a sua extensão, e elenca as matérias que ensinava: Caligrafia; Aritmética; Leitura; Geografia e Cosmografia; Noções de Ciências Físicas, Químicas e Naturais; Ortografia – Formas e Construções; Moral e Educação Cívica; Lições de Coisas. Os conteúdos de cada matéria constam no Quadro 10:

Quadro 10: Conteúdos do Ensino – Escola Isolada (Professor Miguel Carneiro Junior. 1894)

	Curso Preparatório	1º Curso	2º Curso	3º Curso
Caligrafia	x	Bastarda	Bastardinha	Cursiva
Aritmética	Contagem direta e intuitiva e cálculo mental simples.	Numeração, adição e subtração de inteiros, e intuitivamente o sistema métrico decimal.		As outras operações fundamentais, frações ordinárias e decimais, sistema antigo e moderno de pesos e medidas.
Leitura	“Tenho seguido o método João de Deus Por achá-lo mais apropriado a uma língua sonora como a nossa, do que o método da palavrção seguido na escola-modelo.”	Leitura elementar corrente		Leitura corrente e expressiva com interpretação de pequenos trechos da lição, exposição sintética do assunto e estudo prático dos sinônimos.
Geografia e Cosmografia	x	Aprendem elementarmente orientação e pontos cardeais, generalidades sobre geografia física, etc.		Princípios de geografia política; São Paulo – descrição física, principais cidades, etc.; o Brasil em geral.
Noções de Ciências Físicas, Químicas e Naturais	x	“Quanto às noções de Ciências Físicas, Químicas e Naturais apenas encetei o ensino, de modo que os três cursos têm estudado apenas generalidades sobre as produções dos três reinos da natureza, noções elementares sobre as folhas, os três estados dos corpos, propriedades mais gerais destes, etc. e aplicações mais comuns, sobretudo à higiene.		
Ortografia - Formas e Construções	x	Exercícios no quadro-negro de frases ditadas e pequenas construções.		Exercita-se na construção de cartas e documentos comerciais de uso comum.
Moral e Ed. Cívica	Leitura da Constituição do Estado de São Paulo e conversa com os alunos sobre os deveres em geral; a família bem constituída, deveres recíprocos entre seus membros; a sociedade, deveres do cidadão para com ela e com a pátria.			
Lições de Coisas	“Em Lições de Coisas tenho seguido o método comum e por enquanto pouco tenho ensinado, exceto ao 1º curso preparatório, em relação ao qual aproveito essas lições para o ensino da linguagem. Demais em nossas escolas não se ensinam verdadeiramente as cousas, mas o ensino é que é feito pelas cousas.”			

Fonte: AESP. Ordem 4931, doc 4-4-16

Nos relatórios da década de 1890 é grande o número de reclamações: falta de móveis; do material didático indispensável ao ensino intuitivo; de utensílios e do museu escolar para o ensino de Ciências Físicas, Química e Natural; falta de bons livros elementares; inadequação do espaço físico; impossibilidade de cumprir o programa proposto pelo novo regulamento devido ao tempo; acúmulo de trabalho para um só

professor com tão grande número de alunos; os inconvenientes causados pela matrícula permanente; e, principalmente, acerca da infrequência, conforme os professores, devido à pobreza e conseqüente necessidade de as crianças ajudarem os pais. Para os professores, a obrigatoriedade do ensino era uma “necessidade palpitante, imperiosa, urgente e indeclinável” (Relatório do professor da Escola Pública da Capela do Bairro do Bom Jesus do Campo Verde, município de Una. 1891. Ordem 4933).

Mas o quadro não era inteiramente desolador. Havia, entre as muitas escolas isoladas, aquelas que podiam cumprir bem o seu papel, como demonstra o inspetor René Barretos ao elogiar a professora Maria Pinheiro: “Encontrei as alunas do primeiro ano revelando sensível progresso sobre o ensino da leitura pelo método analítico que está sendo posto inteligentemente em prática pela professora desta escola” (Livro Termo de Visitas da Escola Preliminar para o sexo feminino do Bairro do Telegrafo. 1909. AESP. Ordem 2114). Em 1907 esta professora havia conquistado o terceiro lugar na classificação das escolas isoladas, conforme pode ser observado na Imagem 5:

Imagem 5: Recortes do Jornal Estado de São Paulo. Janeiro de 1907.



Fonte: Os recortes estão dentro do livro Termo de Visitas. AESP. Ordem 2114.

Esta classificação teve por base o aproveitamento dos alunos e fora organizada pelos inspetores escolares que presidiram as bancas dos exames finais nas escolas isoladas da capital, como uma forma de incentivar o trabalho destes professores.

Outro exemplo de boa organização foi dado pelo inspetor escolar Miguel Carneiro Junior (Livro Termo de Visitas – 1905-1908. AESP. Ordem 2479) que visitou a Escola do sexo masculino da Rua dos Imigrantes, município da Capital, em 27 de janeiro de 1908, concluindo que o professor poderia continuar suas aulas no prédio em que estava localizada até que encontrasse sala mais espaçosa para sua instalação. Em julho de 1908, ao retornar à escola, conforme o mesmo inspetor, ela funcionava em ordem e regularmente, já estando bem instalada, em sala espaçosa e bem iluminada. Em outubro do mesmo ano, outro inspetor visitava a escola e deixou registrado que ela funcionava com regularidade tanto quanto a disciplina, que era excelente, quanto aos trabalhos de transmissão do ensino. A escrituração estava em boa ordem, feita com limpeza e os 31 alunos estavam devidamente matriculados. “Devo deixar consignada a magnífica impressão que me causaram os exercícios a que assisti, os quais deixaram patente a inteligente dedicação do professor” (Inspetor José Carneiro da Silva. Livro Termo de Visitas. 1905-1908. AESP. Ordem 2479).

No entanto essas ocorrências não eram frequentes. Nessa mesma época, o inspetor geral João Lourenço apresentou, em 1908, ao Secretário do Interior, as condições da maioria das escolas isoladas no Estado:

Dada a má instalação e a deficiente dotação das escolas, já se pode conjecturar e admitir a priori a insignificância dos seus resultados. Mas a essas duas causas se junta uma terceira – a falta, em muitos professores, de orientação pedagógica. (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1907-1908, p. 30).

Mais uma vez a revelação de um inspetor leva-me a questionar: a falta de orientação pedagógica implicaria a adoção de outros métodos que não o intuitivo? Estariam esses professores recorrendo aos monitores, em outras palavras, a alunos mais adiantados para auxiliá-los na tarefa de ensinar? Utilizariam o ensino individual, uma organização diferente de suas turmas? Como já foi dito, nas décadas de 1950 e 1960 essas práticas eram admitidas.

Quanto a isso, Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública, presta alguns esclarecimentos:

O ensino nas escolas isoladas
Não há também, nas escolas, homogeneidade no emprego dos métodos e processos mais convenientes à transmissão de conhecimentos aos alunos.

Em algumas, observa-se a isto, mais ou menos: o ensino simultâneo é substituído pelo individual; não há uniformidade na adoção de livros para os alunos de uma mesma classe; no ensino de leitura, são geralmente desprezados o giz e o quadro-negro, dando as crianças suas primeiras lições nas cartilhas, que decoram; uns ensinam por silabação e outros até por soletração (!); muitos ensinam a língua pela gramática, e não a gramática pela linguagem, e exigem definições e regras decoradas *ipsis litteris* dos compêndios, e que são reproduzidas sem que os alunos saibam praticamente aplicá-las; as longas operações da aritmética, feitas maquinalmente, substituem as questões práticas de número e o cálculo raciocinado; o estudo da geografia consiste na catalogação de rios, cidades, serras, ilhas, etc, que o aluno nem sabe localizar no mapa; a cartografia, poderoso auxiliar dessa última disciplina, está convertida em exercício de desenho; e noções de educação cívica e moral são postas à margem, ou reduzem-se apenas a citação dos nomes dos presidentes da República e do Estado, e dos chefes políticos dominantes nas localidades; os exercícios de linguagem escrita são quase por toda parte desprezados e, quando feitos, não são corrigidos; e o estudo da história pátria consiste na reprodução, *ipsis verbis*, dos dizeres de pequenos compêndios usuais; e em geometria, como em outras matérias, definições e divisões sem a menor utilidade prática. (Anuário do Ensino de 1908-1909, p. 12).

Afora as questões metodológicas, que tanto preocupavam os inspetores, outras se mostravam, também, perturbadoras, tais como a classificação dos alunos, o espaço físico e a higiene. Vejamos o que dizem dois inspetores sobre a mesma escola⁸³: o inspetor escolar Ramon Docca alertou ao professor Joaquim sobre a classificação de seus alunos que deveria ocorrer em conformidade com Decreto 2005 de 15 de fevereiro de 1911. Sobre o espaço físico afirmava: “As condições da sala em que funciona a aula não são próprias pelo que convirá transferir a escola.” (17-03-1911). Em maio, em nova visita, o inspetor encontrou os 27 alunos classificados: todos pertenciam à primeira sessão, pois eram todos principiantes, ou seja, todos analfabetos. Em junho de 1911, o inspetor Arnaldo Barreto, em visita extraordinária a essa escola registrou a presença de 14 alunos dos 23 matriculados. “Todos os alunos são analfabetos, sendo que o mais adiantado, matriculado em fevereiro deste ano, ainda esta na lição 12^a da Cartilha Galhardo. A minha impressão sobre tudo o que observei é desagradável, encontrando a sala por varrer a uma semana e sem condições higiênicas de ar e de luz” (10-06-1911).

Comparando dois Livros de Protocolo de envio de Material Escolar a diversos municípios – um, de 1901 (AESP. Ordem 2287), que tratava do envio de materiais a grupos

⁸³ Embora esteja catalogado como Livro de Matrículas, trata-se de um Livro Termo de Visitas da Escola Masculina de Várzea de Santo Amaro, município da Capital. AESP. Ordem 2588.

escolares e outro, de 1902 (AESP. Ordem 2333), envio de materiais a escolas isoladas de bairro – notam-se algumas diferenças, quais sejam: os cartões de méritos de aplicação e de comportamento nº 1, 10 e 20, corneta, tambor, sineta, esqueleto humano em cartão, coleção de cartões parietais para leitura, quadro História de São Paulo, coleção de sólidos constam somente nas listas dos grupos escolares. Os mapas enviados aos grupos escolares: Brasil, São Paulo, Europa, Ásia, África, Oceania, América do Sul, América do Norte; para as escolas isoladas apenas o do Brasil e o de São Paulo. Os globos geográficos, os contadores mecânicos e os mapas do sistema métrico aparecem em pouquíssimas listas das escolas isoladas, quer preliminar, quer provisória. A carta de Parker aparece menos ainda. O envio de carteiras, para os grupos escolares, ocorre em consonância com os preceitos médicos, ou seja, em três tamanhos diferentes, conforme o tamanho das crianças. Para as escolas isoladas bancos-carteira duplos, sem designação de tamanho, muitas vezes já usados. Os livros utilizados no ensino⁸⁴ eram enviados tanto para os grupos escolares quanto para as escolas isoladas. Já os livros Dicionário (Fonseca); Dicionário de João de Deus; Lições de Cousas (Saffray); Calkins; Botânica e Astronomia do Jonsen; Zoologia, Química, Física e Historia Natural do Saavedra; Conhecimentos Úteis do Boicho¹ só aparecem nas listas dos grupos escolares.

A Escola Mista do Bairro de Vila Sofia, recebeu boa quantidade de material:

Quadro 11: Material recebido pela Escola Mista do Bairro de Vila Sofia.

Móveis: Mesa com cadeira para a professora, 15 bancos-carteira duplos (em outros relatos está registrado como bancos com 2 assentos), armário.	Material Didático: Quadro-negro, contador mecânico, ponteiro, caixa de giz, caixa de penas, 1 litro de tinta, 40 lousas pequenas, 40 lápis de pedra, régua, resma de papel, 1 mapa do Brasil e 1 do Estado de SP, 24 livros de leitura pelo prof. Luis Cardoso.	Administrativo: Livro de Matrícula, de Chamada, de Termo de Exame, de Termo de Visitas, de Inventário de Bens da Escola; 1 Regulamento; 1 Regimento Interno; 12 mapas mensais; 2 mapas semestrais; e 12 boletins.	Utensílios: Talha, caneca, bacia de mão, escarradeira, tímpano ⁸⁵
---	--	--	---

Fonte: Livro de Protocolo de envio de Material Escolar a diversos municípios – 1902 (AESP. Ordem 2333)

⁸⁴ Cartilha da Infância (Galhardo); Livros de Leitura (Galhardo); Livros de Leitura (Hilário Ribeiro); Livros de Leitura (Luis Cardoso); Gramática Portuguesa (Abilio Borges); História do Brasil (Lacerda); Geografia (Tancredo); Aritmética Elementar (Trajano); Livro das Crianças, dentre outros.

⁸⁵ No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa encontram-se 12 significados para esta palavra. Dentre eles destaquei dois que caberiam nesse caso: (1) É uma espécie de tambor com repartimento em espiral para elevar água num depósito. (2) peça de metal, com formato de sino, que nas campainhas é percutida pelo martelo. Particularmente penso tratar-se de uma espécie de campainha usada nas escolas.

Poucas escolas isoladas de bairro – preliminar ou provisória – têm registro de receber material tão completo quanto essa. Na maioria dos registros consta apenas o básico para as escolas isoladas: mesa com cadeira, bancos-carteira, quadro-negro e caixa de giz. Penas, tinta, lousas, lápis de pedra, resma de papel, as escolas até recebiam, mas sempre em menor quantidade do que os pedidos enviados. O contador mecânico uma ou outra escola tinha. Em um dos protocolos está registrado o envio de ½ caixa de giz para uma escola isolada. Quanto às ardósias, ou lousas de pedra, anteriormente usadas nas escolas lancasterianas, tanto os grupos escolares quanto as escolas isoladas recebiam, porém, para os grupos escolares elas tinham tamanhos diferenciados – nº 2, 4 e 5. Para as escolas isoladas constavam apenas lousas pequenas.

A transmissão de conhecimento, conforme assinalava os inspetores, era um dos males a ser combatido. Em 1909, o inspetor José Monteiro Boanova registrava no Livro Termo de Visitas da Escola do sexo feminino de Itatiaia (1905-1910. AESP. Ordem 2548) que, em abril, havia examinado, em várias disciplinas, a única aluna do terceiro ano, presente naquele dia, na Escola do sexo feminino de Itatiaia, que revelou deplorável atraso. Das 31 alunas desta professora, 27 estavam classificadas no 1º ano, subdivididas em duas seções e 4 no 2º ano. O inspetor registrou que 21 eram analfabetas.

Também na Escola Mista da Estação de Guayana, Penha (Livro Termo de Visitas – 1907-1910. AESP. Ordem 2584), entre 1907 e 1914 a infrequência tanto quanto o número de analfabetos foram muito altos. A falta de assiduidade é uma reclamação recorrente nos relatórios das escolas isoladas. Em Mogi das Cruzes, os professores atribuíam a infrequência principalmente à pobreza – filhos de lavradores pobres, famílias destituídas de fortuna, pais paupérrimos, são termos utilizados por eles para caracterizar a situação econômica dos alunos faltosos. Outras causas, segundo os professores, são: a falta de sala espaçosa, do material indispensável ao ensino e a falta de compromisso dos pais, alheios à instrução dos filhos.

Quanto à mediação dos recursos didático, nota-se a falta do material essencial à aplicação do método intuitivo; extensão do programa – inicialmente o mesmo tanto para as escolas isoladas quanto para os grupos escolares e escolas reunidas – que, com o passar do tempo, foram diferenciados; falta de homogeneidade de métodos e de processos de ensino;

enfim, os recursos dos quais dispunham os professores das escolas isoladas eram escassos e precários.

* * *

Novas peças se encaixam. A mediação dos recursos didáticos estava marcada por rupturas, continuidades e transformações. As escolas graduadas, nos moldes dos grupos escolares, transformaram práticas do passado ao adotar, por exemplo, uma nova concepção de classe. Em Lancaster, o grupo de alunos correspondia a uma turma heterogênea, dispostos numa mesma sala, mas no interior da turma formavam-se as classes nas quais os alunos eram divididos por matéria e segundo o grau de adiantamento, podendo um aluno estar em classes diferentes dependendo do seu grau de adiantamento em cada disciplina. Essas classes, no entanto, mantinham a homogeneidade. Nos grupos escolares, o grupo de alunos correspondente a uma turma heterogênea passou a ser disposto em diferentes salas, também dividido pelo grau de adiantamento, mas graduando o ensino para cada classe homogênea. A organização, ali imposta, levou a uma divisão mais racional e buscou a economia de tempo, ou seja, os alunos agora seriam divididos somente segundo o grau de adiantamento, todos estudando a mesma matéria, ao mesmo tempo. As escolas isoladas paulistas, porém, assim como as escolas de ensino mútuo, mantiveram a formação de grupos heterogêneos numa mesma sala, sob a regência de um só professor. A organização imposta aos grupos escolares impunha, também, às escolas isoladas a divisão destes alunos em pequenas classes, cada qual estudando a mesma matéria. Mas até o final da década de 1890, encontram-se relatórios de professores que afirmam dividir seus alunos em classes conforme a matéria e o grau de adiantamento. A partir dos anos de 1900, a prática de dividir os alunos conforme a matéria desaparece dos relatórios dos inspetores, mantendo, no entanto, alunos em diferentes níveis de adiantamento numa mesma sala, divididos em pequenas classes. Essa prática perpassa todos os períodos republicanos chegando aos nossos dias no formato das escolas multisseriadas.

Quanto ao método, no Período Imperial adotou-se, ainda que de forma adaptada, o método monitorial mútuo, cujas principais características foram a organização de turmas heterogêneas, divididas em classes conforme a matéria e o grau de adiantamento dos alunos, acompanhadas por um monitor. Mas esse método não reinou sozinho, pois, dividiu terreno com os métodos individual, simultâneo e misto.

A República trouxe em seu bojo inovações metodológicas expressas no método intuitivo. Nos grupos escolares, embora houvesse algumas reclamações e dificuldades, especialmente nos grupos das cidades interioranas, o método foi aplicado, contando os professores com uma gama de materiais e de recursos didáticos adequados ao ensino intuitivo. Nas escolas isoladas a conversa era outra: não havia uniformidade de métodos nem de práticas de ensino. Método individual, mútuo, simultâneo, misto, intuitivo formavam um mosaico do qual os inspetores não se cansavam de falar, criticar, chamar a atenção. O relatório do professor Francisco de Oliveira Chagas é elucidativo:

[...] tenho a escola dividida em três classes, sendo a primeira, a dos principiantes, subdividida em outras cinco turmas, cada uma vigiada por um monitor da 3^a. Para as três classes adotamos o método intuitivo e seguimos o ensinamento pelo modo simultâneo-individual. (AESP, Ordem 4921. 1892).

Foi com o intuito de dar uniformidade a este mosaico que, em 1908, João Lourenço Rodrigues tomou uma série de medidas que atingiam tanto os grupos escolares e as escolas reunidas quanto as escolas isoladas, dentre elas, a criação da Escola Isolada Modelo que poucos frutos deu.

Nas escolas isoladas, por determinado tempo, práticas do método mútuo foram mantidas e também do método individual. Mas a intensa fiscalização sobre esses professores levou-os, senão a abandonar, pelo menos a deixar de relatar tais práticas. O ensino simultâneo, em voga nos grupos escolares como forma de organizar a sala, também era usado nas escolas isoladas. E, à maneira dos professores, que muito reclamavam da indisponibilidade de materiais e recursos adequados, o método intuitivo também foi utilizado nestas escolas. No aspecto metodológico, o grande problema nas escolas isoladas residia exatamente na multiplicidade de métodos, conforme relatavam os inspetores.

Nas escolas lancasterianas, a relação educativa toda hierarquizada – professor/monitor/decurião/aluno – mantinha nas mãos do professor quase todo o trabalho escolar, desde a organização administrativa até a organização pedagógica, passando pela limpeza e outros cuidados com a escola. Assim também ocorria nas escolas de ensino mútuo do Período Imperial. Contudo o planejamento e a distribuição dos conteúdos de ensino eram executados fora da escola. Nas escolas graduadas o trabalho foi fragmentado, cabendo ao diretor e secretários o trabalho administrativo; ao servente, a limpeza e a

alimentação; ao porteiro, a vigia; aos professores e adjuntos, o ensino; aos inspetores, a fiscalização; ao bibliotecário, o cuidado com os livros. Se, por um lado, as escolas graduadas implantaram a divisão do trabalho não material, nos moldes do trabalho técnico, por outro, as escolas isoladas mantinham a divisão do trabalho apenas rudimentar no ensino. Ao professor cabia executar todo o trabalho administrativo, didático, de limpeza e de manutenção da escola, mas ele não tinha o domínio sobre o planejamento e a distribuição do ensino. Estes vinham prontos, elaborados pelos inspetores e diretores da instrução pública. A divisão do trabalho docente, assim como o controle e a distribuição ordenada do tempo, são questões da escola moderna. Já estavam presentes em Ratke (1612), em Comênio (1648), na Realschule Alemã (a partir da Prússia, em 1850, e da unificação alemã, em 1871) e na Escola Republicana Francesa (1789).

O relógio era fundamental nas escolas lancasterianas, pois o ensino e as atividades eram cronometrados minuto a minuto. A sequência de atividades e sua execução eram cuidadosamente previstos e descritos nos guias, manuais e tratados escritos por Lancaster. Para Neves (2003, p. 174), Lancaster (1805) “priorizou o que ele chamava de economia de tempo, na instrução dos pobres”. Nesse sentido ele “norteou o ritmo e o tempo das atividades pedagógicas do ensino, da aprendizagem, da organização e da condução administrativa”. Os professores paulistas, do período imperial, também organizaram e distribuíram as atividades escolares diária e semanalmente, organização por eles denominada “tempo da distribuição do ensino”.

Nos grupos escolares o controle e a distribuição ordenada do tempo continuaram dando a tônica. O período de férias, os feriados, a duração diária e semanal das aulas, a distribuição dos conteúdos programáticos tudo estava previsto nos regulamentos. Nas salas de aulas o tempo seria determinado e organizado pelo professor, desde que atendesse ao plano geral do ensino e ao programa especial de cada classe. Nos grupos escolares e nas escolas reunidas, o curso durava quatro anos, divididos em oito séries, com cinco horas de aula diária, de segunda a sábado, havendo, diariamente, uma interrupção, de meia hora, para recreio e descanso dos alunos. Nas escolas isoladas urbanas o curso durava 3 anos e nas rurais 2. Havia pequenas diferenças relativas ao período de férias e à divisão que nas escolas isoladas se constituía por seção – três seções, cada uma correspondendo a 1 ano do curso. Vale lembrar que esta forma de dividir os alunos, nas escolas isoladas, só ocorreu em

1908. Antes, os professores seguiam a divisão proposta por Lancaster, conforme a matéria e o grau de adiantamento. Depois seguiam a divisão imposta aos grupos escolares, o que gerou um grande problema. Cada série, que nos grupos escolares durava um semestre, nas escolas isoladas durava 1 ano. Apesar de algumas diferenças, o controle do tempo nas escolas isoladas deveria seguir o mesmo rigor imposto às escolas reunidas e aos grupos escolares.

O controle e a distribuição ordenada do tempo foi uma preocupação tanto das escolas de ensino mútuo quanto dos grupos escolares e das escolas isoladas, o que é compreensível já que o controle do tempo é a maior característica do trabalho. Contudo, diferentemente das escolas de ensino mútuo, nas escolas republicanas houve a preocupação com o tempo de descanso. Conforme Souza (1998, p. 215) as discussões sobre a fadiga e o funcionamento fisiológico foram responsáveis pela determinação, primeiro, de interrupções frequentes entre trabalho e descanso, atividade e recreio e, segundo, pressupondo que algumas matérias exigiam maior esforço cerebral, ficou determinado que elas deveriam ocupar o primeiro tempo das atividades escolares.

O controle da presença também foi cuidadosamente pensado por Lancaster e, embora os professores paulistas não seguissem à risca o modelo lancasteriano, a prática da chamada teve continuidade tanto no Período Imperial quanto no republicano. Tanto nos grupos escolares, quanto nas escolas reunidas e nas isoladas a chamada deveria ocorrer diariamente. Nas escolas isoladas o número de alunos frequentes era determinante para a manutenção da escola, a tal ponto que os inspetores ao visitá-las conferiam o número de alunos matriculados e o número de frequentes. Da frequência mensal era extraída a média de frequência diária que deveria ser superior a 20 alunos. A frequência menor determinava, em muitos casos, o fechamento da escola. Mas, dependendo de sua localização, poderia ser incorporada a uma escola reunida ou a um grupo escolar.

Na parte administrativa, Lancaster prescrevera o uso do livro de registros, um recurso administrativo que intervinha na conduta pedagógica e no controle do conhecimento. Nele o professor anotava a data exata de entrada e de saída de cada aluno, em cada classe, em cada disciplina. Havia, ainda, o *Livro Negro* no qual eram anotadas as sanções mais graves, que fugiam ao controle do monitor e mesmo do professor. A partir de 1893, novos livros foram adotados na organização administrativa, impondo um controle

muito maior às escolas isoladas e aos grupos escolares. São eles: Livro de Matrícula, de Chamada, de Termo de Exame, de Termo de Visitas e de Inventário de Bens da Escola. Além destes livros, os mapas semestrais e mensais continham todas as informações referentes às escolas e os boletins traziam as informações referentes a cada aluno. No Arquivo do Estado de São Paulo não encontrei registros sobre o *Livro Negro*. Mas no arquivo da Escola Maria Constança Barros Machado, em Campo Grande, MS, o encontrei, das décadas de 1920 e 1930, pesquisando documentos do primeiro período republicano, embora não o tenho usado em minha dissertação.

Lancaster usava a emulação como ponto forte do seu método. Para favorecê-la, estabeleceu um concurso permanente entre os alunos no qual cada ato era imediatamente recompensado ou penalizado. Os castigos corporais foram banidos, embora isso não tenha ocorrido de imediato. Para ele, as recompensas eram mais importantes que as punições. Banir os castigos físicos, substituindo-os pelos castigos morais, foi uma questão polêmica na Província de São Paulo. Para muitos professores a supressão dos castigos físicos era responsável pela queda no rendimento e pela indisciplina dos alunos. Eles reconheciam que os prêmios e as recompensas eram poderosos incentivadores da aprendizagem, assim como os castigos. No novo regime político, o sistema de premiação e punição foi mantido, evidentemente com as modificações inerentes ao novo período. Assim, nos grupos escolares, os cartões de méritos de aplicação e de comportamento foram classificados em três categorias – 1, 10 e 20 – possibilitando a permuta de prêmios inferiores por outros de categoria superior. Estabelecer um lugar de destaque na sala, elogios, distribuição de recompensas, quadro de honra continuaram em uso nos grupos escolares e escolas reunidas. Porém, nos relatórios de professores e de inspetores, não há menção ao sistema de premiações nas escolas isoladas. Nas relações de materiais enviados a estas escolas, ao contrário das relações dos grupos escolares, não constam sequer os cartões de méritos.

Quanto às penalidades, também herança do método anterior, há alguns relatórios de professores que expulsaram alunos das escolas isoladas, havendo, nesses casos, a interferência dos inspetores de escola e, às vezes, do inspetor geral e, até mesmo, do Secretário do Interior. Nos grupos escolares, os castigos iam desde a admoestação e repreensão, passando pela suspensão até a exclusão. Outra punição não era permitida, ou seja, os castigos físicos não eram permitidos.

Originariamente, o programa das escolas lancasterianas limitava-se ao ensino da leitura e da escrita, da aritmética e ensino da religião. Posteriormente, foram incluídos o Desenho Linear (sexo masculino), a Costura (sexo feminino), Canto e Gramática; a Geografia e a História foram pouco ensinadas. O programa era preciso e organizado, dividido em graus hierarquizados denominados classes. Para o Ensino da Leitura e da Escrita eram oito classes e da Aritmética, doze. Para Manacorda (1989, p. 259-260), a vantagem do método mútuo foi associar o ensino da leitura e da escrita, alcançando não individualmente, mas simultaneamente muitos alunos, no entanto, os procedimentos didáticos permaneceram com sua sequência de silabar e soletrar. Na Aritmética, o ensino era verbal, baseado em ditados de números ou de operações e na repetição.

Como pode ser observado, o programa para as escolas de ensino mútuo, na província de São Paulo, e em todo o Brasil, não ia além da proposta lancasteriana: ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de Geometria Prática, a Gramática de Língua Nacional, e os princípios de Moral Cristã e da doutrina da religião católica, apostólica romana. Preferia-se para as leituras, a Constituição do Império e a História do Brasil.

Nos grupos escolares o programa se expandiu espetacularmente – Leitura e dedução de princípios de Gramática, Escrita e Caligrafia; Cálculo Aritmético sobre números inteiros e frações; Geometria Prática (tachimetria) com as noções necessárias para suas aplicações à medição de superfícies e volumes; Sistema Métrico Decimal; Desenho a mão livre; Moral Prática; Educação Cívica; Noções de Geografia Geral; Cosmografia; Geografia do Brasil, especialmente a do Estado de São Paulo; Noções de Física, Química e História Natural, nas suas mais simples aplicações, especialmente à higiene; História do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens; Leitura de Música e canto; Exercícios Ginásticos e Militares, trabalhos manuais apropriados à idade e ao sexo. Para cada uma destas matérias havia a relação dos conteúdos programáticos divididos por ano e por série, correspondendo aos 4 anos e 8 séries que compunham o ensino primário. O programa se estendeu de tal forma que, tanto nos grupos escolares, quanto nas escolas isoladas, havia reclamações quanto à sua impraticabilidade. Esse problema se agravou muito mais nas escolas isoladas até que, em 1908, o programa para elas foi reduzido. Contudo, pelo que consta nos relatórios, o que os professores conseguiam mesmo, com muitas dificuldades, era ensinar a ler, escrever,

contar e fazer as operações básicas da Aritmética. Para as escolas isoladas rurais, o programa deveria diminuir ao máximo possível e adicionar noções práticas de agricultura e zootecnia. Para as urbanas, o programa seria o mesmo prescrito para os três primeiros anos dos grupos escolares, com exclusão das matérias que pudessem ser dispensadas sem prejuízo da cultura geral.

Outro aspecto do método lancasteriano foi a higiene e o asseio. Nas escolas paulistas de ensino mútuo os alunos deveriam conservar-se na aula com o asseio possível e em tudo trazer limpos os rostos, ouvidos, mãos, unhas aparadas, cabelo penteado, dentes limpos. Para Neves (2003), esta questão estava diretamente relacionada com o tema da escolarização na modernidade, com o projeto disciplinador e civilizatório. Certamente, pois também na escola republicana estes preceitos foram observados. A higiene pessoal e a higiene escolar estavam nos artigos dos decretos e regulamentos que regiam os grupos escolares e as escolas isoladas. Sobre estas recaíam muitas denúncias quanto à falta de condições higiênicas nos prédios onde funcionavam.

Do material necessário ao ensino lancasteriano – quadros e tabelas ilustradas, silabários, ardósias, cartazes de leitura e de cálculo, quadro-negro e ponteiros, bancos de areia, telégrafos, semicírculos de ferro, os livros de registros, dentre outros – os professores paulistas usavam o básico: lápis, lousas de pedra, tinteiros, réguas, quadros, campainhas, cartões de perdões e prêmios; os areeiros também eram solicitados, embora em menor escala e, raramente, os semicírculos de ferro.

Em relação aos materiais didáticos, assim como as escolas paulistas de ensino mútuo, as escolas isoladas tiveram à sua disposição o básico: livros e cartilhas, quadros-negros, giz, lousas de pedra. Penas, tinta, lousas e lápis de pedra, resma de papel as escolas isoladas até recebiam, mas sempre em menor quantidade do que os pedidos enviados. O contador mecânico uma ou outra escola isolada possuía.

Não se discute o fato de que com o método intuitivo uma infinidade de novos materiais didáticos fora incorporada ao ensino, tais como: as cartas de Parker, os cartões com o esqueleto humano, as coleções de sólidos, a diversificação dos mapas, os globos geográficos, os contadores mecânicos, os mapas do sistema métrico, dentre outros. Outros materiais, porém, foram herdados do método anterior e, com o passar do tempo, redefinidos, como os quadros parietais, ou mesmo abandonados, como foi o caso das lousas

de pedra, mais tarde substituídas pelas folhas de papel. Em comum com as escolas lancasterianas encontra-se, nos grupos escolares e escolas isoladas, quando recebiam, o uso do quadro-negro, dos quadros parietais e das ardósias. No entanto, os grupos escolares recebiam as lousas, ou ardósias, em tamanhos diferentes. Para as escolas isoladas apenas a lousa pequena.

Um elemento que compunha o cenário das escolas de ensino mútuo era o estrado. Nas escolas lancasterianas eram de tábuas pregadas com pregos grossos. Em algumas listas de material enviadas aos grupos escolares encontra-se o estrado que se faz presente até hoje, em nossas escolas. Atualmente ele constitui uma pequena elevação, em alvenaria, no piso das salas de aula.

Quanto às cartilhas e aos compêndios tanto os grupos quanto as escolas isoladas os recebiam. Porém não se tratava de uma prescrição lancasteriana. Esta é uma criação da escola moderna burguesa, presente nas propostas de Ratke e de Comênio. Lancaster prescrevia livros de leitura somente para as 7^a e 8^a classes de leitura.

3.3.2.3 O Espaço Físico

O espaço físico ocupado e a mobília usada pelas escolas isoladas – seja preliminar, provisória ou intermédia – também estiveram na mira dos educadores e higienistas paulistas.

À Secretaria de Higiene cabia a fiscalização do espaço físico ocupado pelas escolas públicas. Em outubro de 1893, o delegado de higiene, Dr. Vital Brasil, enviou à Secretaria do Interior um relatório denunciando as condições anti-higiênicas em que se encontravam duas escolas públicas do bairro de Bella Cintra. Dizia ele:

[...] uma delas [...] é nimamente úmida e insuficientemente iluminada. A mobília consta apenas de cinco bancos compridos, três dos quais sem encosto. Não há escrivaninhas e os alunos, não por turma, mas cada um por sua vez escreve em uma mesa plana e bastante alta, que obriga-os a posições forçadas e anti-fisiológicas. O dispositivo da mobília é mau, mesmo porque esta não se presta (em razão das dimensões dos bancos) à colocação mais conveniente aos interesses da higiene. Finalmente não tem um lugar para o recreio, nem lavatório, e a latrina é uma fossa fixa, imunda, colocada nos fundos do quintal. A outra escola – para o sexo feminino – tem 40 alunas matriculadas. [...] A sala é bem ventilada e iluminada, mas infelizmente o espaço é tão exíguo em relação ao número alunas que não permite que a mobília seja colocada de modo conveniente:

a iluminação é posterior e lateral direita. A mobília consta de pequenos bancos com encosto, de escrivaninha do mesmo tipo e de diversas alturas, mas não é também suficiente ao número de alunas que frequentam a escola, tanto assim que sentam-se duas em cada banco que só oferece espaço para uma. Esta escola tem lugar para recreio, mas quanto a latrina e os lavatórios estão nas mesmas condições das outras de que tenho me ocupado. (Relatório do Dr. Vital Brasil. 1893. AESP. Ordem 4991).

Em outro relatório, o professor Luiz Cardoso Franco reclamava da mobília: “Além de se opor aos preceitos higiênicos pela falta de graduação, tem se tornado insuficiente para conter o número de alunos frequentes” (Relatório de 1 de junho de 1895. AESP. Ordem 4931, doc 4-5-50.). Já o professor Antônio Rodrigues Alves Pereira reclamava da falta de espaço: “Apesar da minha boa vontade nunca pude conseguir uma sala própria para o funcionamento da escola que tem sempre funcionado em salas acanhadas sem distribuição de luz suficiente e sem outras qualidades pedagógicas” (Relatório de 1 de novembro de 1893. AESP. Ordem 4931, doc 3-4-4).

No livro *Mapas das Escolas* (AESP. Ordem 11968.), em 1898, chama a atenção o mapa do município de São Bento de Sapucahy: são 22 escolas isoladas, sendo 20 provisórias e 2 intermédias. Em 20 delas há o registro de falta de mobília e/ou falta de livros. No mapa do município de Campinas⁸⁶ constava: 1 grupo escolar, 24 escolas provisórias e 8 escolas preliminares. “Todas as escolas providas tem falta de material escolar: a não ser o grupo que está mais ou menos provido de aparelhos de ensino, somente uma ou outra escola dispõe de alguns aparelhos, adquiridos pelo bolso do professor.”

Na década de 1900, os problemas relativos à falta de espaço e de mobília nas escolas isoladas permaneciam. Em ofício endereçado ao inspetor responsável pelas escolas de Jundiáí, a Secretaria do Interior comunica que foram remetidas as dotações de livros para estas escolas, mas “não assim os móveis por falta de verba no orçamento vigente” (Livro de Ofícios. AESP. Ordem 4993).

Em 1904, o professor Pedro Duarte, da Escola de Briquituba, município de São Roque revelava seu ressentimento, uma vez que a mobília de sua escola havia sido transferida para um grupo escolar:

Tenho a certeza que essa escola, que é frequentada por alunos totalmente paupérrimos, porém ávidos pelo saber, brevemente será dotada com

⁸⁶ Relatório do inspetor Antônio Rodrigues A. Pereira em março e abril de 1898. AESP. Ordem 11968.

aqueles materiais indispensáveis ao ensino e à boa execução do Regulamento da Instrução Pública e do Programa Preliminar.

A mobília, que já nos relatórios de dezembro 1902, de julho 1903 e dezembro do mesmo ano e em outros já a exige, continua faltando. Essa escola dispunha de uma excelente mobília americana vindo da Diretoria do Interior, porém em tempos que ela esteve vaga foi recolhida, por ordem da Câmara Municipal de São Roque, ao Grupo Escolar Dr. Bernardino de Campos e o diretor deste estabelecimento de ensino já comunicou a essa diretoria pelo que não a pode devolver. (Relatório de 1904. AESP. Ordem 6360).

As reclamações referentes ao tamanho das salas, à falta de luminosidade e condições de higiene tornaram-se assíduas. Poucos foram os casos, como a citação a seguir, em que a reclamação se referia somente ao espaço: “A sala em que funciona a escola é pequena, embora as condições de higiene, iluminação e localização sejam boas” (Inspetor Bento Camargo. Livro Termo de Visitas da Escola do sexo feminino da Rua Alfredo Maia, Capital – 1906-1908. AESP. Ordem 2568).

Em vários ofícios consta que as escolas isoladas dos bairros recebiam carteiras usadas. Um exemplo pode ser tomado da página 3 do Livro Inventário de Bens da Escola Mista do Bairro Maranhão, município da Capital (AESP. Ordem 2540): “Recebi da Secretaria do Interior, aos 13 do mês de outubro [1906], doze carteiras usadas, uma mesa usada, uma lousa usada e escova e os respectivos tinteiros e parafusos.”

Quando, em 1908, o inspetor geral João Lourenço apresentou as condições das escolas isoladas paulista, o espaço físico foi assim descrito:

Instalação – as escolas, com poucas exceções, estão mal instaladas: salas acanhadas, sem conforto, sem higiene e muitas delas mesmo sem área para recreação dos alunos.

Dotação – causa não menos perturbadora é a deficiência e a irregularidade de dotação. Na maior parte das escolas, mobiliário, material de ensino, livros, etc., tudo está consideravelmente estragado pelo uso e a pedir pronta e radical substituição. (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1907-1908, p. 30).

A imagem a seguir está no Relatório da Delegacia Regional de Botucatu, de 1938, e expressa bem como era o espaço onde funcionavam as escolas isoladas.

Imagem 6: Escola Mista Fazenda Humaitá. Avaré.



Fonte: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/galeria_det.php?cidade=Botucatu.

Mas havia prédios em melhores condições, como o da Escola Mista de Cupucê:

Imagem 7: Escola Mista de Cupucê, Santo Amaro.



Santo Amaro — Escola mista de Cupucê.

Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1922, p.

E também em piores situações:

Imagem 8: Antigo prédio da Escola dos Caboçães em Sarapuí. Relatório de 1943



Fonte: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/galeria_det.php?cidade=Itapetininga

Na década de 1910 permanecem as reclamações: “A sala em que funciona a escola, como geralmente acontece, não satisfaz por completo às necessidades do ensino” (Livro Termo de Visitas da Escola feminina de Água Branca. 1912. Ordem 2741). Em outro relatório: “Ressente-se a escola do espaço limitadíssimo da sala em que funciona e da falta de horário que permita à professora melhor emprego do tempo” (Termo de Visitas da Esc. Mista da Estação de Guayana, Penha – 1910. Ordem 2584).

Até a década de 1920, os próprios professores deviam arcar com os custos do aluguel das casas onde funcionavam suas escolas. A partir daí, diminuiu o número de casas alugadas pelos professores, sendo substituídas por casas cedidas pelas Câmaras Municipais, por fazendeiros ou mesmo por cidadãos de outras profissões. Esta nova prática traz novas reclamações e pedidos, agora voltados para manutenção, por exemplo, na instalação elétrica, rede de esgotos, instalação de água, pintura e reparos. E também novos problemas, como o vivido por uma professora em uma escola da zona rural de Laranjal. Conta ela que o diretor que visitava sua escola implicava com o fato de ela não enfeitar a sala com flores:

Era uma coisa que nós não podíamos levar porque tanto eu, professora, como os alunos, morávamos longe, os alunos nas fazendas e eu na cidade de Laranjal, na vila que era de Laranjal. Como íamos levar flores duas horas de trole pelo caminho? [...] E o diretor se implicou com aquilo. Teve a coragem de chamar o delegado de ensino da nossa zona [...] para dizer que eu era uma professora rebelde. Bem, quando o delegado foi lá, então eu mostrei a sala em que estava. Disse, como é que posso por flores numa sala cujas paredes estavam cheias de sangue de animais? Havia sido açougue a sala. Os tetos não estavam limpos porque estavam cheios de teias de aranhas, mostrei-lhes as teias de aranha. O delegado me deu razão. (DEMARTINI, 1984, p. 92).

Demartini (1984, p. 96-97) apresenta os depoimentos de professoras que lecionavam em escolas isoladas que funcionavam em fazendas e que dependiam, quase sempre, da boa vontade do fazendeiro. Há professores que assim descrevem sua escola: “Era muito bem montada, muito bem arrumada, bem equipada, tinha tudo.” “A escola foi feita, as salas de aula, especialmente para a escola. Em volta um jardimzinho onde eu plantei flores.” Mas nem tudo eram flores. Numa fazenda de café, por exemplo, “a sala de aula era um armazém onde guardavam a sacaria de café. Metade do armazém ficava a sacaria [...] e as carteiras ficavam na [outra] metade.” Outra professora relata: “Então eles me deram uma ... uma salinha, um quarto que tinha sido galinheiro de pato. [...] Era muito perfumada, né (risos)”

Quanto à mobília: não era uniforme, insuficiente, incompleta, escassa, emprestada, imprópria, deficiente, pertencia ao sistema antigo, se opunha aos preceitos higiênicos, não prestava para os fins destinados, inutilizada, estragada são os termos utilizados pelos professores e inspetores para descrever o estado dos móveis usados nas escolas isoladas.

* * *

Continuando a montagem do quebra-cabeça. O espaço físico, conforme a proposta de Lancaster – sala única, retangular, sem separação, espaçosa – nunca foi uma realidade no Estado de São Paulo, nem nas demais províncias do então Império brasileiro. O espaço físico se constituiu no maior problema para a aplicação do ensino mútuo nas escolas paulistas. As reclamações iam desde o acanhado espaço até a falta de condições higiênicas e de iluminação adequados oferecidos pelas casas nas quais funcionavam as escolas.

Se, no Período Imperial, as escolas de primeiras letras funcionavam nas casas dos professores, nos salões das igrejas, em salas emprestadas pela maçonaria, nas Câmaras Municipais, nos quartéis e até em salas vagas na cadeia, suas sucessoras, no primeiro período republicano não tiveram melhor sorte. As escolas isoladas funcionavam em casebres ou em pequenas casas alugadas pelos próprios professores. Nas fazendas e vilas rurais as aulas eram ministradas até mesmo em salas que haviam sido açougue, galinheiro, depósito de sacas de café. Quanto ao espaço físico, as escolas paulistas de ensino mútuo romperam totalmente com a proposta lancasteriana e, no primeiro período da República, essa ruptura se manteve na materialização das escolas isoladas que nunca tiveram salas amplas, mas funcionavam em salas acanhadas, com falta de luminosidade e de condições de higiene. O reverso ocorria nos grupos escolares que, na primeira fase, eram construções

grandiosas, dispondo de todas as condições higiênicas e pedagógicas para a prática do ensino intuitivo.

Na proposta lancasteriana o mobiliário era bastante reduzido: bancos sem encosto, os púlpitos e as mesas feitos de tábuas muito simples e fixados com pregos grossos. Nas escolas paulistas de ensino mútuo este cenário não foi diferente: as crianças sentavam-se em bancos sem encostos e usavam uma mesa comprida. Nas escolas isoladas, no Relatório do Dr. Vital Brasil (1893. AESP. Ordem 4991) consta que em uma escola isolada, “que era nimamente úmida e insuficientemente iluminada, a mobília era composta por apenas cinco bancos compridos, três dos quais sem encosto, e os alunos escreviam em uma mesa plana e bastante alta.” A mobília nas escolas isoladas era assim adjetivada: insuficiente, incompleta, escassa, emprestada, imprópria, deficiente, antigas, anti-higiênicas, inutilizadas, estragada, velha. Enquanto a mobília, nas escolas isoladas, se opunha aos preceitos higiênicos pela falta de graduação, os grupos escolares dispunham de uma excelente mobília, nos padrões americanos, graduadas em conformidade com o tamanho dos alunos, desenhadas e fabricadas para não prejudicar a postura das crianças. Parece que, ao mobiliar as escolas isoladas, os educadores, intelectuais, higienistas e políticos republicanos não se preocuparam ao manter as características das escolas de ensino mútuo, herança do Período Imperial que, para eles, deveria ser esquecida.

Fechado o quebra-cabeça. A história e a organização do trabalho didático nas escolas isoladas, no período estudado, estão concluídas, com a clareza de que o tema não está esgotado. Resta-me tecer as considerações que finalizam esta etapa da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] debaixo dos pés de cada geração que passa na terra dormem as cinzas de muitas gerações que a precederam. (HERCULANO, 1965, p. 9).

Retomando Saviani (2007, p. 16): o movimento global do conhecimento se constitui por um momento inicial no qual o objeto é confusamente captado, aparecendo como um problema que precisa ser resolvido. A resolução do problema aqui proposto se configurou na tese a ser defendida: as escolas isoladas, no primeiro período republicano, carregam, na organização do trabalho didático, vestígios do método mútuo. Para tanto se tornou necessário analisar a história e a organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas e recuar ao Período Imperial para depois tecer as comparações que me permitiriam por em comprovação a tese proposta.

Recorro novamente a Saviani (2007, p. 16): partindo do problema a ser resolvido chega-se, por meio da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso, chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto. Fase difícil! Mas, é o que tentarei nestes momentos finais da pesquisa: percorrer o caminho inverso.

Com a independência, tornou-se necessário elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas, para o que era preciso que o povo fosse civilizado, disciplinado, moralizado. Para tanto, o Império brasileiro deveria promover a universalização do ensino elementar. Mas, como ampliar o acesso da população à instrução pública sem riscos para a ordem constituída? Como já foi dito, naquele momento histórico, a solução que se apresentava era o método de Lancaster. Sua adoção na instrução popular paulista destinava-se à população pobre, ou às classes inferiores e objetivava uma formação básica – leitura, escrita e as operações elementares da aritmética – enfatizando a moralidade e a disciplinarização, como meios de promover a ordem social e construir a nova nação dentro dos moldes das nações civilizadas. Mas, essa necessidade não foi suprida e o Império deixou à República uma vasta tarefa a cumprir no campo da instrução pública.

Assim, nos primórdios da República, uma grande campanha foi encetada promovendo as reformas que buscariam a universalização da instrução pública, uma necessidade social e política. Mas era preciso romper com o modelo imperial que não havia

surtido quase nenhum efeito, legando à República um grande contingente de analfabetos. Um novo sistema de escolas públicas precisava ser implantado, agora buscando atender ao ideário republicano da modernização e do progresso do novo país e promovendo a ordem, a moralização, a higienização, o fortalecimento da economia, principalmente, através do combate ao analfabetismo do povo brasileiro. É nesse contexto que surgem os grupos escolares, um novo modelo de escola primária, portando uma nova organização administrativa e pedagógica, concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho.

Mas, o grupo escolar não foi o único modelo de instituição escolar do novo sistema que tinha nas escolas elementares do período imperial a base para a criação: a união dessas escolas gerou os grupos escolares; a reunião, as escolas reunidas; e o isolamento, as escolas isoladas. A união, a reunião ou o isolamento dependia tanto da localização das escolas e do número de alunos matriculáveis quanto do público alvo.

A formação dos grupos escolares pautou-se na união de escolas elementares, ou de primeiras letras, num mesmo prédio, construído especialmente para abrigar uma instituição escolar. Compunha-se de várias salas, cada uma correspondendo a uma classe homogênea, cada classe sob a regência de um professor. Os grupos escolares, ao destinar-se a um grande número de crianças, tornavam-se o modelo mais adequado à escolarização em massa e às necessidades de universalizar a educação popular, atendendo à classe média.

Da reunião das escolas de primeiras letras nasceu outro modelo: as escolas reunidas. Ajuntaram-se em um mesmo prédio várias escolas isoladas, mantendo, no entanto, as características destas. As salas eram compostas por alunos de diferentes níveis de adiantamento, regidas por um só professor, que tinha que lidar com a heterogeneidade. Estes estabelecimentos eram instalados em pequenas cidades ou bairros populosos que, pelo número de alunos matriculáveis, não comportavam um grupo escolar. Mas constituíram um modelo transitório, que desapareceu com o passar do tempo.

A pretendida universalização do ensino só seria possível se a instrução alcançasse também o interior do estado, as vilas, subúrbios e zona rural. Para este fim, as escolas elementares do Período Imperial foram ajustadas e denominadas escolas isoladas. Assim como seus antecedentes imperiais, as escolas isoladas paulistas foram adotadas para atender a população pobre, residente nos bairros periféricos, vilas e áreas rurais. Ao garantir a

reprodução social e cultural, assumiu a função reprodutivista, descrita por Perez Gómez (1998). Embora inicialmente devesse cumprir o mesmo conteúdo programático que os grupos escolares, nunca ultrapassou os conteúdos básicos, assumindo, pedagogicamente, a função de dar aos seus alunos uma formação básica – leitura, escrita e aritmética – e algumas noções elementares de Geografia; Cosmografia; Ciências Físicas, Químicas e Naturais; e Educação Moral e Cívica, enfatizando a moralidade, a disciplinarização, a higienização e a ordem. Como disse Oscar Thompson, a instrução deveria corresponder às necessidades futuras de seus alunos.

Enquanto os grupos escolares redefiniram muitos aspectos das escolas de primeiras letras dando-lhes uma dimensão racional, as escolas isoladas mantiveram os aspectos que lhes antecederam. Quando foram criadas as escolas isoladas modelo, a organização didática das escolas isoladas não se alterou significativamente. Isto porque as escolas isoladas modelo, embora mantivessem na mesma sala alunos de diferentes graus de adiantamento e um só professor, dispunham de um professor adjunto, de espaço adequado, dispunham de material e contavam com a assistência do diretor da escola normal à qual elas estavam anexas. Disse um professor “Ela não podia servir de modelo porque as condições físicas e pedagógicas eram ainda muito diferentes das nossas.” Embora tenham incorporado muito da organização administrativa e pedagógica dos grupos escolares, as escolas isoladas estavam muito mais próximas das escolas de primeiras letras da época anterior. Conforme Reis Filho (1995, p. 203), os grupos escolares eram o “mais eficiente instrumento para a construção de um Estado republicano democrático”, pois mantinham uma organização administrativa e pedagógica pautada na divisão do trabalho e no controle racional do tempo e do programa de ensino. Nas escolas isoladas, porém, o trabalho se manteve com reduzida divisão do trabalho, ou seja, um só mestre ensinava todas as disciplinas a todos os alunos, independente do grau de adiantamento. Alguns fatores contribuíram para essa permanência, quais sejam: a falta de recursos pecuniários, o crescimento demográfico galopante e a grande extensão territorial do Estado. Os grupos escolares, instituições dispendiosas, não alcançavam todo o território paulista, pois a população crescia velozmente e demandava cada vez mais escolas. Além disso, os recursos financeiros destinados à instrução não comportavam a demanda. Assim, a solução foi manter as escolas isoladas para atender as classes populares suburbanas e/ou rurais, economicamente carentes.

Parafrazeando o escritor português, em epígrafe, debaixo dos fundamentos de cada paradigma educacional jazem as cinzas dos que o precederam. Assim, sob os pés do então novo paradigma implantado nos primórdios da República jaziam as cinzas daqueles que o precederam.

Quanto à relação educativa, a relação indireta proposta por Lancaster fora adaptada nas escolas de ensino mútuo do Período Imperial, passando a uma relação direta auxiliada pelo monitor. Esta relação foi mantida nas escolas isoladas na primeira década do Período Republicano, depois os relatos desaparecem e não se tem mais notícias dos monitores. Nos grupos escolares, este tipo de relação educativa foi rompido, embora houvesse a presença de professores adjuntos. Mas sob esses pés dormiam mais cinzas.

O ensino simultâneo e a reunião dos alunos em grupos sob a responsabilidade do professor e de um auxiliar já estavam presentes em 1657, na Didática Magna de Comênio. E antes dele em Ratke. Tratava-se de propostas para a escola moderna cuja organização do trabalho didático assumia os moldes da manufatura burguesa. E tanto a escola lancasteriana quanto a escola graduada são manifestações da escola burguesa.

A mediação dos recursos didáticos está marcada por rupturas, continuidades e transformações. Os grupos escolares, modelo de escola graduada, transformaram práticas do passado ao adotar, por exemplo, uma nova concepção de classe, organizada racionalmente, buscando economia de tempo. As escolas isoladas paulistas, porém, assim como as escolas paulistas de ensino mútuo, mantiveram a formação de grupos heterogêneos sob a regência de um só professor.

O método de ensino mútuo adaptado para as escolas de primeiras letras foi suplantado, nos grupos escolares, pelo método intuitivo. Nas escolas isoladas, durante o período abarcado nesta investigação, prevaleceu a falta de uniformidade de métodos. Havia, nos primeiros anos republicanos, resquícios do método mútuo tais como a presença de monitores e a divisão da turma conforme a matéria e o grau de adiantamento.

A divisão do trabalho docente, assim como o controle e a distribuição ordenada do tempo, são cinzas remanescentes da escola moderna. Já estavam presentes em Ratke (1612), em Comênio (1648), na Realschule Alemã e na Escola Republicana Francesa (1789), ou seja, pertenciam à escola burguesa.

Na parte administrativa, os grupos escolares aperfeiçoaram os mecanismos de controle. Lancaster prescrevera o livro de registros, para controle da vida estudantil de cada aluno, e o *Livro Negro* no qual eram anotadas as sanções mais graves. A partir de 1893, o controle tornou-se maior tanto nos grupos escolares quanto nas escolas isoladas. Livro de Matrícula, de Chamada, de Termo de Exame, de Termo de Visitas, de Inventário de Bens da Escola e mapas compunham o arsenal de controle.

A emulação, com um sistema de premiações e penalidades, fora mantido e aperfeiçoado nos grupos escolares, enquanto nas escolas isoladas apenas as penalidades aparecem nos registros disponíveis.

O programa de ensino, quer para os grupos escolares, quer para as escolas isoladas expandiu-se de forma monumental, mas sua aplicabilidade era contestada por professores e inspetores. Tal contestação levou a várias modificações durante o período republicano, especialmente para as escolas isoladas.

Quanto ao material didático, as cinzas jazem sob os pés da escola moderna burguesa, inclusive sob os pés do método lancasteriano, como é o caso das cartilhas e dos compêndios.

O espaço físico foi um entrave tanto para as escolas de primeiras letras quanto para as escolas isoladas. Enquanto, no Período Imperial, as escolas de primeiras letras funcionavam nas casas dos professores, nos salões das igrejas, em salas emprestadas pela maçonaria, nas Câmaras Municipais, nos quartéis e em salas vagas na cadeia, muitas vezes sem as mínimas condições de higiene e iluminação, no primeiro Período Republicano, as escolas isoladas funcionavam em casebres e em pequenas casas alugadas pelos próprios professores. A mobília também foi precária em ambos os períodos. Ao manter a precariedade dos prédios e da mobília escolar, os educadores, intelectuais, higienistas e políticos não se lembraram que esta era uma herança para ser superada e esquecida.

Dizia Marx (s/d, p. 203) “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e, sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado”.

Após analisar a história e a organização do trabalho didático na proposta de Lancaster, nas escolas paulistas de ensino mútuo, no Período Imperial, e nas escolas isoladas do primeiro Período Republicano, posso afirmar que não só as escolas isoladas,

mas também os grupos escolares, em alguma medida, carregaram vestígios tanto da proposta de Lancaster quanto das escolas paulistas de primeiras letras, nas quais o ensino mútuo foi adaptado e aplicado conforme as condições materiais permitiram. Nas escolas isoladas muito mais do que nos grupos escolares. Tenho claro que mudanças ocorreram, dadas as transformações pelas quais passaram os meios com os quais os homens produzem e reproduzem a vida. Contudo, a história das escolas isoladas, no primeiro período republicano, está marcada por aspectos tanto de suas antecessoras, as escolas de primeiras letras, quanto da moderna escola burguesa.

À primeira vista, elas podem parecer um modelo desajustado, principalmente se as considerarmos em relação aos grupos escolares, o modelo mais desenvolvido. No entanto, no caso da instalação dos grupos escolares, não se pode deixar de dizer que a quantidade de escolas não atendeu a demanda crescente por educação. Os grupos escolares não chegavam às zonas periféricas e rurais.

Para os professores do período inicial da República, as escolas isoladas estavam desorganizadas; para Rossi (2008) tratava-se de um modelo desajustado; para o professor Salomão Hage “não há nada de desajustado ou desorganizado. Há uma forma precária de se expressar, de se materializar, nas condições existenciais desses territórios marcados pela precarização das condições materiais de sua existência.” É sob esse aspecto que é possível entender a permanência das escolas isoladas, uma rede escolar menos eficaz, precarizada, mantidas para atender as regiões menos desenvolvidas. A demanda que altera o formato da escola em cada região está intimamente relacionada ao processo de desenvolvimento econômico: às regiões menos desenvolvidas e mais pobres, um formato de escola mais simples e mais barato.

Concordando com o professor Salomão, acrescento que as escolas isoladas não estavam desajustadas, tratava-se de um modelo ajustadíssimo:

- ✓ à valorização da cidade em detrimento da zona rural, pois, os grupos escolares foram criados para atender os centros urbanos;
- ✓ à explosão demográfica, que tomou conta de São Paulo nos primórdios da República;
- ✓ e às localidades onde nem o desenvolvimento econômico, nem o número de crianças matriculáveis comportavam um grupo escolar.

Na Primeira República, as escolas isoladas foram, nas palavras do professor Sérgio Castanho (2013), não só multisseriadas, mas também “multimetodizadas”, ou seja, possuíam uma multiplicidade de métodos; “multissediadas”, pois funcionavam em diversos tipos de prédios, desde salas minúsculas até locais em que haviam sido açougue, galinheiro; “multiprovidas”, podendo ser regidas tanto por professores leigos, por interinos – habilitados por concurso perante o inspetor de distrito – quanto por professores habilitados pelos regimes anteriores a 1892 e, ainda, por normalistas recém-formados.

Para Souza (2009, p. 66) “o grupo escolar e a escola isolada se constituíram os modelos predominantes de escola primária no Estado de São Paulo até os anos de 1970”. Sobre os grupos escolares muito se tem produzido, mas sobre as escolas isoladas e, também, sobre suas sucessoras, as escolas multisseriadas, muito há para ser inquirido, para ser descoberto. O estado da arte, apresentado no primeiro capítulo, revelou quão recente é o interesse dos pesquisadores por essas formas de organização escolar. Meu primeiro intuito foi investigar as escolas multisseriadas até os dias atuais; cheguei, porém, às suas antecessoras, na Primeira República. Muito ainda há por fazer. Fica o campo aberto para outras tantas pesquisas, pois como afirma Saviani (2007, p. 24), necessitamos conhecer a história das instituições escolares brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires. (2000). **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. 2 ed. São Paulo: EDUC.

ALVES, G. L. (2001) **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados.

_____ (2003) **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: Editora Uniderp.

_____ (2005) **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados.

_____ (2010). História da Educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, Silvia Helena Andrade; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **A Organização do Trabalho Didático na História da Educação. Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR.

_____ (2012). Organização do Trabalho Didático: a questão conceitual. **Revista Acta Scientiarum Education**. v. 34, nº 2, p. 169-178. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17180/pdf>

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **A Instrução Pública no Estado de São Paulo: a Reforma de 1920**, São Paulo: FEUSP, 1976

_____ (1978). A Educação Brasileira no Período Republicano. In BREJON, Moysés (org.) **Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus**. 11 ed. São Paulo: Pioneira. p. 57-75.

AZEVEDO, Fernando de. (1971). **A Cultura Brasileira**. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos; Editora da Universidade de São Paulo.

AZZONI, Carlos; MENEZES FILHO, Naércio; MENEZES, Tatiane; SILVEIRA NETO, Raul. (2000). Geografia e Convergências da Renda entre os Estados Brasileiros. In: HENRIQUES, Ricardo (org.). **Desigualdade e Pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA. p. 299-343.

BARBOSA, Rui. (1947a). **Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública**. Vol. X Tomo I. Obras Completas de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.

_____ (1947b). **Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública**. Vol. X Tomo IV. Obras Completas de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.

BARRIGUELLI, José Cláudio. (1981). **Subsídios à História das Lutas no Campo em São Paulo (1870 - 1956)**. São Carlos, Arquivo de História Contemporânea. UFSCar.

BARROS, Manoel de. (1999). **Exercícios de ser Criança**. Rio de Janeiro: Salamandra.

BASBAUM, Leôncio. (1982). **História Sincera da República: das origens a 1889**. v. 1. 4 ed. São Paulo: Alfa-Omega.

_____ (1986). **História Sincera da República: de 1889 a 1930**. v. 2. 5 ed. São Paulo: Alfa-Omega.

BASTOS, Maria Helena Câmara. (1999a). O Ensino Mútuo no Brasil (1808 – 1827). In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.) **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf. p. 95 - 118.

_____ (1999b). A Formação de Professores para o Ensino Mútuo no Brasil: o Curso Normal para professores de primeiras letras do barão de Gérando (1839). In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.) **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf. p. 239 - 269.

_____ (2005). O Ensino Monitorial/Mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camera (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. 2. Petrópolis, RJ: Vozes.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES:
<http://bdtd.ibict.br/>

BRASIL, INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica** de 1997 a 2011. Disponíveis em www.inep.gov.br/censoescolar.

BRASIL, TV ESCOLA. (2001). **Programa Salto para o Futuro/Série Escolas Rurais e Classes Multisseriadas**. Disponível em www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim2001. Acesso em 9/1/2007.

BRASIL, CAPES/MEC. **Banco de Teses e Dissertações**:
www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses

BRASIL, CNPq. **Plataforma Lattes**: www.cnpq.br

CARDOSO, Tereza Maria R. Fachada Levy. (1999). Abrindo um novo caminho: o Ensino Mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823 – 1840). In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.) **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf. p. 119 - 143.

_____ (2004) As Aulas Régias no Brasil. In Stephanou, M.; Bastos, Maria Helena Câmara. (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol 1. Petrópolis, RJ: Vozes. p 179-191.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. (2003). Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

_____ (2010). **Sampaio Dória**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. Coleção Educadores.

CASTANHO, Sérgio E. Montes. (2004). A Educação Escolar Pública e a Formação de Professores no Império Brasileiro. In: In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná; Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa.

CHAGAS, Valnir. (1978). **Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva.

CHIZZOTTI, Antônio. (2001). A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

COMÊNIO. (2002). **Didática Magna**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.

COSTA, Hipólito José da. (2002). Correio Braziliense ou Armazém Literário. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado; Brasília, DF: Correio Braziliense, vol. XVI. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas: número especial/sessão documentos, mai/2010. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br

CUNHA, Luiz Antônio. (1978). **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. (1984). **Velhos Mestres nas Novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo**. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

DULCI, Otávio Soares. (2002). Itinerários do Capital e seu Impacto no Cenário Inter-Regional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 17, nº 50, out. 2002. São Paulo.

DURKHEIM, Émile. (1970). A Educação como Processo Socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade: leituras de Sociologia da Educação**. 5 ed. São Paulo: Editora Nacional.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; ROSA, Walquíria Miranda. (1999). O Ensino Mútuo em Minas Gerais (1823 – 1842). In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.) **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf. p. 177 - 196.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. (2000). **Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo, RS: Editora Universitária, UPF.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. (2003). Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

FAUSTO, Boris (1999). **História do Brasil**. 6 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. (2002). As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto/2002. p. 257-272.

FRIGOTTO, G. (2007). **A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica**. Revista *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, nº 100, p. 1129-1152, Especial - Out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FURTADO, Celso. (1980). **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional.

GAMBOA, Silvio Sánchez. (1996). **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. 1 ed. Campinas, SP: Práxis.

GIOLO, Jaime. (1999). O Ensino Mútuo no Rio Grande do Sul. In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.) **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf. p. 217 - 238.

GOETHE, Johann Wolfgang von. (1991). **Fausto**. Tradução de Jenny Klabin Segall. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. (2008). **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto (1978). A Instrução Popular no Brasil, antes da República. In BREJON, Moysés (org.) **Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus**. 11 ed. São Paulo: Pioneira. p. 39-56.

HERCULANO, Alexandre. (1965). **O Monge de Cister**. Rio de Janeiro: Tecnoprint.

HOBBSAWM, Eric J. (1982). **A Era do Capital: 1848-1875**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HOBBSAWM, Eric J. (1988). **A Era dos Impérios: 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HOFF, Sandino. (1988) **Uma Análise de O Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte**. 20 p. (cópia xerográfica).

_____. (2008). **Escritos sobre A Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635): textos escolhidos**. Apresentação, tradução e notas de Sandino Hoff. Campinas: Autores Associados.

HOFFMANN, Rodolfo. (2000). Mensuração da Desigualdade e da Pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, Ricardo (org.). **Desigualdade e Pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA. p. 81-107.

IANNI, Octávio. (1996). **A Idéia de Brasil Moderno**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense.

INFANTOSI, Ana Maria. (1983). **A Escola na República Velha**. São Paulo: EDEC.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. (2010a). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2009/IBGE**, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. (2010b). **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2010/IBGE**, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE.

JACOMELI, Mara Regina Martins. (1998). **A Instrução Pública Primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891 - 1927**. Dissertação (Filosofia e História da Educação). Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

JACOMELI, Mara Regina Martins; XAVIER, Maria Elizabete S. P. (2003). A Consolidação do Liberalismo e a Constituição da Ideologia Educacional Liberal no Brasil. In LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Temas de Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC. p. 195-208.

LANCASTER, Joseph. (1918). **Sistema inglés de instrucción ó Colección completa de las invenciones y mejoras puestas en práctica en las escuelas reales de Inglaterra**/[por M. José Lancaster]; traducido del francés por Pedro Ferrer y Casaus. (Madrid: se hallará en la Librería de Ranz, 1818). Disponível em <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=ucm.5321945495;seq=7;view=1up;num=i>

LESAGE, Pierre. (1999). A Pedagogia nas Escolas Mútuas no Século XIX. In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.) **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf. p. 9-24.

LINS, Ana Maria Moura. (1999). O Método Lancaster: educação elementar ou adestramento? Uma proposta pedagógica para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs.). **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf.

LOBO, Haddock. (1967). **História Econômica Geral e do Brasil**. São Paulo: Atlas.

LOMBARDI, José Claudinei. (1999). Historiografia Educacional Brasileira e os Fundamentos Teórico-Metodológicos da História. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC.

_____ (2004). História e Historiografia da Educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; PR, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; PR, Palmas: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná; PR, Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa.

_____ (2010). Questões Teóricas e Históricas sobre o Trabalho Didático. In: BRITO, Silvia Helena Andrade; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **A Organização do Trabalho Didático na História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR.

MACHADO, Maria Cristina G. (2005). O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em Debate – a criação da escola para o povo no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camera (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. 2. Petrópolis, RJ: Vozes.

MANACORDA, Mario Alighiero. (1989). **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez; Autores Associados.

MARCÍLIO, Maria Luiza. (2005). **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel.

MARX, Karl. (1946). **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Editora Flama.

_____ (1980). **O Capital: crítica da economia política**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Livro 1, v. 1.

_____ (s/d). **Obras Escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega. v. 1.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. (2002). "Classes multisseriadas" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora. Disponível em www.educabrasil.com.br/dicionario. Acesso em 9/1/2007

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck (2004). Do Levantamento de Fontes à Construção da Historiografia: uma tentativa de sistematização. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; PR, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; PR, Palmas: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná; PR, Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa.

MOACYR, Primitivo. (1936). **A Instrução e o Império: subsídios para a História da Educação (1823-1853)**. v. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____ (1938). **A Instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil (1854-1889)**. v. 3. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____ (1942a). **A Instrução Pública no Estado de São Paulo (1890-1893)**. v. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____ (1942b). **A Instrução Pública no Estado de São Paulo (1890-1900)**. v. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MORSE, Richard M. (1970). **Formação Histórica de São Paulo**. São Paulo: Difusão Européia do Livro

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (2000). **Os Sentidos da Alfabetização: (São Paulo/1876-1994)**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED.

MÜLLER, M. T. (2006). A Educação em Campinas – Suporte Político no Início da Primeira República. In: ANAIS do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. **20 anos de HISTEDBR: navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: UNICAMP/HISTEDBR. CD ROM.

NAGLE, Jorge. (1976). **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar.

NETTO, José Paulo. (1998). Relendo a Teoria Marxista da História. In: **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. SAVIANI, D; LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR.

NEVES, Fátima Maria. (2003). **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação Disciplinar do Povo (São Paulo, 1808-1889)**. Tese (Doutorado em História). Assis: Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista.

NISKIER, Arnaldo. (1989). **Educação Brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. São Paulo: Melhoramentos.

NÓBREGA, Paulo (2003). Grupos Escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In DALLABRIDA, Norberto (org.). (2003). **Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, E. (2006). As Pesquisas sobre Instituições Escolares. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. **20 anos de HISTEDBR: navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: UNICAMP/HISTEDBR. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/ProjetoNavegando.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. (2003). **O Ensino Público**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial.

PAIVA, Vanilda Pereira. (1983). **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2 ed. São Paulo: Loyola.

PATTO, Maria Helena Souza. (2007). "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. Estudos Avançados [online]. v. 21, nº 61, p. 243-266. Disponível em <http://www.scielo.br>

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. (2010). **Formação de Professores: debate e prática necessários a uma educação emancipada**. Chapecó, SC: Argos.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed.

PERIOTTO, Marcília Rosa. (2009). O Jornal Correio Braziliense (1808-1822): a educação e o desenvolvimento material do Brasil. **Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**. Campinas, SP: UNICAMP/HISTEDBR. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. (2002). **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco.

PIZA, F. F; SENA, L. B. (2001). **PMG 3 – Escola Ativa**. Salto para o Futuro. Disponível em www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim2001. Consulta em 9/1/2007.

PRADO JUNIOR, Caio. (1990). **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Círculo do Livro.

QUEIROZ, Eça de. (1979). **A Emigração como Força Civilizadora**. Lisboa: Perspectivas e Realidades.

REIS FILHO, Casemiro. (1995). **A Educação e a Ilusão Liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas: Autores Associados.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. (1989). **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 9 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados.

ROSA, José Guimarães. (1985). **Grande Sertão: Veredas**. 18 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

ROSSI, Ednéia Regina. (2008). Espaços Autônomos e Modernos de Educar: a instituição de ensino elementar no início da República e a produção de uma cultura escolar. In: MACHADO, Maria Cristina Gomes; OLIVEIRA, Terezinha. (orgs.) **Educação na História**. São Luis, MA: Editora UEMA.

SANFELICE, José Luiz. (2006). História, Instituições Escolares e Gestores Educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas: nº especial, ago.2006. p. 20-27.

_____ (2007). História das Instituições Escolares. In NASCIMENTO, M. I. M; SANDANO, W; LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D. (orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados. p. 75-93.

SANTOS, Alessandra de Sousa. (2011). **Um Dia Belo, noutro Esquecido: a história do Grupo Escolar Coronel Flaminio Ferreira – Limeira, São Paulo (1901-1930)**. Dissertação (Filosofia e História da Educação). Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

SAVIANI, Dermeval. (1980) **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados.

_____ (1984) **Ensino Público e algumas falas sobre Universidade**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados.

_____ (2006). O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: **O Legado Educacional do Século XIX no Brasil**. SAVIANI, D. [et al.]. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados. p. 9-57.

_____ (2007). Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In NASCIMENTO, M. I. M; SANDANO, W; LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D. (orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados. p. 03-27.

_____ (2008). **História da Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados.

_____ (2010). Trabalho Didático e História da Educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **A Organização do Trabalho Didático na História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR.

SCHELBAUER, Analete Regina. (1998). **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá, PR: EDUEM.

_____ (2003). **A Constituição do Método de Ensino Intuitivo na Província de São Paulo (1870-1889)**. Tese (História da Educação e Historiografia). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____ (2006). **Verbete Método de Ensino Intuitivo**. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_de_ensino_intuitivo2.htm

SCHNEIDER, Regina Portella. (1993). **A Instrução Pública no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/EST Edições.

SEGNINI, Liliana R. Petrilli. (1982). **Ferrovia e Ferroviários**. São Paulo: Autores Associados/Cortez.

SILVA, Sérgio. (1995). **Expansão Cafeeira e Origens da Indústria no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Editora Alfa-Ômega.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (2006) A Contribuição dos Estudos sobre Grupos Escolares para a Renovação da História do Ensino Primário no Brasil. In VIDAL, D. G. (org.) **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras.

SOUZA, Rosa Fátima de. (1998). **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora da UNESP.

_____ (2006a). Lições da Escola Primária. In: **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. SAVIANI, D. [et al.]. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados. p. 109-161.

_____ (2006b). Espaço da Educação e da Civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: **O Legado Educacional do Século XIX**. SAVIANI, D. [et al.]. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados. p. 33-84.

_____ (2008). **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez.

_____ (2009). **Alicerces da Pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas, SP: Mercado das Letras.

_____ (2012). As Escolas Públicas Paulistas na Primeira República: subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. In: ARAUJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nines. (org.) Escola Primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

SUCUPIRA, Newton. (2001). O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. (2003). A Escola Normal Catarinense sob a batuta do professor Orestes Guimarães. In DALLABRIDA, Norberto (org.). (2003). **Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura.

VALDEMARIN, Vera Teresa. (2006). O Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: **O Legado Educacional do Século XIX no Brasil**. SAVIANI, D. [et al.]. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

VALENTE, Wagner Rodrigues. (1999). A Matemática no Ensino Mútuo no Brasil. In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.) **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf. p. 271 - 280.

VIANNA, Hélio. (1975). **História do Brasil**. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos; Editora da Universidade de São Paulo.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (2005). **As Lentes da História: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados.

VILELLA, Heloisa. (1999). O Ensino Mútuo na origem da Primeira Escola Normal do Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.) **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf. p. 145 - 176.

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado; RIBEIRO, Maria Luísa Santos; NORONHA, Olinda Maria. (1994). **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD.

ZOTTI, Solange Aparecida. (2004). **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

1 NO ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO – AESP:

1.1 Anuários

Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. (de 1907-1908; 1908-1909; 1909-1910; 1910-1911; 1914; 1917; 1922). Publicado e organizado pela Inspectoria Geral do Ensino. São Paulo: Typografia Augusto Siqueira. Disponíveis em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br>

1.2 Livros

de Ofícios de Itu (1828 a 1882). Ordem 5062.

de Ofícios de 1890. Ordem 1168.

de Ofícios de 1889. Ordem 1402.

de Ofícios de 1889. Ordem 1403.

de Ofícios de 1890 a 1893. Ordem 4991.

de Ofícios de 1898 a 1902. Ordem 4993

de Ofícios de 1894 a 1896. Ordem 4992

de Ofícios de 1905 a 1908. Ordem 2516

de Ofícios de 1905 a 1909. Ordem 2521

de Ofícios. Ordem 00311.

de Ofícios de 1841. Ordem 00312.

de Ofício Ordem 6360.

Termo de Visitas da Escola do sexo masculino da Rua dos Imigrantes, município da Capital (1905-1908). Ordem 2479.

Termo de Visitas da Escola Preliminar para o sexo feminino do Bairro do Telegrafo. 1909. Ordem 2114.

Termo de Visitas da Escola do sexo feminino da Rua Alfredo Maia, Capital (1906-1908). Ordem 2568.

Termo de Visitas da Escola do sexo feminino de Itatiaia – 1905-1910. Ordem 2548.

Termo de Visitas da Escola Mista da Estação de Guayana, Penha – 1907-1910. Ordem 2584.

Termo de Visitas da Escola feminina de Água Branca. 1912. Ordem 2741

de Protocolo de envio de Material Escolar a diversos municípios (1901). Ordem 2287.

de Protocolo de envio de Material Escolar a diversos municípios (1902). Ordem 2333.

de Inventário de Bens da Escola Mista do Bairro Maranhão, município da Capital. Ordem 2540.

de Mapas das Escolas de 1898. Ordem 11968

1.3 Relatórios

Relatório do Prof. Flaviano Benedito de Mello, Mogi das Cruzes, 1 de junho de 1889. Ordem 5072.

Relatório da Professora Caetana Elisa de Oliveira, Mogi das Cruzes, 1 de novembro de 1889. Ordem 5072.

Relatório do professor Luiz Gonçalves da Rocha. 1853. Ordem 4927.

Relatório do professor Jacinto Heliodoro. 1852. Ordem 4972

Relatório do professor Manoel Joaquim de Souza Carvalho. 1875. Ordem 4929.

Relatório do professor Bento José Pereira. 1838. Ordem 4913.

Relatório do inspetor Joaquim da Rocha Neiva. 1854. Ordem 4921, documento 7-5-16

Relatório do inspetor Eduardo Leite da Silva. Ordem 5001, documento 15-7-99.

Relatório do professor Thomaz Rufino. 1832. Ordem 4913

Relatório do professor Bernardino de Carvalho. 1868. Ordem 4929.

Relatório do professor Manoel da Costa Brizola. 1832. Ordem 4913.

Relatório do professor Benedito Xavier Teixeira. 1837. Ordem 4013.

Relatório do professor José Carneiro da Silva. Guaratinguetá, 31 de maio de 1889. Ordem 4921, documento 7-3-87.

Relatório da professora Maria Cândida da Purificação Gonçalves. 1869. Ordem 4927.

Relatório do professor Luiz Cardoso Franco. 1 de junho de 1895. Ordem 4931, documento 4-5-50.

Relatório da professora Izabel S. e Souza. Escola Preliminar do 11º Distrito da Capital, em 1 de novembro de 1895. Ordem 4931, documento 4-5-35.

Relatório do professor Antônio Rodrigues Alves Pereira. 1 de novembro de 1893. Ordem 4931, documento 3-4-4.

Relatório da professora Deolinda de Paula Machado. 1883. Ordem 4920

Relatório da professora Deolinda de Paula Machado Fagundes. 1 de junho de 1893. Ordem 4931.

Relatório do professor Luiz de Alencar Mendonça. 1842. Ordem 4927.

Relatório do professor Joaquim Correa de Mendonça. 1851. Ordem 5035.

Relatório do professor Amaro Egidio de Oliveira. 1893. Ordem 6230.

Relatório do professor José de Azevedo Antunes. Sorocaba, 1895. Ordem 6230.

Relatório do professor Miguel Carneiro Junior. 1 de junho de 1894. Ordem 4931, documento 4-4-16.

Relatório do professor José Candido de Azevedo Marques. 1874. Ordem 4930.

Relatório da professora Gertrudes Leopoldina de Oliveira. Cadeira de Primeiras Letras do Bairro de Taquanduba, 1 de novembro de 1886. Ordem 4933.

Relatório da professora Maria Clementina Cortez Freitas. Vila Bella, 1 de junho de 1886. Ordem 4933.

Relatório da professora Antônia Vidal Domingues. Freguesia de São Bernardo, 1880. Ordem 4927.

Relatório da professora Maria Antônia F. Oliveira. 1 de junho de 1897. Ordem 7035.

Relatório do professor da Escola Pública da Capela do Bairro do Bom Jesus do Campo Verde, município de Una. 1891. Ordem 4933

Relatório do professor Guilherme Von Atzingen. 1 de junho de 1893. Ordem 4931.

Relatório do professor Francisco de Oliveira Chagas. 1892. Ordem 4921.

Relatório da professora Ana Rodrigues de Carvalho. 1886. Ordem 4927.

Relatório do professor João de Oliveira Fagundes. 1884. Ordem 5032.

Relatório do professor Antonio Hyppolito de Medeiros. Ordem 4923, documento 8-3-60.

2 LEIS E DECRETOS ESTADUAIS

DECRETO nº 27 de 12 de março de 1890 – Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto%20n.27,%20de%2012.03.1890.html>

DECRETO nº 144-B, de 30 de dezembro de 1892 - Aprova o regulamento da Instrução Pública.

DECRETO nº 218, de 27 de novembro de 1893 - Aprova o Regulamento da Instrução para execução das leis nº 88, de 8 de Setembro de 1892, e nº 169, de 7 de Agosto de 1893.

DECRETO nº 248, de 26 de julho de 1894 - Aprova o Regimento Interno das Escolas Públicas.

DECRETO nº 1.216 de 27 de abril de 1904 - Aprova e manda observar o Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Modelo. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto%20n.1.216,%20de%2027.04.1904.htm>

DECRETO nº 1.239, de 30 de setembro de 1904 – Regulamenta a Lei nº 930 de 13 de agosto de 1904. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto%20n.1.239,%20de%2030.09.1904.htm>

DECRETO nº 1.253, de 28 de novembro de 1904 – Aprova e manda observar o Regimento Interno dos Grupos Escolares.

DECRETO nº 1.577 de 21 de fevereiro de 1908 – Cria uma Escola Modelo, que servirá de padrão às escolas isoladas, a qual ficará anexa á Escola Normal. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1908/decreto%20n.1.577,%20de%2021.02.1908.htm>

DECRETO 2004 de 13 de fevereiro de 1911 – Aprova o Regimento Interno das Escolas Modelos Isoladas, anexas à Escola Normal de São Paulo. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto%20n.2.004,%20de%2013.02.1911.htm>

DECRETO 2005 de 13 de fevereiro de 1911 - Aprova e manda observar o programa de ensino para as escolas isoladas do Estado. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto%20n.2.005,%20de%2013.02.1911.htm>

DECRETO 3.356, de 31 de maio de 1921 - Regulamenta a Lei nº 1750, de 8 de Dezembro de 1920, que refôrma a Instrução Publica. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto%20n.3.356,%20de%2031.05.1921.html>

DECRETO nº 3.858, de 11 de junho de 1925 – Reforma a Instrução Publica do Estado. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1925/lei%20n.2.095,%20de%2024.12.1925.htm>

DECRETO nº 5.884, de 21 de abril de 1933 - Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto%20n.5.884,%20de%2021.04.1933.html>

LEI nº 35 de 18 de março de 1836. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1836/lei%20n.35,%20de%2018.03.1836.htm>

LEI Provincial nº 34, de 16 de março de 1846 – Dá nova organização às Escolas de Instrução Primária e cria uma Escola Normal. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1846/lei%20n.34,%20de%2016.03.1846.htm>

LEI 88 de 8 de setembro de 1892 – Reforma a Instrução Pública do Estado. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei%20n.88,%20de%2008.09.1892.htm>

LEI nº 169 de 7 de agosto de 1893 - Adila diversas disposições à Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei%20n.169,%20de%2007.08.1893.htm>

LEI nº 930, de 13 de agosto de 1904 - Modifica varias disposições das leis em vigor sobre instrução pública do Estado. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1904/lei%20n.930,%20de%2013.08.1904.htm>

LEI nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917 – Estabelece diversas disposições sobre a Instrução Pública do Estado. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1917/lei%20n.1.579,%20de%2019.12.1917.htm>

LEI nº 1.710, de 27 de dezembro de 1919 – Dispõe sobre a organização e a fiscalização do ensino. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1919/lei%20n.1.710,%20de%2027.12.1919.htm>

LEI nº 1.750 de 8 de dezembro de 1920 – Reforma a Instrução Pública do Estado. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei%20n.1.750,%20de%2008.12.1920.htm>

SÃO PAULO. (1913). **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**. Tomo III. São Paulo: Tipografia do Diário Oficial.

3 LEIS E DECRETOS NACIONAIS

Constituição de 1891 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm

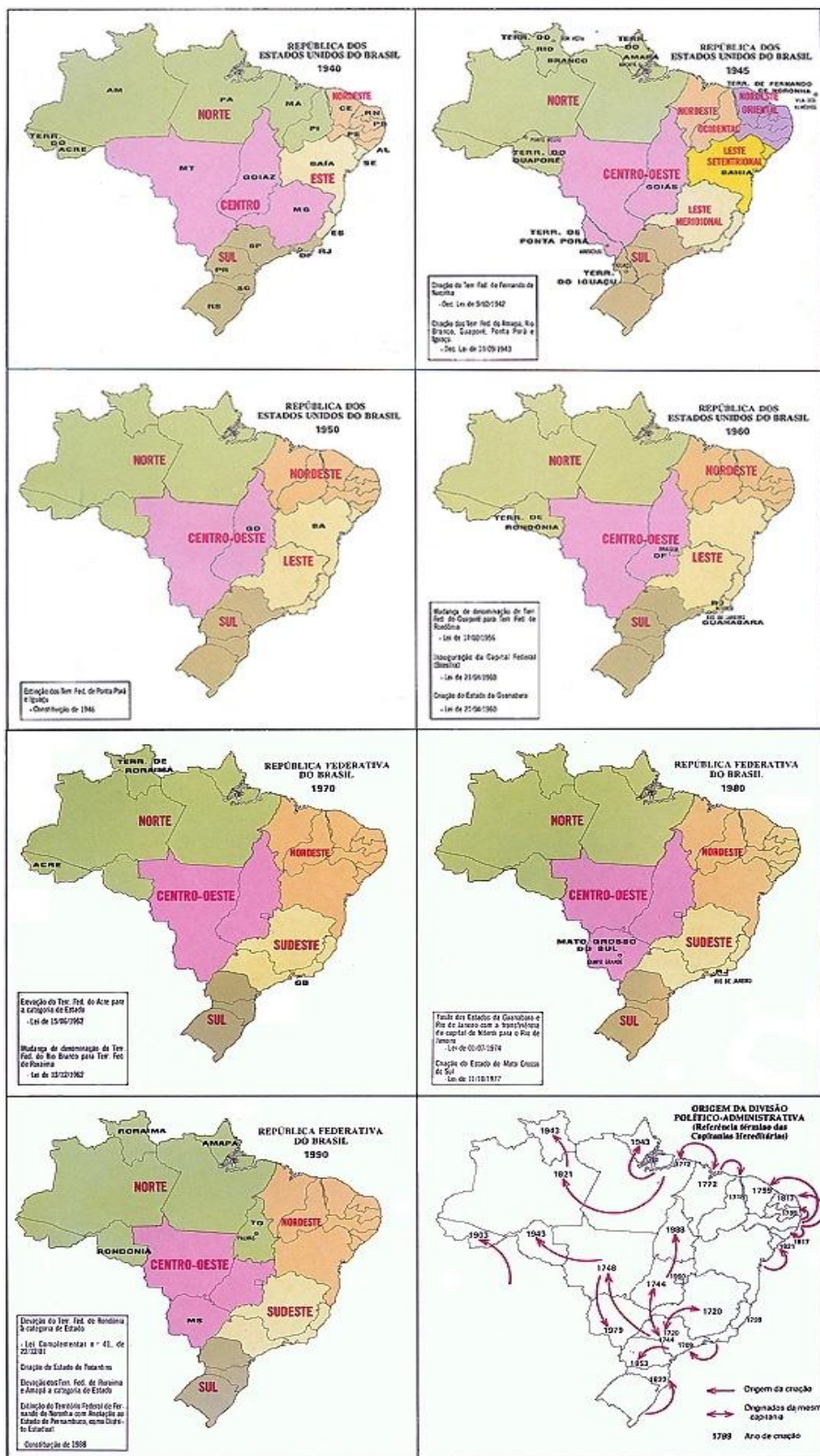
Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 – Reforma do Ensino Primário e Secundário no Município da Corte e do Ensino Superior em todo Império. (Reforma Leôncio de Carvalho). Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a_34.pdf

DECRETO nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 – Aprova o Regulamento da reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. (Reforma Couto Ferraz). Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html

LEI Geral da Instrução Pública de 15 de outubro de 1827. Disponível em <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1 – Mapas da Evolução Político-administrativa Brasileira



Disponível em <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisa/geo/divisao.html>

ANEXO 2 – Lista de Material solicitado pelo professor Carlos José da Silva Telles

Relação dos objectos pedidos a Escola de 1^{as} Letras de S.^{ta} Efigenia

<p>+ + 60 louças.</p> <p>+ + 6 massas de lapis de pedra.</p> <p>+ + 2 porretes de barbante.</p> <p>20 compassos com suas tira-linhas.</p> <p>1 dictionario de Moraes ultima edicao.</p> <p>+ + 6 canivetes p^o penas.</p> <p>6 telegraphos.</p> <p>1 fecho pedrex p^o a porta da rua.</p> <p>+ + Alguns exemplares de lettras cursivas, grandes, e bastardas.</p> <p>Fornecim^{to} de tinta, de lapis p^o papel, e de pennas.</p> <p>Boti ou barril p^o a goa; coco de beber, e humo gamella p^o reubar orutos d'agoa.</p> <p>Providencia sobre o servente, q^o deve ministrar agoa e varrer a escola. Talves q^o o ser- vente da Botica Nacional possa fazer estes servicos.</p> <p>Humo pia de cal etijolo p^o os meninos vertirem agoas, q^o isse p^o a latrina.</p>	<p>+ + 60 canetas.</p> <p>+ + 4 lb^o de esponja.</p> <p>+ + 30 tinteiros de chumbo.</p> <p>3 cimicirculos de ferro.</p> <p>1 exemplar do encino mutuo.</p> <p>+ + 6 canivetes p^o lapis de pedra.</p> <p>6 vidros p^o as panellas.</p> <p>1 fechadura p^o a prizao.</p>
---	---

...vente da Botica Nacional possa fazer estes servicos.

Humo pia de cal etijolo p^o os meninos vertirem agoas, q^o isse p^o a latrina.

A latrina necessita ser rebocada e caiada p^o ter mais luz, e as buracas devem ser dimi-
nuídas, e humo porcao de parede, q^o servira p^o dar luz, deve ser tapada por q^o economia
ou devaria o seminario.

Os bancos, q^o servem de mezas, tem p^o pouco mais de palmo de largo, devendo ter p^o mais
de palmo em cimo, as pernas distantes, e q^o produza pouca firmeza; os tinteiros de chumbo
devem estar em gavetinhas p^o estar q^o os meninos cortem os aros, e a traçagem atenta.

A prizao esta muito fraca, poroira mais seguranca.

A pedra de visiar peruzo tingir-se etivar-se as morduras p^o q^o incomodao.

Como for o local da escola tem dois grandes defeitos, o primeiro ser escu-
ra a metade em tardes, em^{to} escura nas tardes de Inverno, e si pode reubar alguma luz
pelo lado do quintal do seminario; o segundo he o insuportavel mau cheiro da latrina
em mudançaz de tempo; e q^o se sabe pode saber o q^o se deve com dor de cabeça, e
transtorno de estomago. O q^o Governo transito achou melhor reedificar a antiga
escola em cara de aluguel, do q^o augmentar a sala, e dar humo quintal como eu,
com os anteiffiores pedimog.

S. Paulo 10 de Junho de 1857

Carlos José da S.^{ta} Telles
Professor de 1^{as} Letras de S.^{ta} Efigenia

ANEXO 3: Programa das Escolas Preliminares

Anexo nº 1 (do Artigo 8º do Decreto nº 248, de 26 de Julho de 1894).

Programa das Escolas Preliminares

1º ANO – 1ª Série

- Movimentos - dos membros inferiores e superiores. Princípios de formatura e marcha.
 - Movimento do tronco e do pescoço.
 - Leitura.
 - Escrita - Cópia de palavras da lição de leitura.
 - Letras do alfabeto e algarismos arábicos.
- Estes exercícios devem ser feitos no quadro-negro pelo professor e copiados pelo aluno.
- Exercícios orais - Diálogos sobre os cinco sentidos.
 - Aritmética - Somar, diminuir, multiplicar e dividir praticamente até 10 com auxílio de objetos.
 - Desenho - Pontos em cima, em baixo, lado esquerdo, lado direito.
 - Linhas - Posição horizontal, vertical e oblíqua.
 - Formas - Esfera, cubo e cilindro: exercícios que desenvolvam os sentidos da vista e do tato. Superfícies planas, curvas e dos sólidos em geral.
 - Trabalho manual - Exercícios com varinhas, formando varias combinações. - Dobramento de papel: dobrar um quadrado em dois triângulos, e em quatro quadrados. Figuras derivadas do quadrado. Dobrar um oblongo de papel em dois triângulos retângulos: em 2, 3 ou 4 oblongos no sentido da largura. Figuras derivadas do oblongo.
 - Modelagem - Exercícios de forma em barro úmido: esfera, cubo e cilindro.
 - Física e química - Experiências curiosas e fáceis sobre fenômenos físicos e químicos. - - Lições de cores: distinguir as cores, seus nomes.
 - Zoologia - Nomes das 3 principais partes do corpo humano, comparando-as entre si.
 - Conselhos higiênicos sobre o tratamento dos dentes, limpeza da cabeça e do corpo, e cuidados do vestuário.
 - Botânica - Folhas, pecíolo, limbo. Faces, superior e inferior. Formas fáceis.
 - Música e canto - Cantos aprendidos pela audição.
- Prestar muita atenção na escolha dos cantos e mui principalmente a boa emissão da voz.
- Moral - Conversações familiares, visando à formação dos bons sentimentos entre as crianças.
 - Corrigir suas faltas sempre que elas se derem.
 - Educação cívica - Nomes do lugar, do Estado e do país em que a criança nasceu.

2ª Série

- Ginástica - Continuação da 1.ª serie.
- Exercícios militares - Marchas, formaturas em filas e em fileiras.
- Leitura - 1.º livro de leitura.
- Soletração - Palavras de formação regular, dadas no quadro-negro, no livro ou pedra. - - Exercícios orais. Sentenças sobre cousas que usam, que vestem, que comem, etc.
- Escrita - Letras do alfabeto. Pequenas sentenças copiadas do quadro-negro.

- Aritmética - Uso dos sinais +, -, x, e ÷ praticados nas diferentes combinações até 10. Contar até 50 sempre com auxílio de objetos.

Sistema métrico - Mostrar o metro e exercícios práticos, medindo fitas e chitas.

- Geografia - Localização dos objetos na sala da aula. Termos direita, esquerda, frente, fundo, atrás, adiante, embaixo, em cima, etc. Caminho da escola e ruas mais conhecidas dos meninos.

- Cosmografia - Pequenas observações sobre o sol, como fonte de luz e calor.

- Ciências físicas e químicas - Continuação das experiências da 1.^a série.

- Zoologia – continuação do corpo humano. Descrições dos animais domésticos que as crianças conhecem, comparando-os tanto quanto possível e fazendo as observações sobre os próprios animais, sempre que for isso realizável. Conhecer um inseto e o nome das partes do corpo.

- Botânica - Flor, cálice, corola, androceu e gineceu observados na natureza. Caule, lenhoso e herbáceo.

- Moral - Ensinar hábitos de ordem, comportamento na escola, em casa, na rua e em lugares públicos. Ensinar os deveres para com os pais e superiores, iguais e inferiores. Tratar com bondade os animais. Ensinar máximas que desenvolvam boas qualidades.

- Educação cívica - Nomes das principais autoridades do lugar, do Estado e do país. Explicações muito familiares a propósito da leitura das palavras que possam despertar uma ideia nacional, tais como - cidadão, soldado, exército.

- Desenho - A divisão das linhas em meios, quartos, em terços. Ângulos: reto, agudo e obtuso. Princípios: Repartição horizontal: unidade de desenho. Desenho de objetos que ilustrem as noções aprendidas. Formas, sólidos, faces planas, curvas e esféricas. Quinas retas e curvas. Cantos quadrados, agudos e obtusos. Construir, com sólidos, objetos usuais, como bancos, sofás. Desenvolver em todas as lições termos de localização, de ação e de arranjo. Pranchetas: círculo, quadrado e oblongo. Formar grupos, fileiras e construir objetos usuais com as pranchetas. Estiletes de diversas cores. Representar com estiletes as faces dos sólidos e formar objetos usuais.

Ilustrar as noções aprendidas na aula de desenho.

- Trabalho manual - Formas de objetos usuais em papel: chapéus, caixas. Tecidos: modelos mais simples.

- Modelagem - modelar objetos parecidos com os sólidos e as pranchetas. Exigir perfeição na execução.

- Música e canto - Cantos aprendidos pela audição. Entoação de uma tônica; reconhecer e dar a sua terça, quinta e oitava. Vocalizar o acordam (sic). Compassos a dois tempos.

2º ANO – 1ª Série

As mesmas instruções do 1º ano, porém mais desenvolvidas.

- Marchas.

- Leitura - Continuação do primeiro livro. Começar o segundo livro. Reconhecer e pronunciar os sons das letras em palavras de uma sílaba. Pequenas poesias recitadas em coro.

- Exercícios orais - Praticar palavras que expressem qualidades das cousas. Qualidades opostas - Graus de qualidades - Palavras de ação no passado e no presente.

- Escrita - Ditar palavras fáceis e mais tarde pequenas sentenças familiares fáceis e pequenas composições.
- Caligrafia - Cadernos.
- Aritmética - Contar de 1 a 1000 por unidades. Algarismos arábicos e romanos - Taboas de multiplicar e dividir até a casa do 6 - Frações: meios terços até décimo estudados e praticados. Operações sobre algarismos romanos - Formação das unidades e dezenas - Estudo suplementar: problemas e questões práticas - Sistema métrico - Metros: múltiplos e submúltiplos - Exercícios práticos.
- Geografia - Orientação: pontos cardeais. Bússola. Estudos da localidade. Posição, ruas, praças, jardins, edifícios públicos, etc.
- Cosmografia - Observações muito simples sobre o sol, terra, lua, estrelas, dia e noite.
- Moral - Continuação do 1º ano.
- Educação cívica - Noções sobre o governo da localidade - Nomes da Capital do Estado e da União.
- Desenho - Triângulos: construção do triângulo retângulo, do triângulo isósceles, do triângulo equilátero - Quadrados: diagonais e diâmetros: sua construção. Diferentes métodos de construção - pelos lados, pelos diâmetros, pelas diagonais - Desenhos simples de objetos em que entram as noções acima.
- Geometria - Ponto, linha, superfície, sólido, linha reta, linha curva, linha quadrada, linhas contínuas (cheias). Linhas de construção. Posição absoluta das linhas: horizontal, vertical e oblíqua. Posição relativa das linhas: paralelas, perpendiculares e oblíquas - Linhas retas combinadas: ângulo reto, agudo e obtuso. Figuras planas e retilíneas. Triângulo: retângulo, acutângulo, obtusângulo; equilátero, isósceles, escaleno. Quadriláteros: quadrados, diâmetros e diagonais.
- Forma Hemisfério - P. quadrangular. P. triangular, rect. Pranchetas; semicírculo, triang. rect. e equil - Seguem-se as mesmas direções do 1.º ano.
- Trabalho manual - Cortar com a tesoura o quadrado em dois retângulos; - em quatro triângulos, em dois, três e quatro oblongos, em quatro quadrados iguais - Em um pedaço de papel cortar quadrados, triângulos, oblongos, losango, estrelas - Cortar o oblongo de papel em dois triângulos retângulos, em quatro oblongos. Em um pedaço de papel cortar objetos usuais.
- Modelagem - Modelar os mesmos sólidos e pranchetas.
Para o sexo feminino, acresce: Posição da mão e modo de segurar a agulha - Pontos, alinhavos, pespontos, pespontos no claro - Serzaduras - Preparação e modo de franzir. Franzidos duplos.
- Zoologia - Continuação do estudo dos animais domésticos, salientando as diferenças entre eles - Herbívoros, carnívoros, roedores, pachydermes.
- Botânica - Raiz, suas variedades. Pequenas descrições de plantas cujas raízes são usadas na alimentação e na medicina - Folhas simples e compostas - Pequenas descrições dos vegetais cujas folhas têm usos na alimentação e medicina.
- Física e química - Experiências curiosas.
Peso dos corpos. Cores típicas ou normais. Desenvolver as idéias sobre escuros e sombras, claros e branqueados. Classificação das cores. Grubar cores por classes.
- Musica e cantos - Cantos por audição. Pauta: linhas e espaços. Clave de sol. Nomes das notas e figuras que as representam. Posição das notas nas pautas: sua leitura corrente. Valor da semibreve, da mínima, e da semínima. Compasso. Divisão do tempo. Entoar pequenos e fáceis solfejos. Vocalização.

2ª Série

- Ginástica e exercícios militares.
- Leitura - Continuação do Segundo Livro. Observar que o tom da leitura seja o mesmo da conversação. Atenção às pausas. Ensaio sobre a significação das palavras do livro de leitura.
- Definição de objetos usuais. Leitura suplementar. Continuação dos exercícios da 1ª série sobre sons.
- Exercícios orais - Palavras que mostram como se faz a ação. Palavras de localização. Palavras que dizem a duração do tempo. Palavras usadas em lugar dos nomes. Palavras exprimindo quantidades e números. Palavras exclamativas e interrogativas. Formar sentenças e pequenas histórias.
- Escrita - Ditar pequenas sentenças do “segundo livro.” Pequenas composições sobre assumptos comuns.
- Caligrafia - Primeiro caderno.
- Aritmética - Contar de 1 a 1.000.000 por unidades, dezenas e centenas, Tabuadas de adição, subtração até 120. Tabuadas de multiplicação e divisão até á casa do 12. Frações, continuação. Formação das centenas e milhares. Ler e escrever os números compostos de duas classes: unidades e milhares. Soma, estudo completo. Subtração id. Multiplicação, 1º e 2º casas. Divisão: Casos muito simples. Problemas fáceis. Sistema métrico - Dinheiro. Distinguir, ler e escrever desde um vintém até mil réis.
- Geografia - Divisões naturais e sua configuração na areia molhada. Montes, vales, rios, etc. Definições dadas pelos alunos. Noções elementares sobre o Estado de S. Paulo.
- Cosmografia - As mesmas observações da 1ª série, com indicações concretas para conhecer algumas estrelas.
- História - Pequenas narrações sobre o descobrimento do Brasil. Costumes dos índios. Independência e Republica.
- Moral - Revisão dos estudos do primeiro ano. Algumas histórias que despertem o amor das crianças pelo bem. *A criança na família. Deveres para com os pais e avós.* Obediência, respeito, amor e reconhecimento. Ajudar os pais nos seus trabalhos; aliviá-los nas suas moléstias; auxilia-los na velhice. *Deveres dos irmãos e irmãs.* Amarem-se uns aos outros; proteção dos mais velhos aos mais moços; ação do exemplo. Deveres para com os servidores: - Tratá-los com polidez e bondade. A criança na escola - Assiduidade, docilidade, trabalho, conveniência. Deveres para com os professores. Deveres para com os colegas. Deveres para com a Pátria.
- Desenho: (2ª série) - Retângulo (oblongo); diagonais e diâmetros. Relação de grandezas entre os lados do oblongo. Losango (rhombó). Eixo de simetria. Revisão. Centro de simetria. Estrelas de quatro bicos em um quadrado. Combinação de formas geométricas ao redor de um centro. Estrelas de oito bicos. Triângulos equiláteros formando uma estrela de seis bicos. Julgamento, medida e divisão das distâncias. Figuras e objetos ilustrando as noções acima. Simetria, repetição, alternância.
- Geometria - Paralelogramo, Trapézio. Polígono, Pentágono, Hexágono, Octógono, Heptágono, Eneágono, Decágono, Undecágono, Dodecagano, Pentadecagano, Icosogono. Figuras planas curvilíneas: Círculos. Circunferência e diâmetros, raio, semicírculo, arco de círculo, corda, segmento, sector, quadrante, Elipse, Oval, Espiral. União das linhas: tangencial e secante. Forma: Prisma triangular e equilátero. Elipsóide. Ovoide. Pranchetas:

elipse, oval, Estiletes. Construir novos objetos com os sólidos. Barras e outras formas feitas com as pranchetas e estiletes. Combinações simétricas, repetidas e alternadas.

- Trabalho manual - Nós, tranças, cadeias, continuação dos tecidos. Exercícios de crivagem. Modelar objetos parecidos com os sólidos e pranchetas. Para o sexo feminino acresce: Pregas, bainhas e modo de cosê-las, bainha no franzido e na prega. Bainhas enroladas. Crochet: trancinhas.

- Zoologia - Animais selvagens e ferozes. Grandes mamíferos estudados nas estampas: leão, tigre, macacos e outros conhecidos dos alunos. Animais uteis e animais prejudiciais. Conhecer um verme.

- Botânica - Funções dos verticilos da flor. Frutos secos e carnosos. Conselhos higiênicos sobre a inconveniência de se comerem os frutos verdes. Sementes. Pequenas descrições de algumas árvores frutíferas.

- Física e química - Os três estados dos corpos. Mudança do estado dos corpos. Mudança do volume. Água e os estados em que se apresenta. O peso e a densidade dos corpos demonstrados por experiências fáceis. Cores primárias e secundárias; cores dos animais.

- Música e canto - Cantos por audição. Pauta: linhas suplementares. Valores da semibreve, mínima, semínima e colcheia. Leitura ritmada de pequenos exercícios. Entoação e vocalização. Adaptação de pequenas letras a musicas já estudadas. Pequenos ditados.

3º ANO – 1ª Série

- Ginástica - Exercícios militares.

- Leitura - «Terceiro livro» com revista de pontuação. Uso particular das maiúsculas. Dar a significação das palavras do livro ou de uso comum, definindo-as ou empregando-as em sentenças. Leitura suplementar. Recapitulação sobre sons e letras.

- Exercícios orais - Sentenças: formar pequenas sentenças sobre objetos da sala de aula, da rua, da casa dos alunos, estendendo estes exercícios a assuntos de outras aulas. Atenção á boa enunciação dos pensamentos.

- Escrita - Ditar pequenos trechos expressivos para as crianças. Composição: escrever sentenças com palavras dadas e bem conhecidas. Pequenas histórias lidas em classe com alguma antecedência.

- Caligrafia - Segundo e terceiro cadernos.

- Aritmética - Generalidades. Numeração falada e escrita. Prova da adição e da subtração. Taboas de multiplicar e dividir até á casa do 15. Frações ordinárias, próprias e impróprias. Estudo completo da multiplicação. Problemas e questões práticas.

- Sistema métrico - Metro, litro, grama, múltiplos e submúltiplos.

- Geografia - Orientação, pontos cardeais e colaterais. Rosa dos ventos. Meios de determiná-los e reconhecer. Mapa da cidade no quadro-negro, levantado gradualmente pelos alunos, segundo a escala e a orientação.

- Cosmografia - As estrelas, o sol e os planetas, com indicações concretas para seu conhecimento e conhecimento de algumas constelações.

- Zoologia - Observação e descrição de diversas aves, seus hábitos e utilidade. Estrutura do ovo. Peixes. Comparar os esqueletos de um peixe, de uma ave e de um mamífero. Estudo dos reptis e anfíbios. Metamorfose do sapo. Conhecer um aracnídeo e nome das partes do corpo.

- Botânica - Pequenas descrições de vegetais que se prestam á alimentação. Hortaliças. Reprodução dos vegetais. Fecundação. Germinação. Nutrição das plantas. Órgãos da respiração das plantas.
- Mineralogia - Graus de dureza das rochas. Ação do vinagre sobre as rochas. Ação do fogo. Outros produtos minerais.
- Física e química - Efeitos do calor. Demonstrações práticas sobre a composição do ar, da água e sobre a combustão e evaporação.
- Desenho - Circulo. Curvas circulares. Base e altura de uma curva. Partes do circulo - diâmetro, raio, semicírculo, quadrante. Curvas circulares de diferentes bases. Arcos de circulo. Corda. Curvas paralelas. Curvas circulares no quadrado. Revisão: figuras e objetos Ilustrando as noções acima.
- Geometria - Ponto, extensão sem dimensão. Linha, uma dimensão. Comprimento. Superfície - duas dimensões. Solido - três dimensões. Linha reta horizontal: aplicação em nivelamento. Linha reta vertical: fio de prumo nas construções. Linha oblíqua. Medida da distancia entre dois pontos. Relação perpendicular: medida de um ponto a uma linha, ou da distancia entre duas linhas. Linhas paralelas: aplicações das paralelas. Construção de perpendiculares e paralelas. usando o transferidor e régua. Figuras planas: Triângulos, seus lados e ângulos. Ilustrar a aplicação do triangulo nas construções que exigem solidez. Construção do triangulo isósceles, eqüilátero e retângulo, usando o esquadro e a régua.
- Forma: Revisão - Sólidos. Cone: pirâmides, forma de vaso.
- Pranchetas: triângulos. Estiletos. A mesma direção dos anos anteriores.
- Trabalho manual - Continuação dos nós, tranças e cadeias. Emendas de trancas. Exercício em vime. Formar com as trancas e cadeias objetos usuais, como cesto, balaio, etc.
- Modelagem - Modelar os novos sólidos e pranchetas e novos objetos usuais. Reproduzir em papel os sólidos conhecidos.
- Para o sexo feminino acresce: pontos de remate. Casear e pregar botões. Crochet. Pontos fechados e abertos. Reprodução de modelos fáceis.
- Educação cívica - Governo da localidade. Bandeira da República: noções sobre o lema “Ordem e Progresso”. Câmara Estadual e Senado. Ministros estaduais. Principais deveres e direitos dos cidadãos.
- Moral - Leitura. Elementos de moral. Observar as crianças a fim de corroborar eficazmente na formação de seus bons costumes.
- História Pátria - Recapitulação da 2ª série do 2º ano. Pequenas leituras.
- Música e canto - Pauta. Linhas suplementares. Claves de sol e de fá. Posição das figuras na pauta. Nomes das notas. Valores relativos das figuras. Pausas. Ponto. Acidentes. Leituras praticadas. Pequenos solfejos. Exercícios de vocalização. Pequenos cantos por notas. Compasso cuidadosamente observado.

2ª Série

- Ginastica - Exercícios militares.
- Leitura - Continuação do 3º livro. Continuar os exercícios sobre significação de palavras. Explicar o sentido figurado das palavras em exemplos do 3º livro. Primeiros exemplos de leitura expressiva de poesia. Decorar pequenos versos.
- Gramática - Palavras que significam cousas. Palavras que significam qualidades ou limitação de cousas. Artigo. Pronomes. Palavras de ações e condições das cousas. Advérbios. Preposições. Conjunção. Interjeições.

- Escrita - Continuação dos exercícios da 1.^a série, com aplicação á gramática.
- Caligrafia - Cadernos.
- Aritmética - Taboas de multiplicação até a casa de 20. Estudo completo da divisão. Prova da multiplicação e da divisão. Frações ordinárias homogêneas: soma e subtração. Fração decimal: ler e escrever os números decimais; soma e subtração. Problemas. Sistema métrico. Exercícios práticos sobre as medidas nas lojas, armazéns e bancos.
- Geografia - Localização dos edifícios principais no mapa da cidade. Sinais convencionais nas construções dos mapas. Latitude e longitude. Mapa do Estado de S. Paulo, feito em areia molhada.

O Estado de S. Paulo: noções históricas, Capital e algumas cidades e seus principais estabelecimentos comerciais e industriais. Estados do Brasil e suas capitais.

- Cosmografia - A terra e a lua.
- Historia Pátria - Esboços biográficos de brasileiros ilustres.
- Zoologia - Moluscos e zoófitos. Ensaio de classificação: vertebrados, invertebrados. Divisão dos vertebrados nos cinco grandes grupos principais. Conhecer os principais ossos no esqueleto humano e os principais tecidos do corpo. Órgãos dos sentidos.
- Botânica - Vegetais de usos medicinais. Vegetais perigosos. Ensaio de classificação: plantas acotiledôneas, monocotiledôneas e dicotiledôneas, seus característicos praticamente achados pelos alunos.
- Mineralogia - Pedras preciosas. Utilidade e aplicação das diversas rochas. Rochas calcárias e siliciosas. Ação dos ácidos sobre elas. O gesso. A ardósia. Composição do húmus.
- Física e química - Gravidade, alavancas e balanças. Pressão atmosférica. Barômetros. Experiências físicas e experiências químicas. Fenômenos físicos e fenômenos químicos. Idéia dos corpos simples e dos corpos compostos.
- Desenho - Elipse. Focos. Comparação do circulo com a elipse. União tangencial. União secante. Desenho bi-simétrico. Oval. Curvas balançadas. Curvas circulares, elípticas e ovais. Curvas reversas. Desenho de vasos. Figuras e objetos Ilustrando as noções acima.
- Geometria - Quadriláteros. Quadrado, sua construção com o auxilio do esquadro e da régua. Medida da superfície do quadrado. Retângulo: idem. Circunferência, sua medida e aplicação na medida nos ângulos. Diâmetro. Raio. Corda. Arco de circulo. Segmento. Sector. Quadrante.
- Trabalho manual - Cartonagem: - em um cartão cortar um oblongo na relação de 1:2, 2:3, 3:4, etc, um polígono, estrelas, cruz grega, romana e maltesa. Continuação dos trabalhos em vime.

Para o sexo feminino acresce:

- Pontos de marca, letras e nomes. Bordado. Pontos e bordados simples. Flores artificiais de papel. Uma máquina de costura apresentada e estudada na aula.
- Educação cívica - Presidente da República. Câmara Federal e Senado. Eleitores. Deveres para com a Pátria. Deveres da nação para com o indivíduo.
- Moral - Elementos de moral (leitura). Observar cautelosamente as crianças para corrigir-lhes todas as suas faltas.
- Música e canto. -Reconhecer alguns tons e modos maiores. Ligaduras. Síncope. Picado. Solfejo e leitura largamente praticados. Vocalização. Canto.

4º ANO – 1ª Série

- Ginástica - Exercícios militares.
- Leitura - Prosa e verso. Princípio de elocução, regras e exercícios de cultura vocal. Leitura suplementar.
- Exercícios orais - Gramática: Revisão das partes do discurso com exercícios lexeológicos bem praticados. Variados exercícios de composição. Sinônimos. Dicionários.
- Exercícios escritos - Ditado. Composição livre. Reproduções de assumptos de outras aulas. Cartas, recibos, facturas, etc.
- Caligrafia - Cadernos.
- Contabilidade - Revisão. Divisibilidade dos números. Máximo divisor comum. Frações ordinárias. Reduzir frações ao mínimo denominador comum. Adição, subtração, multiplicação e divisão das frações. Frações decimais. Reduzir decimais á mesma denominação. Alteração no valor dos números decimais. Transformar frações decimais em frações ordinárias. Transformar ordinárias em decimais. Problemas. Sistema métrico. Descoberta e histórico: unidades principais.
- Geografia - Brasil e America do Sul.
- Cosmografia - Idéia geral do universo e de sua imensidade; o céu, as estrelas, as constelações, a via láctea, as nebulosas. O sol, os planetas, a terra, a lua, os cometas.
- Zoologia - Idéia das principais funções da vida. Higiene da digestão. Conselhos higiênicos sobre o abuso do fumo, do álcool. Animais parasitas. Metamorfose da Terra. Estudo de alguns invertebrados. Ensaio de classificação vegetal. Principais famílias.
- Botânica - Partes essenciais: tecidos e vasos. Ensaio de classificação vegetal. Principais famílias.
- Mineralogia - Cristais. Diamantes. Granito. Pórfiro. Basaltos. Metais. Carvão de Pedra.
- Física e química - Noções elementares e experiências fáceis sobre eletricidade, magnetismo, calor, luz, som. Idéias dos corpos simples e compostos.
- Desenho - Hexágono regular. Desenho no hexágono. Entrelaçamento. Triângulos equiláteros entrelaçados. Contorno de vasos. Pentágono regular, formas pentagonais. Octógono. Estrelas de oito bicos.
- Geometria - Recapitulação do 3º ano. Medida dos paralelogramos em geral. Mostrar que um paralelogramo vale dois triângulos iguais. Superfície do triângulo. Aplicação pratica em superfícies poligonais. Polígonos: construção do hexágono, octógono na circunferência. Medida da superfície dos polígonos. Medida do perímetro dos polígonos regulares.
- Trabalho manual. -Trabalho em pau, ferro e combinação de ambos. Para o sexo feminino acresce: crochet, reprodução de modelos, como: guardanapos, entremeios para toalhas, sapatinhos. Trabalhos em lã, cachenez, touquinhas.
- Educação cívica - Recapitulação dos estudos anteriores. Primeiros elementos de civilidade.
- Moral - Moral individual. Deveres espirituais. Deveres corporais. Temperança. Prudência. Coragem. Sinceridade. Cumprimento da palavra. Dignidade pessoal. Trabalho. Virtudes individuais.
- Historia Pátria - Noções gerais desde a descoberta do Brasil até nossos dias, seguidas de biografias de brasileiros ilustres.
- Música - Revisão geral dos anos anteriores, notas, claves. Pauta. Linhas suplementares. Leituras na clave de sol, observando os valores das figuras. Exercícios sobre acidentes.

Entoação: intervalos. Movimento. Ligaduras. Síncopes. Picado. Trino e sinais acessórios. Exercícios de vocalização.

2ª Série

- Ginástica e exercícios militares.
- Leitura - Continuação da 1.^a
- Gramática - Elementos de sintaxe. Sentença simples e seus elementos; sentença composta e complexa e seus elementos. Ensaio de mudança de redação de poesia em prosa. Algumas figuras de sintaxe.
- Exercícios escritos - Composição, ditados e outros exercícios da primeira série.
- Caligrafia - Cadernos.
- Aritmética - Adição, subtração, multiplicação, divisão de números decimais. Frações decimais periódicas. Trabalho suplementar: - problemas, questões práticas. Redação de cartas comerciais, memoranda e facturas.
- Sistema métrico - Comparação das medidas modernas com as antigas. Conversões - Países que o adotaram.
- Geografia - Generalidades sobre a América do Norte, Europa, Ásia, África e Oceania.
- Cosmografia - Revisão completa dos estudos anteriores.
- Zoologia - Estudo dos invertebrados: sua divisão em ramos e subdivisão em classes. Classificação animal - Distribuição geográfica dos animais. Raças humanas. Caracteres comuns. Diferença entre os animais e os vegetais. Recapitulação.
- Botânica - Continuação do estudo das principais famílias - Distribuição geográfica dos vegetais - Caracteres comuns e diferenciadores entre os vegetais e animais. Recapitulação.
- Geologia - Idéia da formação da crosta terrestre. Movimentos do solo. Calor central e transformação da superfície da terra.
- Física e química - Experiências físicas e experiências químicas. Metais e sais usuais. Noção sobre a composição do leite e sobre a fermentação. Bebidas alcoólicas.
- Desenho - Repetição horizontal, vertical. Alternância - Espiral regular - Ensaio de perspectivas de observação.
- Geometria - Cálculo da circunferência e da superfície do círculo - Volume do cubo - Volume do prisma reto - Prisma oblíquo: seu volume.
- Pirâmide: seu volume. Cilindro: seu volume. Esfera: seu volume.
- Trabalho manual - Continuação da 1.^a série. Bordados fáceis na talagarça e no linho. Trabalhos de tapeçaria. Exercícios na máquina de costura. Cortes por moldes.
- Educação cívica - Noções sobre a Constituição do Estado e Federal.
- Moral social - Deveres de justiça; deveres de caridade; deveres de família; deveres profissionais; deveres cívicos; deveres das Nações entre si.
- História Pátria - Continuação da 1.^a série, com especialidade a História do Estado de S. Paulo.
- Música e canto - Estudos de intervalos harmônicos para acostumar os alunos a cantar em uma ou duas partes. Alguns exercícios em clave de fá.

ANEXO 4: PROGRAMA DE ENSINO PARA AS ESCOLAS ISOLADAS DO ESTADO

DECRETO Nº 2.005, DE 13 DE FEVEREIRO DE 1911

Aprova e manda observar o programa de ensino para as escolas isoladas do Estado

O Presidente do Estado, de acordo com o artigo 4º da lei nº 930, de 13 de Agosto de 1904, e artigo 31 do decreto nº 1239, de 30 de Setembro do mesmo ano, aprova e manda observar nas escolas isoladas do Estado o programa de ensino que a este acompanha, assinado pelo Secretario de Estado dos Negócios do Interior, que assim o faça executar, revogadas as disposições em contrario.

Palácio do Governo do Estado de São Paulo, 13 de Fevereiro de 1911.

M. J. ALBUQUERQUE LINS
Carlos Guimarães.

PROGRAMA Para as escolas isoladas de São Paulo

Matérias: Leitura - Linguagem - Aritmética - Historia - Geografia - Ciências naturais (Animais, Plantas e Lições gerais) - Caligrafia - Desenho - Canto - Trabalho manual – Ginástica.

LEITURA

1.ª secção –

1. Ler, primeiro no quadro-negro e depois no livro, palavras fáceis entrelaçadas em sentenças sob a forma enunciativa, interrogativa e exclamativa.
2. Exercícios sobre palavras similares e rimas.
3. Análise das palavras em seus elementos, sílabas e letras.

2.ª secção –

1. Leitura e interpretação de prosa e verso.
2. Resumo do assumpto lido.
3. Leitura de jornais, cartas e requerimentos.
4. Leitura, comentada pelo professor, de excertos escolhidos, próprios a despertarem nos alunos o gosto e o amor pelo belo.

3.ª secção - O mesmo programa da 2.ª, com algum desenvolvimento a mais (1).

LINGUAGEM ORAL

1.ª secção –

1. Palestras com os alunos sobre cousas ou acenas de fácil observação, relativas ao lar, á rua, á escola e ao campo.
2. Enumeração.
3. Exercícios de comparação; forma, tamanha, cor e serventia.
4. Reprodução de fatos sugestivos, lidos, ou melhor, contados pelo professor.

2.^a secção –

1. Descrição de objetos usuais e de animais domésticos, expostos em classe ou observados alhures.
2. Reprodução de historias, fabulas e episódios contados ou lidos pelo professor, (Vide nota 2.^a).
3. Formação de sentenças que desenvolvam no aluno, pelo fato, o conhecimento das diferentes variações das palavras flexíveis.
4. Exercícios de dicção, cujo cabedal será constituído de pensamentos e versos explicados pelo professor, para que o aluno, dizendo-os, lhes dê a expressão e colorido necessários.

3.^a secção - O mesmo programa da 2.^a, com algum desenvolvimento a mais.

LINGUAGEM ESCRITA

1.^a secção –

1. Copiar: a) nomes de objetos, animais, flores e frutos: b) sentenças do quadro-negro e do livro de leitura; c) nomes de colegas, dos dias da semana, dos meses, das estações, etc.;
2. Completar sentenças escritas no quadro-negro e que já tenham sido lidas no livro.
3. Construir sentenças em respostas a outras inscritas pelo professor no quadro-negro.
4. Exercícios retrospectivos de palavras inscritas rapidamente e de memória peles alunos, sob aposta, Ditados de sentenças do livro de leitura.

2.^a secção –

1. Copiar pequenos trechos do capitulo marcado para leitura.
2. Construir sentenças com palavras dadas e tais que o aluno, empregando-as, tenha ensejo de manifestar, por escrita, alguma cousa do que tenha aprendido sobre plantas, animais, geografia, historia, etc.
3. Resumo do assumpto lido, por meio de perguntas escritas a respeito pelo professor no quadro-negro.
4. Ditados de pequenos trechos lidos e explicados no momento pelo professor, que chamará a atenção da classe para os vocábulos de grafia mais difícil.

3.^a secção

1. Ditados, como na 2.^a secção, porém, de trechos um tanto mais difíceis.
2. Reprodução de narrações, fabulas, historietas, por meio de uma direção feita pelo professor, onde sejam assinalados, em ordem de conjunto, os tópicos principais.
3. Exercícios práticos de flexão e concordância pelo emprego de sentenças adrede organizadas pelo professor. (Vide nota 3.^a)
4. Descrição de estampas exportas á vista do aluno.
5. Estudo na sentença dos sinônimos, homônimos e parônimos.
6. Ditados sobre os homônimos mais usuais.

7. Redação de bilhetes, cartas e cartões, sobre motivos fáceis. (Vide nota 4.^a)

ARITHMETICA

(Vide observações).

1.^a secção –

1. Observação direta de quantidades que o aluno possa ver e tocar.
2. Leitura e cópia das cartas de Parker, concretizando-se os primeiros passos, tornando-os sensíveis pelo emprego de tornos, grãos de milho, lápis ou varetas. (Vide nota 5.^a)
3. Questões fáceis que ilustrem e acompanhem as cartas de Parker.
4. Contagem direta: a) até 10, por unidades; b) de 10 até 20, por unidades; c) até 100, por unidades e dezenas.
5. Contar por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, respectivamente, a principio até 12, 18, 28, 30, 35, 40, 45, voltando á quantidade que serviu de ponto de partida. Assim: 2, 4, 6, 8, 10, 12; depois 12, 10, 8, 6 4, 2.
6. Contar até 100, por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, partindo de um número digito. Assim: tomando 4 para ponto de partida e contando por 3: 4, 7, 10, 13, 16, 19....97, 100.
7. Tabuadas com o emprego de tornos. (Vide nota 6.^a)
8. As quatro operações elementares, cujo limite Maximo não passe de 100. Leitura e escrita de números simples.
9. Algarismos romanos: Deve-se dar primeiro o conhecimento dos sinais I V, X, L, C, para depois o aluno aprender as combinações desses algarismos em numero maiores ou menores. O relógio.

2.^a secção.

- 1 As quatro operações elementares. Revisão e ampliação da matéria estudada na 1.^a secção.
2. Tabuada grande e pequena.
3. Calculo mental e rápido.
4. Leitura das cartas de Parker.
5. Resolução de problemas de interesse prático e de uso quotidiano.
6. A moeda nacional e suas diversas unidades: o real, o vintém, o tostão, o mil réis, o conto de réis uso do \$. Recibos.
7. Leitura de números decimais e das frações ordinárias acompanhada de exercícios.

3.^a Secção

- 1 As quatro operações elementares. Ampliação da matéria estudada na 2.^a secção.
2. Sistema métrico decimal.
3. Exercícios de pesagem e medições.
4. Conhecimento do valor das medidas antigas ainda em uso no comércio.

HISTORIA

(Vide observações).

1.^a secção

- 1 Ideia de Pátria. Nome de nossa grande família. O Brasil, Símbolo de nossa Pátria, A Bandeira Nacional.
2. Porque devemos orgulhar-nos de nossa Pátria. Suas riquezas e belezas.

3. Exibir á classe estampas de tudo quinto se refira ao Brasil e possa deixar no espírito do aluno imagens simpáticas da terra natal.
4. Organizar com auxilio dos alunos um pantheon escolar que os familiarize com os grandes brasileiros. (1^a, 2^a, e 3^a secções).

2.^a e 3.^a secções. Brasil Republica.

1. Palestras sobre o que seja o Governo do País. O presidente e seus auxiliares. A eleição popular. Idéia da Constituição. (Vide nota 7^a)
2. Fatos principais ocorridos no Governo republicano, de preferênciã os que se prendem á expansãõ econômica e industrial.
3. A proclamação da republica. Império e Republica: diferença entre as formas de governo. Os propagandistas. Os mártires da Republica Brasileira.
4. Brasil.-Império D. Pedro II.
 - a) Abolição dos escravos, A Princesa Izabel. Rio Branco. Euzébio de Queiroz. José Bonifacio (o moço). Patrocínio e Luiz Gama. O trabalho dos homens livres; a imigração.
 - b) Guerra do Paraguai. Os heróis brasileiros. Os males da guerra. A paz e o arbitramento (Vide nota 8^a).
 - c) O telégrafo nacional: barão de Capanema.
 - d) As estradas de ferro. Visconde de Mauá e Christiano Ottoni.
 - e) A regência; Diogo Feijó.
 - f) D. Pedro I e a abdicação.
 - g) A Independência. José Bonifacio. Brasil Colônia.
 - h) D. João VI. Abertura dos portos do Brasil e outros melhoramentos. Visconde de Cayzú e Visconde de Linhares.
 - i) Os bandeirantes, As moções. O rio Tiete
 - j) Fundação de S. Paulo. O Padre José de Anchieta. A primeira escola.
 - k) A colonização. Martim Affonso. S. Vicente.
 - l) O descobrimento. Comparação entre Brasil atual e o Brasil por ocasião da chegada dos portugueses.

GEOGRAPHIA

(Vide observações)

1.^a secção.

- 1 Palestra com os alunos sobre a posição relativa dos objetos da sala de aula A carteira: sua parte superior e inferior; anterior e posterior; direita e esquerda.
2. As carteiras próximas e outros objetos circunvizinhos; frente, atrás, á esquerda, á direita, em baixo, em cima.
3. Descrição do caminho que os alunos percorrem ao se dirigir á escola.
4. Conhecimento prático dos pontos cardeais pelo nascimento do sol e pela sombra, que, em nossa latitude, ao meio dia, é dirigida para o sul quase todo o ano.
5. Palestras sobre as planícies, rios, montanhas, mares, portos, ilhas, etc.
6. Palestras sobre a cidade, vila ou bairro onde esteja localizada a escola; suas ruas, largos e praças principais; edifícios mais notáveis; produções; objetos vendidos ou fabricados no lugar; recordações históricas; vias de comunicação (rios, estradas e caminhos de ferro) e localidades mais próximas.

2ª e 3ª secções

- 1.** O município. Sede e localidades mais importantes; produções e indústrias; curiosidades naturais; lembranças históricas; homens notáveis; importação e exportação; vias de comunicação; os municípios limítrofes; o governo municipal.
- 2.** O Estado de S. Paulo. A capital; cidades mais importantes quanto ao comércio, indústria e história; rios e montanhas principais; o litoral; o mar, as ilhas, os portos (cais, docas, estaleiros, alfândega, contrabando, farol semáforo, a navegação de cabotagem e a internacional); produtos de importação e de exportação; os estados limítrofes; o governo estadual.
- 3.** O País. Os estudos e suas capitais; produtos de exportação e particularidades interessantes de cada Estado. O governa federal.
- 4.** A Terra. Estudo feito no globo e depois no planisfério dos continentes e oceanos. Países e capitais principalmente aqueles que mantêm transações comerciais com o Brasil.
- 5.** Esboço do mapa de São Paulo e do Brasil.

ANIMAIS

Ciências naturais:

(Vide observações).

- 1.** O homem. Suas dessemelhanças físicas: as raças. Civilizados e selvagens. Os nossos indígenas; vida e costumes. O corpo humano: suas partes exteriores. Órgãos dos sentidos. A boca. Conselhos higiênicos sobre a alimentação e o asneio individual.
- 2.** Palestras sobre animais conhecidos, levando-se o aluno, pela observação, a compará-los e a estabelecer-lhes as diferenças quanto ao tamanho, aspecto, predileções, qualidades, etc.
- 3.** Os animais úteis assim distribuídos: a) animais domésticos; b) animais alimentícios; c) animais que fornecem matéria prima às indústrias; d) animais que nos dão o vestuário; e) animais que nos são aliados contra os que são daninhos; f) animais que servem para nosso recreio.
- 4.** Animais daninhos assim distribuídos: a) os que atacam os nossos animais domésticos e as plantas que cultivamos; que destroem as nossas provisões alimentícias e os produtos de nossa indústria; b) os que nos atacam diretamente: parasitas, animais venenosos e feras.
- 5.** Desenvolver o sentimento de piedade pelos animais inofensivos. Os perigos e a crueldade da caça. Respeito aos ninhos. Propaganda contra a matança e cativoiro dos passarinhos. Festa das aves.
- 6.** Apicultura. Sericultura. (Vide nota 9.^a).

PLANTAS

(Vide observações).

- 1.** Árvores, arbustos e ervas. Arvoredo, bosque e floresta. As árvores e sua utilidade. Árvores frutíferas. O pomar. A escola de pomologia. Principais árvores de nossas florestas que fornecem madeira para construção. Proteção às árvores. Os males da destratas das árvores. Festa das árvores.

3. A horta e seus produtos. Plantas alimentícias. As vantagens da cultura sobre as flores silvestres.
4. O jardim. Flores mais comuns. Plantas medicinais.
5. Estudo d'après nature; a) das flores e suas partes; b) do fruto e suas partes; c) da semente e suas partes; d) das folhas; e) dos caules; f) das raízes.

LIÇÕES GERAIS

(Vide observações)

1.^a secção.

1. As cores típicas ou primarias.
2. Os três estados dos corpos.
- 3 Métodos de fácil observação a chuva, o relâmpago o trovão, o raio. Para-raios. Benjamin Franklin. Arco-íris. O orvalho, a neblina, o nevoeiro, o gelo, a geada, a saraiva.
4. O ar. Necessidade de ventilação. Os ventos. Importância dos ventos na salubrificação da atmosfera e na fecundidade das terras. Navio de vela, moinhos e ventiladores.

2.^a e 3.^a secções

- 1 Vagem em torno da classe: O papel, sua fabricação. Os papiros e o pergaminho. Guttemberg. A tinta. A borracha. As penas e a caneta. O lápis e a goma arábica. O giz. A esponja.
2. A varíola e a vacina. Jenner.
3. A raiva. Como se procedia antigamente e como se procede hoje em seu tratamento. Pasteur.
4. A mordedura das cobras. O soro antiofídico. O Instituto Serumtherapico.
5. As comunicações a distancia: o correio, telégrafo e o telefone.
- 6 O céu: o sol, a lua e as estrelas. O dia e a noite. A aurora, Vantagens do acordar cedo.
7. Os balões. Bartholomeu de Gusmão. José do Patrocínio, Augusto Severo e Santos Dumont.
8. Lacticínios: o fabrico da manteiga e do queijo
9. A iluminação: a lareira, as tochas, o azeite o querosene, o gás e a luz elétrica. O alcoolismo.

CALLIGRAPHIA

(Vide observações).

- 1 Cópia de sentenças escritas pelo professor no quadro-negro, onde apareçam palavras formadas de letras de elementos simples.
- 2 Cópia de sentenças onde apareçam palavras formadas de letras com haste para cima
- 3 Cópia de sentenças onde apareçam palavras formadas de letras com haste para baixo.

DESENHO

(Vide observações)

Desenhar:

- a) folhas lineares, lanceoladas, espatuladas, circulares, codiformes, ovais, saggitadas (sic), dentadas, recortadas etc. ;
- b) galhos de folhas alternas, opostas e verticiladas;
- c) flores bem simples;
- d) objetos usuais;
- e) animais.

CANTO

Canto coral e hino. (Vide nota 10.º)

TRABALHO MANUAL

Para o sexo feminino: crochet e pontos de costura.

GYMNASTICA

Para ambos os sexos: exercícios calistênicos na sala de aula e no recreio.

Posições fundamentais.

Marchas cadenciadas.

Corridas, jogos e brinquedos ao ar livre.

Nota: 1 A leitura silenciosa deve sempre preceder a leitura em voz alta. A leitura mental habilita o aluno a apanhar os pensamentos contidos na pagina impressa ou manuscrita, para depois, pela leitura oral, os transmitir aos outros que o escutam segundo as próprias palavras do autor.

Nota 2ª. O processo para a reprodução será este: a) narração pelo professor, que irá explicando e escrevendo no quadro-negro todas as palavras novas á classe; b) palestra com todos os alunos sobre o assumpto da narrativa. O professor deve conduzir-se de modo que os alunos sejam os principais interlocutores, despertando apenas as idéias. Quando tenha de inquirir, dirigirá suas perguntas a todos, destacando um dos alunos para responder; c) reprodução escrita do assumpto pela classe.

Nota 3ª. Estes conhecimentos serão ministrados aos alunos pelos exemplos contidos nas sentenças

Nota 4ª. A corrigenda, nos ditados, se á feita no decorrer dos mesmos, em voz alta pelo professor, que destacará dois ou três alunos para irem escrevendo no quadro-negro, á vista de toda a classe, as palavras emendadas. Os alunos devem apenas escrever nas linhas pares, reservando as impares para aí escreverem, acima dos erros as correções.

Nota 5ª. Para que o aluno tenha a intuição de $1/2$, $1/3$, $1/4$, $2/2$ $2/3$, $2/4$, etc., devem ser utilizados pequenos objetos comuns.

Nota 6ª. Tomando-se a essa dos dois, os alunos devem dispor os tornos desde um, dois, até doze, dois. Assim: // /// ///// //, etc. Somando dirá: dois e nenhum, são dois; dois e dois, são quatro; dois e dois e dois, são seis, etc. Multiplicando dirá : um dois são dois; dois dois, são quatro , três dois, são seis, etc., Subtraindo, dirá: de dois tirando dois, fica nenhum ; quatro tirando dois, ficam dois; seis tirando dois ficam quatro. Dividindo, dirá: dois tem um dois; quatro tem dois dois; seis tem três dois etc.

Nota 7ª. Ao ensino da historia e da geografia prende-se o de instrução cívica. Em tom de palestra despreziosa, no alcance de seu auditório, o professor dará ao aluno a idéia de cidadão, os deveres e os direitos que lhe cabem,

Nota 8ª. Para completar esta parte, o professor lerá é' contentará, entre outros, os seguintes episódios: A retirada da Laguna Antonio João e a de esa da fronteira -A passagem de Humayá,- Tuyuty e Riachuelo ,-Greenhalgh e a defesa da Bandeira.

Nota 9ª. Como já foi dito acima, nas observações, e convém ser repetido, esta parte do programa, a visa educar a observação dos alunos e não lhes ministrar ensinamentos estéreis de zoologia, com classificações, nomenclaturas e o, que nenhum valor tem Em leves e despreziosas palestras, afastada qualquer preocupação científica, o professores desenvolverá facilmente o programa, qual é comum a todas as secções. Para completar as observações da classe, o professor deve fazer pequenas leituras sobre a vida e o costume dos animais pertencentes á nossa fauna Todas estas observações se aplicam analogamente ao capitulo sobre as plantas.

Nota 10. As letras dos hinos pátrios devem ser cuidadosamente explicadas pelo professor aos alunos, de modo que, compreendendo, sentam deveras o que cantam.

Observações sobre aritmética. Conduzindo a classe ao estudo dos numeres, o professor afastará de seu trabalho a simples preocupação de ensinar a criança a responder. Deverá, sim, guia-la, pela observação, a pensar e a raciocinar. Os primeiros dias de aulas deverá consagra-los á verificação de fatos trazidos do lar pela criança. A ampliação gradual e sistemática desses conhecimentos é o melhor ponto de partida, porquanto, dest'arte, o mestre terá de construir sobre alicerces que já encontram assentados.

Observações sobre o ensino da historia: O programa contém apenas os grandes fatos de nessa historia de preferência aqueles que mais diretamente têm cooperado para a civilização nacional. São quadros sintéticos do trabalho atual e das gerações passadas para o engrandecimento do Brasil. É sob tal aspecto que serão contados aos alunos esses factos, de modo que falem á sua imaginação e lhes inculquem o dever cívico do trabalho coletivo. Será evitada a sobrecarga das minúcias cronológicas e a profusão de nomes. Estudando se um grande fato, por-se-á em destaque o grande vulto que o personifica. O aluno deve ser levado do presente, de cujos acontecimentos são contemporâneos, e, assim, melhor poderá compreendê-los para o passado. Procurando-se despertar no aluno o sentimento da fraternidade universal, não se deve ir ao exagero de calar os nomes e os rasgos de heroísmos dos que se bateram, no momento necessário em defesa da Pátria.

Observações sobre o ensino da geografia: O ensino da geografia deve deslumbrar-se de modo que o aluno fique conhecendo em conjunto uma área determinada, na seguinte ordem: 1.º, a escola; 2.º, o quarteirão; 3.º, a cidade, vila ou bairro em que esteja situada a escola; 4.º, o município; 5.º, o estado ; 6.º, o país ; 7.º, a terra. No estudo das diferentes regiões, ter-se-á em vista, não tanto a configuração física do solo, mas a sua vida agrícola, industrial e comercial, riquezas naturais e vias de comunicação. As estampas, os panoramas geográficos, o globo e as cartas terão emprego constante.

Observações sobre o ensino de ciências naturais: Esta parte do programa tem por fim exclusivo educar a observação da criança. Serão evitados com o máximo escrúpulo os detalhes científicos, as nomenclaturas áridas e incolores, que somente servem para atravancar a memória e desenvolver o psittacismo. Plantas e animais devem ser expostos ao exame direto da ela se. Somente quando o próprio espécime não o possa, devem ser exibidas as estampas. Estas, por mais perfeitas que sejam, não oferecem, contudo as vantagens educativas resultantes da observação da própria realidade. Aliás, as estampas são meros instrumentos de evocação: despertam as impressões da cousa real quando já esta tenha sido vista. É de grande utilidade, e neste trabalho as crianças tomam todo o interesse e prazer, principalmente quando se registra o nome do doador, é de toda a utilidade que o professor, auxiliado pelos alunos, organize um pequeno museu escolar; insetos, casulos, pedras, conchas, peles etc. Tudo isto são materiais de aquisição fácil e proveitosa.

Observações sobre o estudo das plantas: Completando a maneira já indicada por que deve ser feito o estudo das plantas, o professor guiará seus alunos na sementeira, em casos, ou ainda melhor, em canteiros, de plantas de fácil germinação como o alpiste, o arroz, o feijão, o milho etc., de modo que a classe apanhe em flagrante os mais simples fenômenos da vida vegetal. Nenhuma preocupação científica, muita observação. As excursões campestres, aliando o útil ao agradável, oferecem excelente oportunidade ao professor para mostrar aos alunos muita cousa útil e interessante. Estes passeios de estudo devem ser feitos de manhã, num dia de cada mês.

Observações sobre o ensino da caligrafia: O aluno copiará, primeiro na lousa e depois no papel, pequenas sentenças constituídas de palavras escolhidas, de maneira que as suas letras obedeam á ordem natural de aparecimento; a) letras de elementos simples; b) letras de haste para cima; c) letras de haste para baixo. Em todos os exercícios, o professor terá em vista que a escola primaria não pretende dar ao aluno a técnica impecável no traçado de letras, de modo a tornar-se ele um calígrafo perito, mas sim fornecer-lhe a caligrafia como um instrumento que o habilite a manifestar, por escrito, com rapidez e clareza, os seus pensamentos.

Observações sobre o ensino do desenho: No ensino do desenho, deve ser adotado o método natural, consagrado pelos seus esplendidos resultados. Desde o 1.º ano escolar deve ser iniciado o desenho por esse método. A este respeito o programa é vasto: todos os objetos e seres que podem ser observados, todas as formas que a criança vê continuamente e cuja reprodução a sua mão passa tentar, serão assunto para desenho. Folhas, flores, animais, mesas, cadeiras, tudo, enfim, que as crianças vêem ou imaginam, servirá de assumpto para o curso de desenho. É natural que garatugem antes de desenhar. Não

importa, porque o desenho, na escola preliminar, não pode ser ensinado como arte, mas como uma linguagem viva que sirva para desenvolver nas crianças a imaginação, a observação e o gosto estético.