

# Os Grupos Escolares e a História do Ensino Primário na Primeira República: questões para um debate

Rosa Fátima de Souza<sup>1</sup>

## Resumo

As reflexões tecidas neste texto pretendem dialogar com a historiografia recente da educação brasileira, especialmente com os estudos sobre grupos escolares, apontando lacunas e desafios a serem enfrentados pelos pesquisadores. Busca, assim, problematizar o lugar dos grupos escolares nas representações sobre a institucionalização da escola primária e sobre o processo de expansão do ensino público considerando a relação dessa modalidade de escola primária com as escolas isoladas e reunidas cotejando com a atuação do Poder Público.

**Palavras-chave:** História da Escola Primária. História da Educação. Grupos Escolares. Expansão do Ensino.

## Abstract

The reflexions carried out in this text seek a dialogue with the recent Historiography of the Brazilian Education, especially with the Graded Schools pointing out gaps and challenges to be faced by the researchers. Thus, the text aims at raising a question on the placing of the Graded Schools in the representations on the Institutionalization of the Primary School and about the expansion process of the Public School taking into account the relationship of the model of primary School with the other isolated and reunited Schools in comparison with the action of the public Authority.

**Keywords:** The History of the primary school. The History of Education. Graded schools. The expansion of education.

---

1 Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara. E-mail: rosa@fclar.unesp.br

Na história da educação primária no Brasil, é preciso considerar as múltiplas diferenciações que marcaram a institucionalização desse nível de ensino no país, isto é, os diferentes tipos de escolas, de programas e grupos sociais atendidos.

As reflexões tecidas neste texto pretendem dialogar com a historiografia recente da educação brasileira, especialmente com os estudos sobre grupos escolares, apontando lacunas e desafios a serem enfrentados pelos pesquisadores.

No livro *Templos de Civilização* (SOUZA, 1998b), eu busquei reconstituir a história da implantação da escola graduada no estado de São Paulo, no início da República, mostrando como a inovação representada pelos grupos escolares significou uma transformação importante na organização e constituição dos sistemas estaduais de ensino público no país. Hoje, passada uma década, tenho buscado problematizar o significado dos grupos escolares em relação os demais tipos de escolas primárias existentes no Brasil na época. Isso porque, os dados apontam que até meados do século XX, na maioria dos estados brasileiros, a difusão da instrução primária ocorreu não pelo concurso dos grupos, mas mediante a expansão das escolas isoladas e de outras instituições como as escolas reunidas. Penso, portanto que a historiografia da educação brasileira deva assumir uma discussão mais aprofundada sobre o lugar dos grupos escolares nas representações sobre a institucionalização da escola primária e sobre o processo de expansão do ensino público.

De fato, os grupos escolares sobressaem como projetos do Poder Público estadual, mas em alguns Estados, os municípios também contribuíram na implantação dessa modalidade de escola elementar<sup>2</sup>. Dessa maneira é possível identificar em diferentes regiões do país semelhanças nas representações e nas práticas discursivas em torno da importância política e social da instrução pública vinculada às expectativas de desenvolvimento econômico, de progresso, de modernização e de manutenção do regime republicano. Políticos, intelectuais, reformadores e profissionais da educação pública dos mais recônditos cantos do Brasil voltaram-se, no início do século XX, para o grande empreendimento de modernização e disseminação da educação pública, vista como possibilidade de superação do atraso e como elemento de constituição da nacionalidade. Mas, a despeito desses elementos comuns, os estudos têm indicado peculiaridades relevantes no processo de institucionalização da escola primária.

No horizonte dos reformadores de vários Estados brasileiros estava a difusão da educação popular e a constituição de um moderno sistema de ensino. Mas a concretização desses ideais significava o enfrentamento de dificuldades insuperáveis. Conseqüentemente, o ordenamento legal tornou-se o terreno privilegiado para as disputas no campo político com vistas à instituição da modernidade educacional almejada. Compreendem-se, dessa maneira, as sucessivas reformas educacionais empreendidas a cada mudança de governo de estado e ou mesmo de autoridades da administração do ensino público.

---

2 Sobre a participação dos municípios na implantação dos grupos escolares ver Lopes (2001).

Efetivamente, apenas aqueles Estados que possuíam significativa prosperidade econômica puderam implantar um sistema moderno de educação pública ampliando vagas e multiplicando instituições modelares. Isso ocorreu, sobretudo, em São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Em outros Estados, no entanto, a difusão da instrução primária ocorreu não pelo concurso dos grupos, mas mediante a expansão das escolas isoladas e de outras instituições, como as escolas reunidas.

Os quadros I e II permitem verificar a expansão do ensino primário e o papel exercido pelos diferentes tipos de escolas no processo de democratização do ensino no Brasil. Em 1937, de acordo com o levantamento do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Saúde, apenas São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Rio de Janeiro possuíam uma rede significativa de grupos escolares (654 em São Paulo, 384 no Rio Grande do Sul, 318 em Minas Gerais e 118 no Rio de Janeiro). Esses quatro Estados possuíam o maior número de alunos matriculados nesse nível de ensino no país, fosse em grupos ou em escolas singulares<sup>3</sup>, denotando maior desenvolvimento da educação popular. São Paulo possuía um total de 494.138 alunos em escolas primárias, Minas Gerais 412.686, Rio Grande do Sul 249.572 e Rio de Janeiro 124.904 (BRASIL, 1943).

Em relação aos Estados da região Nordeste, Pernambuco apresentava o maior número de escolas registrando 59 grupos escolares e 2.235 escolas singulares, absorvendo um total de 96.040 alunos matriculados. Nos outros Estados da região, o número de escolas e alunos era significativamente menor. A rede de escolas no Ceará, por exemplo, era de 51 grupos, 59 escolas agrupadas e 1.137 escolas singulares, compreendendo 66.931 alunos. O Rio Grande do Norte possuía 35 grupos, 45 escolas agrupadas e 520 escolas singulares, contando com 31.213 alunos. O estado da Bahia não registrava nenhum grupo escolar no ano de 1937, sendo sua rede de ensino formada por 159 escolas agrupadas e 1.546 escolas singulares, envolvendo 96.022 alunos matriculados.

Por volta dos anos 30 do século XX, a maior parte da população brasileira ainda residia na zona rural, mas mesmo nos núcleos urbanos a presença das escolas isoladas era marcante, considerando-se os dados sobre localização das escolas. Isso é perceptível em São Paulo cujo número de escolas urbanas, em 1937, era igual a 2.395 unidades.

Ainda de acordo com os dados assinalados, o desdobramento de turnos era praticado em vários Estados do país, em maior número naqueles em que se verifica maior expansão do ensino como São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pará, Minas Gerais e no Distrito Federal. Porém, o tresdobramento (funcionamento em três turnos) atingia poucas unidades, sendo adotado em maior quantidade no estado de São Paulo (137 escolas), seguindo-se Minas Gerais (62 escolas), Rio de Janeiro (19 escolas) e Distrito Federal (27 escolas). A maior parte das escolas primárias brasileiras funcionava em um só período até o final da década de 1930 (BRASIL, 1943).

3 Os termos escolas singulares e escolas agrupadas correspondem às escolas isoladas e escolas reunidas respectivamente.

Se era precário o atendimento escolar em São Paulo, no restante do país a situação era ainda mais grave. Em 1940, para uma população estimada em 41.236.315 habitantes, havia no país 67,2% de analfabetos (BRASIL, 1951).

Esses dados mostram, pois, a necessidade de se considerar o papel preponderante e central desempenhado pelas escolas isoladas e escolas reunidas<sup>4</sup> na disseminação da instrução elementar no Brasil, na primeira metade do século XX.

É preciso, portanto, problematizar o lugar dos grupos escolares entre as outras escolas primárias na expansão das oportunidades educacionais, e em que medida eles atenderam as classes populares realizando o princípio da educação popular. Trata-se de interrogar em que medida eles se constituíram em escolas populares.

No estado de São Paulo, a falta de vagas e a inexistência de escolas para atender toda a demanda desafiaram o preceito da obrigatoriedade escolar e os ideais de democratização da educação durante boa parte do século XX, apesar da expansão gradativa do ensino primário patrocinada pelo poder público estadual.

O acesso em quantidade restrita atingiu grupos sociais distintos, privilegiando moradores da zona urbana em detrimento da zona rural, e nas cidades assistindo setores diferenciados da população, especialmente a classe média, e, entre as camadas populares, os trabalhadores melhor situados na estrutura econômica e social (SOUZA, 1998B, 2006).

A análise da democratização do ensino público primário deve levar em conta a extensão do número de escolas e de alunos matriculados, além de dados relativos à promoção e permanência dos alunos nas instituições educativas. Outros elementos também merecem ser examinados como as condições materiais da rede física, o crescimento interno das escolas, a distribuição regional da rede escolar, a duração do curso primário em escolas urbanas e rurais e os tipos de estabelecimentos de ensino.

De acordo com a Estatística Escolar organizada pela Seção de Estatística e Arquivo da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, em 1930, o Estado manteve 3.362 unidades escolares de ensino primário compreendendo 356.292 alunos matriculados (53,40% do sexo masculino e 46,60% do sexo feminino). Dessas instituições educativas, 309 eram grupos escolares, 205 escolas reunidas e 2.848 escolas isoladas (sendo 630 urbanas e 2.018 rurais). Os índices de aprovação atingiam, respectivamente, 69,61% nos grupos, 60,47% nas escolas reunidas, 62,41% nas escolas isoladas urbanas e 51,18% nas escolas isoladas rurais. O magistério público primário estadual era constituído por 8.020 professores, sendo que 12,49% eram homens e 87,51% mulheres (SÃO PAULO, 1931)<sup>5</sup>.

Em São Paulo, os grupos escolares se caracterizaram por serem escolas eminentemente urbanas, até os anos 40 do século XX. Isso significa que os prováveis bene-

4 Essa relevância das escolas reunidas para a expansão do ensino público ocorreu no estado da Paraíba, como demonstra o estudo de Pinheiro, 2002.

5 Em 1944, a matrícula no ensino primário atendia 88,1% da população escolar residente na zona urbana e apenas 30,4% dos residentes na zona rural. Cf. Rosa Souza, 2006.

fícios dessa escola modelar não atingiram a população rural, embora ela fosse maior do que a da zona urbana. E mesmo nesta, tais escolas modelares favoreciam determinados grupos sociais<sup>6</sup>. Como constatado em estudos anteriores (SOUZA, 1998a, 1998b, 2006), nas primeiras décadas republicanas havia um grande número de filhos de imigrantes matriculados nos grupos escolares. Havia também filhos de operários, de comerciantes, de ferroviários, de profissionais liberais, trabalhadores domésticos, de industriais, fazendeiros, carroceiros, alfaiates, barbeiros, cocheiros, engraxates, fotógrafos, cozinheiras, escrivões, entre outros. Mas, evidentemente, eram crianças provenientes de setores sociais inseridos no mercado de trabalho. É bem provável que os pobres e miseráveis não tivessem preferência na matrícula concorrida intensamente nos núcleos urbanos maiores. A disputa entre os filhos do povo e os filhos das camadas mais abastadas foi um problema comum denunciado pelos jornais locais no início do século. Muitas vezes o diretor do grupo privilegiava determinadas crianças em detrimento das mais pobres e não se sabe com exatidão o nível de exclusão das crianças negras. Outras vezes era a própria representação social do grupo escolar – a exigência da ordem, do asseio, do uniforme, da limpeza, do material escolar que afastava as crianças mais pobres. Não podemos esquecer ainda o quanto foi significativa a luta das camadas populares pela escola pública, evidenciada em múltiplas estratégias cotidianas e nem sempre de grande visibilidade como abaixo-assinados, reivindicações mediante a representação política, filas para matrícula e o pagamento de professores particulares. Refiro-me, aqui, ao número expressivo de pequenas escolas particulares (do tipo escola isolada) mantidas por professores em bairros populares (SOUZA, 1998a).

Além disso, foi muito comum nas primeiras décadas republicanas o fechamento de grupos escolares por falta de número mínimo de crianças para seu funcionamento, como atestam os estudos de Reis (2003) e Gizele Souza (2004).

Em relação às crianças negras, é mais difícil rastrear a presença delas nas escolas primárias devido à ausência de dados. Mas esforços investigativos devem ser feitos nessa direção. Em realidade, os estudos apontam a presença de crianças negras no ensino público primário, mas em pequeno número. Sabe-se que as políticas educacionais do período se voltaram para a construção da identidade nacional direcionando-se claramente para os grupos imigrantes. Além disso, a população negra correspondia à parte mais pauperizada da população das cidades. Trabalhavam como vendedores ambulantes, policiais de nível subalterno, construções civis e manutenção de estradas, na limpeza pública, como cocheiros, carregadores, condutores de bondes, e, as mulheres negras, como cozinheiras, lavadeiras e em serviços domésticos.

6 Na zona urbana também não havia vagas para todas as crianças. Em 1940, entre a população escolar de 7 a 12 anos, igual a 6.748.575 crianças, apenas 47,51% frequentavam escolas. Em 1950, esse índice atingia 63, 29% da população escolar. Cf. Romanelli, 1978, p. 65.

Esse atendimento desigual da população refletia-se também nas condições materiais das escolas, especialmente no problema das edificações.

No início do século XX as construções de prédios para grupos escolares e escolas normais no estado de São Paulo foram responsáveis pela constituição de uma das mais importantes e expressivas arquiteturas escolares do país. Importando da Europa estilos arquitetônicos como o neoclássico e o eclético, essas construções serviram de propaganda das realizações do poder público no campo educacional simbolizando a importância da educação popular no projeto político, tanto dos republicanos históricos como os da nova geração, ansiosos por *republicanizar a República*.

Em realidade, foi a partir do regime republicano que os governos estaduais começaram a assumir paulatinamente a responsabilidade pela manutenção do local de funcionamento da escola pública primária<sup>7</sup>. Inicialmente responsabilizaram-se pelos prédios de funcionamento dos grupos escolares e escolas reunidas e algumas poucas escolas isoladas. O espaço escolar assim constituído reforçou a identidade da escola como instituição sociocultural. Não obstante, durante boa parte do século XX, muitos professores de escolas isoladas continuaram custeando os aluguéis de salas para garantir o funcionamento de suas escolas à semelhança do que ocorria nas escolas de primeiras letras do período Imperial.

Essa constituição da escola como espaço público exigiu dos governos estaduais a destinação de recursos para suprir as condições materiais da expansão do ensino, criando setores específicos no quadro da administração pública para gerir e executar o programa de edificações escolares. Porém, essa racionalidade administrativa demorou a se consolidar efetivamente.

No início da década de 1930, o Departamento de Educação buscou conhecer o quadro exato da rede de escolas públicas paulistas. Nas circulares dirigidas aos delegados de ensino, instruindo para a elaboração dos relatórios anuais das delegacias regionais do ensino, os diretores pediam para que os delegados documentassem os relatórios anexando fotografias, plantas dos edifícios próprios do Estado, o histórico de cada estabelecimento da região e o estado de conservação de cada um deles.

O quadro assinalado por vários delegados de ensino, entre 1933 e 1944, certifica um estado pouco animador. A maioria dos prédios escolares encontrava-se em condições regulares, muitos em péssimas condições e poucos eram aqueles considerados em bom estado.

As centenas de imagens de edifícios escolares anexadas aos relatórios das delegacias testemunham o quadro multiforme das escolas do Estado. Enquanto alguns grupos atestavam o significado simbólico atribuído à educação popular no início do regime republicano, outros, simples casas escolares, denotavam uma expansão rápida, isenta de planejamento e sem um programa de edificações condizentes.

---

7 Dermeval Saviani (2004), ao propor uma periodização para a história da escola pública no Brasil, destaca a relevância do local de funcionamento da escola mantido pelo poder público a partir da República como um dos requisitos básicos para a constituição da escola pública propriamente dita.

O crescimento interno da rede ocorreu pelo desdobramento de turnos, em 1908, e o tresdobramento, em 1928.

A precariedade tornou-se a característica comum da rede de grupos escolares existentes no estado de São Paulo, ao longo do século XX. Com isso, chamo a atenção para a necessidade de estudos que aprofundem a discussão sobre as políticas públicas de construção de prédios escolares, desvendando os interesses, pressupostos e elementos em jogo no processo de criação e manutenção das escolas públicas<sup>8</sup>.

A particularidade das escolas reunidas também merece atenção. O aparecimento e a multiplicação desse tipo de escola primária no estado de São Paulo demonstram como o sistema escolar foi se adaptando às pressões da demanda educacional, a despeito das prescrições legais. A reunião de escolas funcionando em um mesmo espaço, objetivando a racionalização das atividades e a divisão do trabalho dos professores, já era veiculada na década de 1880.

A criação dos grupos escolares incorporou o pressuposto da reunião das escolas constituindo-se em um novo tipo de estabelecimento de ensino primário, cuja instalação e funcionamento dependiam de vários critérios: número de alunos no raio da obrigatoriedade escolar (variou entre 200 e 400 alunos), professores habilitados no curso normal e/ou complementar, funcionários administrativos – diretor e porteiro e edifício que abrigasse no mínimo quatro classes correspondentes a cada um dos anos do curso elementar. Consequentemente, um grupo escolar configurava-se como uma organização mais complexa.

No entanto, em alguns municípios professores públicos, possivelmente com a anuência do inspetor responsável pelas escolas da região, optaram pela reunião das escolas fazendo-as funcionar em um mesmo local<sup>9</sup>. Essa preferência pela escola graduada tinha a ver diretamente com as facilidades que a divisão em série propiciava ao trabalho docente.

Toleradas pelos administradores do ensino paulista, como um tipo de escola provisória que deveria desaparecer em breve, as escolas reunidas foram se incorporando ao sistema público de ensino, como resultado das demandas populares pela escola pública em bairros e vilas onde se verificava a aglomeração de crianças e impossibilidade de implantação do grupo escolar, devido aos critérios legais estabelecidos para a criação dos mesmos.

Foi na década de 1920, especialmente durante a reforma implementada por Sampaio Dória, que cresceu o número de escolas reunidas no estado de São Paulo. Em realidade, elas foram consideradas o tipo de escola que mais convinha ao Estado na execução da reforma. Sobre o papel desse tipo de escola para a disseminação do ensino público, Guilherme Kulhmann assinalava: “Econômicas e eficiente, com

8 Um bom exemplo desse tipo de estudo foi realizado por Buffa e Pinto, 2002.

9 Relatórios de professores atestam essa reunião. Em 1897, a professora Lisetta Gomes dos Reis era responsável pelo 2º e 3º ano das Escolas Reunidas do Socorro. Relatório apresentado à Diretoria Geral da Instrução Pública em 1 de junho de 1897. AESP, MIP, 7035.

peçoal administrativo limitadíssimo, de instalação fácil, simples e barata, as Escolas Reunidas resolvem o problema da disseminação do ensino primário.” (SÃO PAULO, 1924, p. 21-23).

Tratava-se de uma escola de baixo custo e que atendia às necessidades de expansão rápida da escola pública primária. Em 1924 várias escolas reunidas foram transformadas em grupos escolares e outras foram dissolvidas, mas ao longo do século XX elas continuaram existindo no estado de São Paulo.

Ainda relacionando os grupos escolares com as outras escolas primárias, ressaltamos como na primeira metade do século XX tiveram privilégio as áreas urbanas do Estado, apesar da grande parte da população residir na zona rural. Isso ocorreu não apenas em São Paulo, mas em outros Estados brasileiros. É preciso ver nessa política educacional, direcionada para o espaço urbano, algo mais, para além do atendimento da demanda. Outros fatores estiveram em jogo, como as pressões políticas, a relação custo/benefício, considerando a aglomeração de crianças nas cidades, a visibilidade pública da ação do Estado e os interesses de modernização e de manutenção da ordem social. A difusão da educação no meio rural compreendia um investimento oneroso e do enfrentamento de inúmeros obstáculos de natureza econômica, política e social, que o Poder Público do estado de São Paulo não ousou enfrentar.

A esse respeito, o relatório de Almeida Junior, diretor do ensino em 1936, é bastante elucidativo. Segundo esta autoridade, um dos maiores problemas da instrução na zona rural era a insuficiência de vagas. Das 700 mil crianças em idade escolar residentes no campo, apenas 130 mil freqüentavam a escola. Para atender toda a população escolar rural seriam necessárias 7.500 novas escolas. A expansão de vagas teria que contornar o problema da população rarefeita em várias localidades e que não contemplavam o número de 30 ou 40 crianças para a manutenção da escola. A concentração dos escolares poderia ser resolvida com o transporte escolar, no entanto seria necessário colocar à disposição das crianças bons veículos e, principalmente, boas estradas de rodagem para o que o Estado não dispunha de recursos.

Almeida Junior prosseguia elencando os “sete pecados capitais” da escola rural: primeiro, a dificuldade de acesso. Muitas localidades rurais não possuíam estradas que facilitassem a viagem do professor, do aluno e do inspetor. “Quer um exemplo típico de escola difícil?” inquiria o diretor e exemplificava:

O da mixta da Barra do Turvo. Foi há pouco nomeada professora para ella. O que vae acontecer, em fevereiro, é fácil de prever. Posse em Itapetininga. Viagem de 165 kilometros, em oito horas, de Itapetininga a Apiahy, num caminho descoberto (póde ser tambem de automóvel, mas custa 200\$000). Depois, 44 kilometros a cavallo, em caminho mau, ou sejam onze horas, até Iporanga. Por fim, para chegar á Barra do Turvo, doze horas de trilho de cargueiro, em dorso de burro.

Escola assim, só mesmo para uma “ruralista de trincheira”! (SÃO PAULO, 193?, p. 195).

Essa mesma dificuldade na região era mencionada pelo delegado de Itapetininga, em 1942, referindo-se ao Vale do Ribeira: “Rara é a professora que se atreve a permanecer aí; as viagens de 30, 40 e 60 kilometros é feita a cavalo, por estradas perigosas que atravessam serras e precipícios, sendo que por vezes é necessário transpor-se no lombo de burro o rio Catas Altas, de correntes impetuosas.”<sup>10</sup>

O problema assinalado por Almeida Junior era a situação de dependência do professor da zona rural:

A sala de aula é obtida por favor especialíssimo, e á custa da própria moça. Também o alojamento e a pensão. A conducção tem que ser pleiteada. Tudo se arranja enquanto a professora é ‘persona grata’. De repente, as coisas mudam. Há fazendeiros e administradores que consideram a professora uma empregada da fazenda sob as ordens do dono e submetida á disciplina geral dos camaradas. Se desattender, está mal de sorte. Hoje, da-se-lhe conducção. Amanhã, chegadas as férias, que vá a pé, de malas ás costas. Hoje, que coma á mesa da família. Amanhã, sob pretexto de que tem um parente doente, feche-lhe a porta á cara.

Não raro, convenha, a professora é culpada. Mas na maioria dos casos, não é. Há quase sempre um conflicto de interesses, de hábitos, de cultura, que a subordinação agrava. Nunca será demais, portanto, o elogio a diversos fazendeiros do nosso Estado, que, além de compreenderem e prestigarem a dignidade do magistério, sabem suavisar com humanidade o trabalho penoso das jovens educadoras enviadas para as suas propriedades. (SÃO PAULO, 193?, p. 196).

Muitas vezes a dificuldade advinha do desconforto ocasionado pelas péssimas condições das acomodações da escola e da residência do professor. Além disso, o isolamento era outro problema grave gerado pela falta de comunicações e pelo contraste entre “a cultura da professora e a do roceiro que a hospeda”, como afirmava o diretor. Uma das conseqüências do isolamento era a falta de estímulo, acentuado pelo fato de a professora trabalhar sozinha; outra conseqüência era a dificuldade da professora cultivar-se, isto é, atualizar seus conhecimentos. Por último, sublinhava o diretor, faltavam recursos para o ensino, referindo-se às condições materiais para o funcionamento da escola. Como poderia a escola rural paulista tornar-se o complemento do lar da criança, o centro social do bairro? E o diretor arrematava: “Estará em condições de desempenhar esse papel a sala escura e feia da nossa escola rural?” (SÃO PAULO, 193?, p. 198).

10 Cf. Relatório da Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga, 1942, p. 17.

A despeito de todas essas precariedades, as escolas isoladas continuaram existindo no estado de São Paulo e desempenharam um papel importante na disseminação da cultura escrita na zona rural. No entanto, carecemos ainda de um conjunto expressivo de investigações sobre a escola primária rural no Estado e em todo o país<sup>11</sup>.

De todo modo, os pesquisadores devem estar atentos para a relevância da escola isolada na institucionalização da escola primária, especialmente em localidades onde os grupos escolares demoraram a se desenvolver. Em muitos Estados brasileiros, enquanto os grupos foram instalados como uma espécie de “vitrine” da modernização educacional, foi a escola isolada que se disseminou como escola genuinamente popular.

Uma última observação diz respeito à relação entre os diferentes tipos de escolas primárias e a profissionalização do magistério. No caso do estado de São Paulo, pode-se dizer que os grupos escolares potencializaram o *ethos* da professora primária. A feminização do magistério primário, nesse Estado, ocorreu na transição do século XIX para o século XX, como demonstram os estudos de Tanuri (1979) e Almeida (1998). O exercício da docência, no grupo escolar, foi disputado pelos professores públicos por vários motivos: os grupos escolares ofereciam melhores salários e condições de trabalho; além disso eram considerados escolas de melhor qualidade e de grande prestígio social, o que se estendia ao corpo docente. Localizados nos centros urbanos, eram mais atrativos do que as escolas isoladas. Para muitos professores, especialmente para as mulheres, trabalhar no grupo escolar significava o máximo da ascensão na carreira do magistério, dado que os cargos superiores, como de diretor de escola, inspetor escolar e delegado de ensino, estiveram reservados ao sexo masculino, até o final da Primeira República.

Contudo, se de fato as escolas isoladas desempenharam tão importante papel na expansão do ensino primário, devemos interrogar: como as representações positivas em torno dos grupos escolares se enraizaram no magistério? Outra questão relevante é compreender como as práticas em uso nas escolas unitárias influenciaram o exercício da profissão docente nos grupos, inclusive. Uma hipótese a ser investigada é o papel das escolas normais na difusão de modelos de organização das escolas elementares.

Concluindo, o enorme avanço do conhecimento acumulado na última década sobre a história dos grupos escolares deve servir como um desafio para perseguirmos uma compreensão cada vez mais clara e profunda sobre a institucionalização da escola no Brasil.

---

11 Vale aqui ressaltar a importante contribuição do estudo de Denise Guilherme da Silva sobre as escolas isoladas do estado de São Paulo, no período de 1933 a 1943. Cf. Silva, 2004.

## Referências

- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: EdUNESP, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Estatística da Educação e Saúde. **O ensino no Brasil em 1937**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do I. B. G. E., 1943.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuario Estatístico do Brasil**. Ano XI – 1950. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1951.
- BUFFA, E. e PINTO, G. de A. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971. São Carlos/Brasília: EduFSCar, INEP, 2002.
- LOPES, Antonio P. C. **Superando a pedagogia sertaneja**: Grupo Escolar, Escola Normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2001.
- PINHEIRO, A. C. F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. São Paulo: Autores Associados/ Universidade São Francisco, 2002.
- REIS, R. M. **Palácios da Instrução**. Institucionalização dos Grupos Escolares em Mato Grosso (1910-1927). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2003.
- RELATÓRIO** apresentado ao Inspetor Geral da Instrução Pública do estado de São Paulo pela professora Lisetta Gomes dos Reis, em 1º de junho de 1897. AESP, MIP, 7035.
- RELATÓRIO** da Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga, 1942. E0 7703.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1987.
- SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo** (1923). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Pública por ordem do governo do Estado. São Paulo: Casa Vanorden, 1924.
- SÃO PAULO. Directoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo. **Estatística Escolar de 1930**. Publicação n. 1, São Paulo, jun. 1931.
- SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo** (1935-1936) – (Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Pública por ordem do governo do Estado), São Paulo: Tip. Siqueira, [193?].
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SOUZA, Rosa F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 9-57.
- SILVA, D. G.. **“Ilhas de Saber”**: prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1933-1943). Dissertação (Mestrado em Educação: História, Sociedade e Política). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SOUZA, Gisele de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização**: cultura escolar dos jardins de infância e grupos escolares no Paraná, 1900 -1929. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.
- SOUZA, Rosa F. de. **ODireitoàEducação**: lutas populares pela escola em Campinas. Campinas: Editora da Unicamp, 1998a.
- SOUZA, Rosa F. **Templos de Civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1889-1910). São Paulo: Editora da Unesp, 1998b.

SOUZA, Rosa F., **Alicerces da Pátria**: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976). Araraquara, 367f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

TANURI, Leonor Maria. O ensino normal no Estado de São Paulo, 1890-1930 [São Paulo: Faculdade de Educação] Universidade de São Paulo, 1979. **Estudos e Documentos**. v. 16 .

Recebimento em:	12/12/2007
Aceite em:	13/02/2008