

**ENTRE LIMITES GEOGRÁFICOS E PEDAGÓGICOS: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR  
NAS ESCOLAS ISOLADAS E NOS GRUPOS ESCOLARES (SÃO PAULO, 1892-1950)**

**ORIANI, Angélica Pall<sup>1\*</sup>**

<sup>1</sup>Universidade de São Paulo  
angelicaoriani@hotmail.com\*

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é problematizar as diferenciações operadas no âmbito das políticas educacionais paulistas entre escolas isoladas e grupos escolares. Para tal, analisa-se a organização do trabalho escolar considerando as orientações oficiais a respeito das ordenações espaço-temporais e das matérias dos programas de ensino para essas instituições. A delimitação cronológica compreende o período entre 1892, ano de publicação da primeira prescrição oficial sobre a ordenação temporal escolar, e

1950, ano de publicação do último programa de ensino destinado às escolas de ensino primário. Constatou-se que os processos de institucionalização e de expansão da escola primária desenvolveram-se distinguindo essas instituições a partir de critérios geográficos e pedagógicos, os quais separavam a escola multisseriada rural da escola graduada urbana e que, por essa razão, diferentes grupos sociais puderam se apropriar de distintas formas de escolarização.

**PALAVRAS-CHAVE:** História da educação. Escolas primárias. Escola isolada. Grupo escolar.

**BETWEEN GEOGRAPHICAL AND PEDAGOGICAL LIMITS: SCHOOL WORK ORGANIZATION  
IN ISOLATED SCHOOLS AND SCHOOL GROUPS (SÃO PAULO, 1892-1950)**

**ABSTRACT**

This article aims to question the differentiations between isolated schools and school groups carried out by the educational policies of São Paulo. For this purpose, I analyzed the school work organization, based on the official orientations regarding the prescriptions about space, time and the subjects of the teaching programs for these institutions. The chronological boundaries cover the period between 1892, the year in which the first official prescription on school time was

published, and 1950, the year when the last teaching program for primary schools was published. I verified that the processes of institutionalization and expansion of primary schools were developed by distinguishing those institutions based on geographical and pedagogical criteria, which separated the rural multiseriate school from the graduated urban school, and for this reason, different social groups could access different forms of schooling.

**KEYWORDS:** History of education. Primary schools. Isolated schools. School groups.

**ENTRE LÍMITES GEOGRÁFICOS Y PEDAGÓGICOS: LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR  
EN LAS ESCUELAS AISLADAS Y EN LOS GRUPOS ESCOLARES (SÃO PAULO, 1892-1950)**

**RESUMEN**

El objetivo de este artículo es problematizar las diferenciaciones operadas en el ámbito de las políticas educativas paulistas entre escuelas aisladas y grupos escolares. Para tal, se analiza la organización del trabajo escolar considerando las orientaciones oficiales en respecto de las ordenaciones espacio-temporales y de las materias de los programas de enseñanza para esas instituciones. La delimitación cronológica comprende el período entre 1892, año de publicación de la primera prescripción oficial sobre la ordenación temporal escolar,

y 1950, año de publicación del último programa de enseñanza destinado a las escuelas de enseñanza primaria. Se constató que los procesos de institucionalización y de expansión de la escuela primaria se han desarrollado distinguiendo esas instituciones a partir de criterios geográficos y pedagógicos, los cuales separaban la escuela multifacética rural de la escuela graduada urbana y que, por esa razón, diferentes grupos sociales pudieron apropiarse de distintas formas de escolarización.

**PALABRAS CLAVE:** Historia de la educación. Escuelas primarias. Escuelas aisladas. Grupos escolares.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos anos finais do século XIX e iniciais do XX, ganharam espaço discussões que consideravam a escola como redentora da sociedade, apontando-a como local privilegiado para a irradiação de determinadas práticas e valores, bem como para a conformação de comportamentos. Nutridos pelos ideais liberais e por modelos de uma educação moderna difundidos em países ditos civilizados, os republicanos clamavam que o progresso da Nação passava pelo progresso da escola. Todavia, não eram aquelas escolas que funcionavam em condições precárias durante o período imperial que poderiam alçar o país ao progresso: urgia a reforma da escola de modo a torná-la lócus adequado à modernização pretendida.

Nesse espírito de reforma, os grupos escolares foram criados no estado de São Paulo por meio da Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892. Instituições modelarmente pensadas pelos republicanos, os grupos escolares eram tidos como caminho de salvação para a proposta de sociedade que almejavam instaurar (SOUZA, 1998, 2009). Nessas escolas, o ensino era graduado, o tempo escolar era cronometrado e ordenado racionalmente, os alunos eram separados por nível de adiantamento, o método de ensino utilizado se respaldava cientificamente, o espaço era organizado de forma arquitetônica considerando as condições anatômicas das crianças e sopesando as questões de claridade, de iluminação e de ventilação.

Essa organização e esse ordenamento, entretanto, não ocorriam do mesmo modo em todos os tipos de escola que coexistiram no estado; vale lembrar que apesar da criação do grupo escolar, essa instituição não foi a única forma de oferecer escolarização do século XX, uma vez que uma das primeiras formas de escolarização que existiram no país, as escolas isoladas, não foram extintas a partir da implantação dos grupos e, pelo contrário, mantiveram-se perenemente ao longo de praticamente todo o século XX.

Ao contrário dos grupos escolares, as escolas isoladas funcionavam geralmente de modo precário na casa do professor ou da professora. Elas baseavam-se na multisseriação e, portanto, no agrupamento dos alunos independentemente de adiantamento pedagógico.

Características do período imperial, as escolas isoladas eram vistas pelos republicanos como a chaga do aparelho escolar modelar que havia sido implantado; eram, porém, um mal necessário, tendo em vista o quão oneroso custava a expansão dos grupos escolares pelo interior

do estado. Devido às suas condições modestas de instalação, as escolas isoladas eram geralmente as primeiras instituições instaladas em municípios, em vilas e em fazendas e, muitas vezes, eram também as únicas.

Souza (2008) afirma que apesar das divulgações e defesas em prol dos grupos escolares, a expansão maciça dessas instituições em todo o Brasil ocorreu apenas a partir da segunda metade do século XX. Considerando que grande parte da população paulista vivia nas zonas rurais até pelo menos a década de 1960, boa parte das crianças escolarizadas nesse período estudou em escolas isoladas (SOUZA, 2008).

Em estudo sobre a expansão da escolarização primária pelo estado de São Paulo, Oriani (2015) constatou o papel crucial que as escolas isoladas tiveram na escolarização das crianças que moravam no interior do estado. A partir da comparação de dados das escolas isoladas e de grupos escolares relativos à quantidade de escolas, de matrículas e de promoções, a pesquisadora demonstrou que em algumas regiões do estado as escolas isoladas chegavam a ultrapassar os grupos escolares em termos de atendimento, mesmo considerando o desdobramento e o *tresdobramento* dos grupos, práticas instauradas, respectivamente, em 1908 e 1928 visando ao atendimento da demanda crescente por escolarização nos grandes centros urbanos.

Com isso, Oriani (2015) constatou o auxílio primordial que as escolas isoladas ofereceram aos grupos escolares na extensão da escolarização primária em São Paulo, aspecto convergente ao que se observa em outros estados, como analisaram Pinheiro (2001), na Paraíba; Ritt (2009), no Paraná; Vieira (2011), em Minas Gerais; Reis (2011), no Mato Grosso; e Dourado (2012), em Tocantins.

De modo unânime, os autores mencionados também destacam o caráter secundário dado às escolas isoladas nas políticas educacionais, às quais eram atribuídas funções menores em relação aos grupos escolares em razão da população atendida e dos objetivos estabelecidos para essas instituições.

Essas questões sobre o teor político impresso nas distinções que foram operadas entre os tipos de escola instigam a reflexão a respeito das formas de acesso à escolarização por parte da população. Movida pela necessidade de contribuir para esse debate, neste artigo, analiso a organização do trabalho escolar, considerando as orientações oficiais a respeito das ordenações

espaço-temporais e as relativas às matérias dos programas de ensino das escolas isoladas e dos grupos escolares.

A delimitação temporal compreende o período entre a publicação da primeira prescrição oficial a respeito da ordenação temporal das escolas primárias, em 1892, e da última referente ao formato de escola primária instaurado no início da república. Esta prescrição, que versava sobre as matérias dos programas de ensino, foi publicada em 1950. A problematização desses aspectos atende ao propósito de discutir o aprofundamento das diferenciações entre essas escolas ao longo do século XX, que se condensaram em reformas de ensino nas quais estava concretizado o caráter secundário atribuído às escolas isoladas.

O diálogo aqui estabelecido de forma direta com Cardoso (2013), Gallego (2008), Shieh (2010) e Souza (1998, 1999, 2008, 2009) parte da necessidade de direcionar um olhar atento à construção da diferença entre as escolas primárias conforme foi operada em termos de normatização escolar e permite incitar a discussão em torno das tensões que estabeleceram limites entre as escolas e os grupos sociais que as frequentaram ao longo do século XX.

## **2 CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS E O ESTABELECIMENTO DE LIMITES**

Para iniciar a problematização acerca da organização do trabalho escolar nas escolas isoladas e nos grupos escolares, cabe destacar que a classificação das escolas primárias inicialmente teve por base a qualificação do professor. Souto (2005) destaca que, ao final do século XIX, havia as escolas preliminares, regidas por professores diplomados pela Escola Normal; as escolas intermediárias, regidas por professores sem título, mas habilitados por concurso; e as escolas provisórias, regidas por professores interinos, os quais eram selecionados sem concurso no local em que a escola estivesse inserida, o que significava que eles podiam ter seus cargos requisitados por professores diplomados. Além dessas escolas, o curso preliminar poderia ser ministrado em escolas ambulantes, em cursos noturnos e na Escola-Modelo, anexa à Escola Normal da capital.

Conforme analisam Souza e Ávila (2014, p. 2), o critério de classificação incidindo na formação dos professores “[...] buscava adequar as novas disposições sobre o ensino público calcadas na elevação do nível profissional dos professores, resguardando o direito dos professores públicos em exercício”. A revisão desses critérios se deu em razão da ocupação

territorial do estado de São Paulo e da necessidade de ordenar racionalmente a expansão das escolas para regiões afastadas da capital. Com a Lei nº 930, de 13 de agosto de 1904, a classificação das escolas passou a ter como base o critério de organização e de localização, com o que ficaram estabelecidas: escolas isoladas de bairro, de distrito e de sede de município; grupos escolares; Escola-Modelo preliminar, anexa à Escola Normal; e escolas ambulantes.

Como constataram Souza (2009) e Oriani (2015), por meio dessas distintas caracterizações foram dados os primeiros passos da *diferenciação geográfica* estabelecida entre escola localizada no espaço urbano e escola localizada no espaço rural. Essas diferenciações se consolidaram de fato com a Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917, a qual definiu do ponto de vista normativo o início da *diferenciação pedagógica* entre as escolas isoladas urbanas, distritais e rurais, a partir da duração do curso primário em cada uma dessas escolas: dois anos nas escolas isoladas rurais; três anos nas escolas isoladas distritais e quatro anos nas escolas isoladas urbanas.

Consolidada, essa diferenciação foi definidora dos propósitos distintos que foram estabelecidos no âmbito das políticas públicas paulistas a respeito da expansão das escolas primárias urbanas e rurais ao longo da primeira metade do século XX. Apesar das denúncias acerca das mazelas e das inadequações das escolas rurais nos anos iniciais do século XX, foi, de fato, a partir da década de 1930 que os debates em torno das questões rurais ganharam força, acompanhando o momento em que o país passava por transformações políticas e econômicas, o que gerou, entre outras coisas, prejuízos para os setores agrícolas e crise da oligarquia cafeeira paulista.

No movimento de transição de modelo agrário-exportador-dependente para um modelo nacional-desenvolvimentista, alguns educadores defendiam a importância de conteúdos próprios e de ordenações adaptadas à realidade agrícola, meios a partir dos quais seria possível instruir os indivíduos que viviam no campo de modo que eles não precisassem sair desse local em busca de melhores condições de vida nas cidades.

A defesa em prol de uma ênfase maior ao espaço rural como meio de fortalecer a produção agrícola foi sintetizada educacionalmente no ruralismo pedagógico, movimento liderado em São Paulo por Sud Mennucci. Em contrapartida, os defensores da Escola Nova, e especialmente Fernando de Azevedo, defendiam que não se tratava de tomar a política “rumo ao campo” como caminho para mudanças econômicas e sociais e que as questões da escolarização

deveriam se associar a políticas de melhoramentos rurais, tais como água, saneamento, construção de estradas, instalação de luz elétrica e de telefone (SOUZA; ÁVILA, 2014).

Nesse campo, disputavam as defesas e as proposições político-educacionais por uma escola adaptada ao espaço rural e por uma escola comum. A falta de unificação e de continuidade de projetos, especialmente entre 1930 e 1938, quando sete profissionais estiveram à frente da Diretoria de Ensino, fez-se sentir na implementação de reformas cujas orientações pedagógicas se distanciavam umas das outras.

Especialmente durante as administrações de Sud Mennucci (entre novembro de 1931 e maio de 1932 e entre 5 e 24 de agosto de 1933) e de Fernando de Azevedo (entre janeiro e julho de 1933), as questões a respeito de uma escola comum *versus* uma escola adaptada à zona rural foram mais acentuadas. Sob a direção de Mennucci, por exemplo, a partir do Decreto nº 5.335, de 7 de janeiro de 1932, foi implementada reforma que funcionava como uma alternativa pedagógica e contraponto político à proposta dos escolanovistas. Dentre as suas propostas, estavam incluídas a reorganização do ensino rural e o reajuste dos quadros do magistério primário e estavam previstas, também, a instalação de cinco escolas normais rurais, a criação de grupos escolares rurais e escolas isoladas vocacionais rurais, e a instalação de uma Inspetoria Técnica do Ensino Rural.

Com a saída de Mennucci do cargo de Diretor de Ensino, a reforma empreendida por Fernando de Azevedo buscou conferir unicidade ao sistema de ensino paulista. Essa tentativa, guiada pela vertente do escolanovismo, configurou as bases do Código de 1933, instituído a partir do Decreto nº 5.884, de 21 de abril. Com o Código de Educação, as escolas públicas primárias do estado de São Paulo foram categorizadas em: escolas isoladas, grupos escolares, cursos populares noturnos e escolas experimentais.

Nessa reforma, a adjetivação “urbana” e “rural” das escolas isoladas desapareceu e essas instituições passaram a ser de um tipo único, independentemente de sua localização, com três anos de duração. Nos grupos escolares, a duração do ensino primário manteve-se de quatro anos, com um quinto ano de caráter pré-vocacional, o que demonstraria a preocupação de Azevedo com a formação voltada para o trabalho para as camadas populares.

A prescrição importante que consta no Código de Educação se refere à instalação das granjas escolares, as quais se referiam a “[...] uma área cultivável de pelo menos três hectares, tendo edifício com salas de aula, e os aposentos necessários á residência do professor” (SÃO

PAULO, 1933, p. 28). Com o objetivo de promover o auxílio das granjas escolares, estavam previstas na legislação as Missões Técnicas e Culturais, as quais, de acordo com Souza e Ávila (2013), foram inspiradas nas missões mexicanas, iniciadas em 1922 e tinham por finalidade “[...] prestar assistência técnica aos professores, subsidiá-los com materiais de estudo e de trabalho, o que incluía desde biblioteca, aparelhos de projeção e de radiotelefonia, até instrumentos agrícolas, mudas e sementes” (SOUZA; ÁVILA, 2013, p. 12).

Nomeado em abril de 1938, o interventor estadual Adhemar de Barros, estava alinhado às políticas formuladas em esfera nacional acerca dos objetivos que a educação deveria assumir. A atenção dada às escolas rurais se devia ao fato de elas serem consideradas estratégicas para a modernização da sociedade brasileira. De acordo com esse projeto político, por meio da intervenção estratégica no campo, buscava-se sanar a inaptidão do “homem rural”, sem preparo profissional, para integrá-lo à nova realidade do país, a qual passava pela perspectiva modernizadora que seria levada a cabo com a industrialização e a urbanização.

Com a saída de Adhemar de Barros, em 1941, assumiu como interventor no estado de São Paulo, Fernando de Souza Costa, que permaneceu no cargo até 1945. A continuidade na política de expansão das escolas efetuadas por Adhemar de Barros em sintonia com os propósitos do Estado Novo se evidenciou com a terceira indicação de Sud Mennucci para o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, no final de 1943, por ele ocupado até 1945, quando se demitiu em razão do fim do governo de Getúlio.

Ávila (2013) indica que uma das primeiras medidas efetuadas por Mennucci foi a criação da Assistência Técnica do Ensino Rural, que buscou orientar e auxiliar as atividades ruralistas no ensino primário. Todavia, a passagem de Sud Mennucci pela Diretoria Geral de Ensino não alterou significativamente a expansão da escolarização rural, embora tenha havido gradativo crescimento da rede de ensino primário rural paulista, o ritmo foi menos intenso do que o observado no período anterior (ÁVILA, 2013).

Com a publicação da Consolidação das leis de ensino do estado de São Paulo, por meio do Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947, ainda eram notadas algumas das prescrições que estavam vigentes no Código de Educação de 1933, especialmente as que se referiam à classificação das escolas isoladas em rurais, distritais e urbanas. Destaca-se nesse decreto,

porém, a diferenciação que se estabeleceu entre as modalidades de ensino. A partir de então, educação primária e educação rural não seriam mais as mesmas.

A educação primária seria aquela ministrada nas escolas isoladas, nos grupos escolares e nos cursos primários anexos às escolas normais, no curso primário, de cinco anos, subdividido em primário comum de quatro anos e complementar de um ano, do Instituto de Educação “Caetano de Campos” nos cursos populares noturnos.

A educação rural seria ministrada nas escolas típicas rurais, nos grupos escolares rurais, nos cursos de agricultura das escolas normais e nos cursos especiais intensivos destinados aos professores. Nesse sentido, como destacam Souza e Ávila (2013), na Consolidação das Leis e Ensino do Estado de São Paulo é possível observar a ideia de um modelo de escola rural que se voltava para a vocação agrícola o qual se remetia à institucionalização de grupos escolares rurais, durante a década de 1930. Isso evidencia que, de fato, “[...] o estado de São Paulo se valeria de dois modelos de educação primária na zona rural durante os anos 1930 e 1940 – escolas rurais de ensino comum e escolas típicas rurais baseadas nas concepções ruralistas de educação” (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 12).

Além disso, é preciso destacar, também, que se no Código de Educação de 1933 prevaleceu a tendência escolanovista de um ensino comum, na Consolidação das leis de ensino do estado de São Paulo ficou evidente o prevalecimento da tendência ruralista (SOUZA, 2014), com o que foi ratificada a diferenciação da escolarização primária. Nessa perspectiva da diferenciação, a escola isolada, apesar de se localizar no espaço rural, era considerada escola primária comum, enquanto que para a escola típica rural, deveria haver finalidade e programa escolar específico, os quais fixassem as crianças no espaço rural.

Como se observa, em São Paulo, ao longo da primeira metade do século XX, as disputas e as constantes reformas concebidas e implementadas tiveram como pano de fundo questões que perpassavam não somente a expansão da escolarização como forma de controle da população que ocupava o território, mas também aspectos que se referiam à forma a partir da qual os administradores da educação pensavam as escolas urbanas e as escolas rurais. Nesse espaço diferenciador entre a escola urbana e a escola rural se situam os limites que definem os propósitos dessas instituições, bem como se assentam as marcas que as caracterizam como modelares e modestas nos planos dos administradores da educação.

### **3 ORDENAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS PAULISTAS**

Por serem escolas “tipicamente urbanas” (SOUZA, 1998), a localização dos grupos escolares não demandou inicialmente uma classificação a partir do local em que eles estavam inseridos. A construção dos prédios dessas instituições nas cidades do interior demonstrava o cuidado dos administradores do estado na delimitação de municípios para a instalação, na escolha da localização centralizada nos municípios e na seleção de terrenos de “[...] quadras inteiras, ou grandes lotes de esquina que proporcionassem uma visualização completa do edifício e permitisse múltiplos acessos” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 43-44). Além disso, há que se considerar que o grupo escolar implicava na organização de um local próprio para a escola, o que demandava edificação adequada, mobiliário moderno e planejamento arquitetônico.

Para a criação das escolas isoladas bastava haver uma quantidade mínima de 30 a 40 crianças em um raio de dois quilômetros, um professor e um local para funcionamento da escola. Na esfera legislativa, a prescrição a respeito dos prédios para funcionamento das escolas isoladas indica a necessidade de um local com área espaçosa para “recreio e exercícios físicos, para trabalhos manuais e com a disponibilização de objectos e aparelhos necessários para o ensino intuitivo, para o da geografia, do sistema métrico e da gymnastica<sup>1</sup>” (SÃO PAULO, 1912).

Todavia, as condições efetivas de funcionamento das escolas isoladas evidenciam que elas funcionavam em prédios impróprios, com matéria-prima inadequada para a região, com condições de saneamento, de luminosidade e de ventilação inadequadas, sem água potável nem banheiro. Tais aspectos revelam que, ao contrário dos grupos escolares, que tinham um local próprio e construído de acordo com finalidades educativas, as escolas isoladas eram, em alguns casos, prédios ou espaços adaptados nos quais funcionavam provisoriamente.

Sobre o processo de construção e ordenação do tempo nas escolas primárias, é pertinente sopesar as diferenças que foram estabelecidas a partir da implantação dos grupos escolares. Se nas antigas escolas de primeiras letras o ensino individual se servia de um tempo aleatório, marcado pelo ritmo de aprendizagem do aluno, pelo término do compêndio ou pela

---

<sup>1</sup> Por se tratar de pesquisa histórica, nesta e nas demais citações preferi manter a ortografia conforme utilizada no documento original.

avaliação do professor, com a escola primária graduada, foi posta em marcha a organização racional do ensino, em que o emprego do tempo se tornava relevante (SOUZA, 1998).

Gallego (2008) problematiza o processo de construção do tempo nas escolas primárias no período de 1846 a 1890 – que antecede a implantação dos grupos escolares em São Paulo – e analisa a transição do tempo da infância para o tempo da escola a partir do conjunto de medidas administrativo-burocráticas que foram arquitetadas a partir do final do século XIX.

A autora cita a inclusão dos calendários e dos limites de idade para matrícula, o horário de permanência das crianças na escola e a estruturação de um “tempo didático”, que condensa a duração do ensino primário, a ordenação dos conteúdos que deveriam ser ensinados às crianças e o emprego do tempo como meios de organizar pedagogicamente as formas de ensinar e de aprender.

Nesse sentido, os momentos que antecederam a implantação dos grupos escolares desencadearam a inclusão de normas e de regras fixas que versavam sobre a organização do tempo escolar, a qual institucionalizou os limites de funcionamento da escola, fixando o início e o fim do ano letivo, do período escolar, das matrículas, das férias, dos exames. Souza (1999) indica o Decreto nº 144-B, de 1892, como a primeira prescrição que instituiu os princípios da arquitetura temporal da escola primária moderna. É interessante notar nessa prescrição e nas que foram publicadas na sequência, as aspirações dos republicanos por uma escola homogênea, padronizada e uniforme.

A prescrição de horário para as escolas isoladas foi feita em 1911, seguindo ordenamento da diretoria geral da instrução pública que objetivava fiscalizar essas escolas e implantar o seguimento obrigatório de horário-modelo. Sopesando essas intenções, nota-se certa cadência no ritmo de trabalho escolar, com horas para início e término das atividades e com a organização dos conteúdos escolares em seções. Segundo Souza (1999), tais aspectos revelam que a ordenação minuciosa do emprego do tempo assumia sentido estrutural na racionalização curricular da escola primária.

É pertinente destacar que certa divisão no tempo das escolas isoladas e a subdivisão das salas em níveis de adiantamento também já eram práticas utilizadas pelos professores das escolas de primeiras letras no período que antecedeu a implantação dos grupos escolares em São Paulo, em decorrência da utilização do método de ensino mútuo, conforme Cardoso (2013) analisou.

Essa autora relata o controle e classificação dos alunos das turmas e também a organização do tempo escolar funcionando nas antigas escolas de primeiras letras. Em uma escola de Itu, por exemplo, o relato do professor indica que, no ano de 1828, os 77 matriculados eram classificados em sete classes, as quais contavam com sete monitores. Sobre a organização do tempo escolar, Cardoso (2013) transcreve a rotina descrita por um professor em um relatório, a qual revela atividades cronometradas, com exercícios de caligrafia, aritmética, leitura de impressos, lições de doutrina, de gramática, de manuscritos, de tabuada e de sistema métrico divididas em intervalos de quarenta e cinco minutos a uma hora de duração, entre as 8h e as 16h.

Como se observa, a organização cronometrada do tempo escolar cadenciava o ritmo do ensino e o tempo da aprendizagem. Os tempos da escola, como afirma Souza (1998, p. 222), configuraram-se como “[...] um dos primeiros tempos úteis, cronometrados, controlados e exigidos, percebidos pelas crianças. Nesse sentido, ele educa, modela e conforma, prestando-se aos designios da civilização”.

Com a implantação dos grupos escolares, a ordenação do tempo escolar das escolas isoladas também foi sendo vinculada às novas formas de se compreender o tempo. Nesse sentido, a proposição de calendários, de período de matrículas, de férias e as tentativas de ordenação do tempo dessas escolas eram aspectos constantes também nestas instituições. Em relatórios de delegados regionais de ensino, publicados entre 1933 e 1945, as descrições a respeito da organização das escolas isoladas evidenciam a distribuição que se fazia dos alunos, em 1º, 2º e 3º anos, ou ainda apenas em um ano, com três seções, em virtude do adiantamento diferente das crianças que se matriculavam.

Apesar das discussões em torno da distinção das escolas isoladas em relação aos grupos, com períodos de férias e de exames finais diferenciados para o atendimento das demandas específicas dessas escolas, bem como com os problemas de frequência nas escolas isoladas, que gerava certa oscilação na quantidade de alunos, é possível constatar a organização temporal fazendo-se sentir também nessas instituições.

É preciso destacar, portanto, que a normatização do tempo e do espaço escolares por parte do Estado, significou colocar em ação um dispositivo de racionalização do ensino que se instituiu a partir da implantação dos grupos escolares, os quais buscavam fiscalizar, homogeneizar e controlar os processos de ensino, a infância e os professores.

#### **4 MATÉRIAS E PROGRAMAS DE ENSINO PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS PAULISTAS**

Em que pesem as questões sobre a ordenação do tempo escolar em função dos níveis de adiantamento dos alunos, as discussões a respeito da duração do curso primário oferecido nas escolas isoladas e nos grupos escolares e a inclusão e/ou exclusão de determinadas matérias indicam que não houve muito consenso no processo de organização do ensino primário paulista.

As disputas em torno daquilo que era considerado necessário para a formação do cidadão, bem como sobre quem era esse indivíduo almejado, passaram não apenas pelas finalidades das escolas primárias, mas também pelo conjunto de conhecimentos que cada uma das instituições divulgava.

Shieh (2010) identifica a partir de programas de ensino das escolas primárias paulistas os saberes escolares que deveriam ser ensinados nos grupos escolares, nas escolas-modelo, nas escolas isoladas, nas escolas-modelo isoladas e nas escolas reunidas, entre os anos de 1887 e 1929. A autora constatou a prioridade dos grupos escolares e das escolas-modelo nas políticas republicanas no que se refere à organização dos programas de ensino, o que evidencia “[...] o peso desigual atribuído aos diferentes tipos de escolas primárias pelo poder público [...]” (SHIEH, 2010, p. 171).

A autora enfatizou, também, a vinculação dos conteúdos e das matérias ensinadas nos grupos escolares e nas escolas-modelo com o desenvolvimento da nacionalidade e da moralização das crianças, isso porque essas duas instituições se inseriam nos centros urbanos e podiam conter as possíveis dissidências dos filhos de imigrantes que se matriculavam nas escolas graduadas – especialmente no momento em que as greves operárias passaram a eclodir na capital – e intensificar a propaganda em favor de bons hábitos, bons costumes e da higiene. Embora os conteúdos dos programas de ensino das escolas isoladas não se limitassem ao ler, ao escrever e ao contar, eles não avançavam muito além disso, e ofereciam matérias básicas e rudimentares, as quais tinham por finalidade despertar o gosto pela vida rural.

Shieh (2010) estabelece 1904 como marco da distinção pedagógica das instituições escolares e indica que, enquanto os grupos escolares e as escolas-modelo tiveram um programa de ensino aprovado em 1905, as escolas isoladas teriam tido apenas em 1911 um programa de ensino estipulando os conteúdos curriculares que deveriam ser ensinados nas escolas isoladas do estado. Souza (2009, p. 85) afirma que a revisão dos programas de ensino e da organização

curricular da escola primária efetuada a partir de 1905 foi uma tentativa de “[...] adequação da seleção cultural aos diferentes tipos de escolas existentes no estado”.

Diferentemente dos grupos escolares que com o decreto de 1905 haviam sido organizados em quatro séries que correspondiam a um ano letivo cada, o programa de ensino das escolas isoladas regulamentado a partir do decreto de 1911 organizou a duração do ensino nessas instituições em três seções e não anos, graus ou séries, possivelmente prevendo a presença de alunos em diferentes níveis de adiantamento e a possibilidade de disposição e agrupamento dos alunos por seções.

Quanto às matérias ensinadas nos grupos escolares e nas escolas isoladas, nota-se a diferenciação e o apelo prático que conferiu o vínculo entre os conteúdos curriculares das escolas isoladas aos locais em que elas estavam inseridas e ao modelo de indivíduo que era almejado formar com esses conteúdos culturais. A simplificação dos programas escolares das escolas isoladas decorreu da visão de que essas instituições eram mais singelas e modestas do que os grupos escolares. Ao longo do período, o processo de diferenciação entre as escolas isoladas e os grupos escolares, que começou efetivamente na década de 1910, permaneceu nas décadas seguintes, em alguns momentos acentuando mais a diferença entre as instituições e delimitando com mais ênfase o vínculo da escola isolada ao atendimento da população rural.

Abaixo apresento quadro contendo as matérias que deveriam ser ensinadas nessas instituições entre 1905, quando se iniciou o processo de diferenciação entre os programas de ensino dessas escolas, até 1950, ano de publicação do último programa de ensino adequado ao formato da escola primária implantada pelos republicanos.

**Quadro 1** – Matérias contidas nos programas de ensino dos grupos escolares e das escolas isoladas paulistas e legislação correspondente (1905-1950)

(continua)

<b>Legislação correspondente</b>	<b>Matérias contidas nos programas de ensino</b>
Decreto nº 1.281, de 24 de abril de 1905.	<b>Grupos escolares</b> Leitura, Linguagem, Caligrafia, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Instrução Cívica e Moral, Higiene, Ginástica e Exercícios Militares, Música, Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais.
Decreto nº 2.005, de 13 de fevereiro de 1911.	<b>Escolas Isoladas</b> Leitura, Linguagem, Caligrafia, Aritmética, História, Geografia, Ciências naturais (Animais, Plantas e Lições gerais), Desenho, Canto, Trabalho Manual e Ginástica.
Decreto nº 2.368, de 14 de abril de 1913.	<b>Escolas isoladas de bairro</b> Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Noções de Coisas, Educação Cívica, Trabalhos Manuais e Caligrafia.

**Quadro 1** – Matérias contidas nos programas de ensino dos grupos escolares e das escolas isoladas paulistas e legislação correspondente (1905-1950)

(conclusão)

Legislação correspondente	Matérias contidas nos programas de ensino
Decreto nº 2.944, de 8 de agosto de 1918, que regulamentou a Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917.	<b>Grupo escolar</b> Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Geografia, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Música, Desenho, Trabalho Manual, Ginástica e Economia Doméstica.
	<b>Escola isolada urbana</b> Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Instrução Moral e Cívica, Trabalhos Manuais, Música, Caligrafia, Geometria, Desenho, Ginástica e Educação Doméstica.
	<b>Escola isolada rurais e distritais</b> Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Instrução Moral e Cívica, Trabalhos Manuais, Música, Caligrafia, Geometria, Desenho e Ginástica.
Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921.	<b>Para todas as instituições de ensino primário</b> Leitura; Linguagem Oral; Linguagem Escrita; Aritmética, Geometria, Geografia, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Instrução Moral e Cívica, Desenho, Trabalhos Manuais, Ginástica, Caligrafia.
Decreto nº 4.101, de 14 de dezembro de 1926 que regulamentou a lei nº 2.095, de 24 de dezembro de 1925.	<b>Grupos escolares</b> Leitura, Linguagem, Caligrafia, Desenho, Geometria, Cálculo Aritmético, Cosmografia, Geografia, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Geografia do Brasil e do Estado de São Paulo, História do Brasil, Breves Noções sobre a Constituição Federal e Estadual, Canto e Solfejo, Educação Moral, Ginástica e Trabalhos Manuais.
	<b>Escolas isoladas urbanas e rurais</b> Leitura, Caligrafia, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Aritmética, Formas, Desenho, Geografia, História, Instrução Moral e Cívica, Lição de Coisas, Música, Trabalhos Manuais, Ginástica, Ciências Físicas e Naturais.
Decreto nº 4.600, de 30 de maio de 1929, que regulamentou a Lei nº 2.269, de 31 de dezembro de 1927 e a Lei nº 2.315, de 21 de dezembro de 1928.	<b>Grupos escolares</b> Leitura e Escrita, Exercícios de Redação, Caligrafia, Aritmética Prática, Geometria Prática, Noções úteis de Ciências Físicas e Naturais e de Fisiologia e Higiene, Elementos da Geografia Geral, do Brasil e de São Paulo, História, Instrução Cívica, Desenho, Música, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Escotismo para meninos e Ginástica.
	<b>Escolas isoladas urbanas</b> Leitura e Escrita, Exercícios de Redação, Cálculo, Noções de Geometria Prática, Conhecimentos relativos aos animais, às plantas e aos fenômenos da natureza, Noções de Fisiologia e de Higiene, Ideia geral do mundo e do conhecimento geográfico da localidade, do Brasil e do estado de São Paulo, História, Instrução Cívica, Desenho, Canto, Trabalhos Manuais e Exercícios Físicos.
	<b>Escolas isoladas rurais</b> Leitura e Escrita, Exercícios de Redação, Cálculo, Conhecimentos Úteis e Intuitivos relativos aos animais, às plantas e aos fenômenos da natureza, Noções de Fisiologia e de Higiene, Conhecimento geográfico da localidade, do Brasil e do estado de São Paulo, História, Instrução Cívica, Desenho educativo, Canto, Trabalhos Manuais e Exercícios Físicos.
Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933.	<b>Grupos escolares e escolas isoladas</b> Leitura, Linguagem Oral e Escrita, Aritmética e Geometria, Geografia, História do Brasil e Instrução Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Trabalhos Manuais, Desenho, Desenho, Caligrafia, Canto e Ginástica.
Ato nº 24, de 7 de abril de 1949. Ato nº 46, de 26 de julho de 1949. Ato nº 5, de 9 de janeiro de 1950. Ato nº 65, de 29 de agosto de 1950.	<b>Ensino primário fundamental</b> Leitura; Linguagem oral; Linguagem escrita (Gramática aplicada); Aritmética e Geometria: Desenho; Educação Moral e Cívica; Geografia; Ciências Naturais (Higiene); História do Brasil; Canto; Trabalhos manuais e Economia doméstica; Educação Física; Educação Sanitária.

Fonte: Elaboração própria a partir de São Paulo (1905, 1911, 1913, 1918, 1921, 1925, 1929, 1933, 1949<sup>a</sup>, 1949<sup>b</sup>, 1950<sup>a</sup>, 1950<sup>b</sup>) e Shieh (2010).

Como é possível observar, ao longo do período há certa manutenção nas matérias que deveriam ser ensinadas tanto nos grupos escolares, quanto nas escolas isoladas. A esse respeito, Souza (2009) argumenta que as prescrições sobre “o que ensinar” demonstram certa estabilidade na seleção cultural efetuada a respeito do ensino primário ao longo do século XX.

As matérias de leitura, linguagem oral e escrita, aritmética, geografia, história, instrução cívica, caligrafia e noções de ciências naturais e físicas de certo modo foram mantidas ao longo do período, mesmo com as reformulações dos programas de ensino. Em contrapartida, “[...] a variabilidade das prescrições metodológicas revela a influência das inovações no campo da pedagogia, arena na qual estiveram em disputa diferentes concepções de escola primária e de educação” (SOUZA, 2009, p. 90).

É notório, porém, que, nesse conjunto de matérias, aquelas destinadas aos grupos escolares se evidenciam como mais amplas e mais destinadas à formação da mente, do espírito e do corpo, e as das escolas isoladas acabam por se vincular à ideia de praticidade, com a inclusão de matérias sobre questões da vida doméstica, da indústria, do comércio e da fazenda, ou de noções relativas às plantas, aos animais, ao espaço geográfico local, bem como de trabalhos manuais adaptados à zona em que a escola estava inserida e de fisiologia e higiene visando à saúde do aluno.

Nota-se o apelo essencialmente prático e funcional das matérias das escolas isoladas, especialmente as rurais e distritais, se comparadas com os programas de ensino dos grupos escolares. É interessante observar, também, que ao passo que a diferenciação pedagógica entre as instituições de ensino começa a ser ensejada com a publicação do programa de ensino dos grupos escolares, em 1905, e é estabelecida em 1917, parece que foi ao final da década de 1920 que essas diferenças foram se consolidando, e o apelo ao programa de ensino essencialmente prático visando à fixação dos indivíduos no meio em que viviam estabelece os limites entre essas instituições com mais ênfase. Essas diferenciações podem ser compreendidas em decorrência da divulgação de ideias escolanovistas e ruralistas, as quais ganhavam espaço e adeptos no cenário brasileiro e paulista, fazendo sentir as disputas em torno dos fins da escola primária e, em consequência, sobre o que deveria ser ensinado nas escolas (urbanas e rurais) (ÁVILA, 2013).

Entre a proposição de ideias de modelos pedagógicos e de programas de ensino e a efetivação ou o cumprimento deles, há certa distância. Souza (1998, 2009) já analisou as

dificuldades que os professores encontravam para efetivar os programas de ensino nos grupos escolares, evidenciando, a esse respeito, a atuação dos inspetores de ensino no sentido de orientar os professores, de modelar e de avaliar as práticas de ensino.

Se nos grupos escolares as dificuldades para fazer cumprir o programa de ensino eram tamanhas, o que dizer das escolas isoladas, que ainda contavam também com condições precárias de mobiliário, com a ausência de materiais didáticos e com a dificuldade de organizar as atividades didáticas para a turma com alunos em diferentes níveis de adiantamento?

Dificuldades como essas e outras acabavam por endossar as discussões a respeito do currículo comum e do currículo diferenciado para as escolas urbanas e para as escolas rurais, veiculando a ideia da simplificação dos conteúdos curriculares das escolas isoladas e a estreita vinculação desses conteúdos com as atividades do ambiente rural, de modo a fixar os indivíduos nesse espaço e evitar o êxodo do campo para a cidade.

Para a avaliação dos programas de ensino, os exames finais se constituíram em dispositivos que corroboraram para a configuração da escola primária ao longo do século XX, e a ênfase dada à celebração do mérito conferiu à escola primária o estatuto de respeitável por todos os rituais que envolviam essas práticas.

Souza (1998) compara que, enquanto as escolas de primeiras letras não contavam com uma avaliação sistemática e regular e os alunos eram avaliados apenas quando eram considerados aptos e haviam concluído a aprendizagem de determinado conteúdo, a inovação republicana da graduação do ensino atribuiu valor significativo à avaliação, já que a necessidade de constante classificação e seleção dos alunos estava imbricada à estruturação do sistema de ensino graduado.

A padronização das avaliações dos alunos das escolas, todavia, era objeto de constante reclamação por parte dos inspetores e delegados de ensino. Os exames ocorriam no final do mês de novembro, o que prejudicava a avaliação do desempenho e da frequência dos alunos das escolas isoladas rurais, já que além de coincidir com a época de colheitas, o que esvaziava as escolas, também podia ter como fator complicador a não renovação de contratos de colonos, de que decorria a mudança das famílias em determinadas fazendas e o abandono da escola por parte das crianças.

Como “ritos e espetáculos”, os exames finais nos grupos escolares foram testemunhos da disseminação de uma prática escolar que se enraizou em modelos exemplares (SOUZA, 1998, 2009). Penso que essa forma de conduzir a análise sobre os grupos escolares também pode trazer pontos importantes para compreender as práticas de avaliação nas escolas isoladas, as quais buscavam também a exemplaridade, apesar das suas condições impróprias.

É pertinente ressaltar que as questões a respeito dos programas de ensino das escolas isoladas, das práticas de organização das classes e dos exames finais aos quais os alunos dessas instituições eram submetidos permitem inferir certa tentativa de adaptação do modelo de escolarização do grupo escolar às escolas isoladas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As orientações oficiais a respeito das ordenações espaço-temporais e das matérias dos programas de ensino para as escolas isoladas e para os grupos escolares em São Paulo eram sustentadas em interesses político-pedagógicos que diferenciavam as escolas primárias tendo por base os limites geográficos e pedagógicos dessas instituições.

No discurso e nas políticas educacionais, escola isolada e grupo escolar eram duas instituições importantes para a expansão e difusão do ensino primário; todavia, os espaços assumidos por ambas durante o período analisado não foram os mesmos e evidenciaram uma zona de tensão a qual estabeleceu os limites entre uma escola modelar e uma escola precarizada, adaptada e permanentemente provisória.

Os grupos escolares eram instituições urbanas e envolvidas pelo espírito da modernidade e da exemplaridade em termos de educação. As escolas isoladas se localizavam no espaço rural e, quando eram localizadas no espaço urbano, estavam situadas em locais periféricos e afastados dos centros. Essas distinções geográficas se convertiam em distinções pedagógicas e a duração dos cursos em cada uma dessas instituições, a organização de séries e períodos e as matérias de ensino, condicionados ao local em que a instituição estava localizada, evidenciam a secundarização pedagógica das escolas isoladas em relação aos grupos escolares.

Em razão da extensão do artigo, algumas questões não puderam ser exploradas e foram apresentadas buscando oferecer uma visão mais panorâmica a respeito da temática. Por esse

motivo, destaco o quão pertinente seria para o campo de pesquisas a ampliação da discussão a respeito dos limites e das tensões entre as escolas primárias no estado de São Paulo e da reflexão sobre as formas a partir das quais as crianças tiveram acesso a escolarizações distintas.

## 6 REFERÊNCIAS

ÁVILA, V. P. S. *História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada*. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

BUFFA, E.; PINTO, G. A. *Arquitetura e educação: organização dos espaços e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*. São Carlos: UFSCar; Brasília, DF: Inep, 2002.

CARDOSO, M. A. *A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932*. 2013. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

DOURADO, B. B. A educação primária no Tocantins: das escolas isoladas aos grupos escolares. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. 9., 2012, Paraíba. *Anais...* Paraíba: UFPB, 2012. p. 1258-1274.

GALLEGO, R. C. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*. 2008. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ORIANI, A. P. “*A célula viva do bom aparelho escolar*”: expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945). 2015. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

PINHEIRO, A. C. F. *Da Era das cadeiras isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba*. 2001. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

REIS, R. M. *A escola isolada à meia luz (1891-1927)*. 2011. 310f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RITT, C. I. *Da escola isolada ao Grupo Escolar Marechal Rondon de Campo Mourão, PR – 1947 a 1971*. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

SÃO PAULO (Estado). *Ato nº 24, de 7 de abril de 1949*. Programa para o ensino primário fundamental. 1º e 2º anos, 1949a.

SÃO PAULO (Estado). *Ato nº 46, de 26 de julho de 1949*. Programa para o ensino primário fundamental. 3º ano, 1949b.

SÃO PAULO (Estado). *Ato nº 5, de 9 de janeiro de 1950*. Programa para o ensino primário fundamental. 4º ano, 1950a.

SÃO PAULO (Estado). *Ato nº 65, de 29 de agosto de 1950*. Programa para o ensino primário fundamental. 1º ao 5º ano, 1950b.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 1.239, de 30 de setembro de 1904*. Dá regulamento para execução da Lei nº 930 de 13 de agosto de 1904, que modificou várias disposições das leis em vigor sobre instrução pública. 1904.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 1.281, de 24 de abril de 1905*. Aprova e manda observar o programa de ensino para a escola modelo e para os grupos escolares. 1905.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 144-B, de 30 de dezembro de 1892*. Reforma a instrução pública do estado de São Paulo. 1892.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 2005, de 13 de fevereiro de 1911*. Aprova e manda observar o programa de ensino para as escolas isoladas do Estado. 1911.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 2.225, de 16 de abril de 1912*. Manda observar a Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normais. 1912.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 2.368, de 14 de abril de 1913*. Aprova o regulamento das escolas de bairros. 1913.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 2.944, de 8 de agosto de 1918*. Regulamenta a Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917. 1918.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921*. Regulamenta a Lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública. 1921.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 4.101, de 14 de dezembro de 1926*. Regulamenta a Lei nº 2.095, de 24 de dezembro de 1925. 1926.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 4.600, de 30 de maio de 1929*. Regulamenta a Lei nº 2.269, de 31 de dezembro de 1927 e a Lei nº 2.315, de 21 de dezembro de 1928. 1929.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933*. Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo. 1933.

SÃO PAULO (Estado). *Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917*. Estabelece diversas disposições sobre a instrução pública. 1917.

SÃO PAULO (Estado). *Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892*. Reforma a instrução pública do Estado. 1892.

SÃO PAULO (Estado). *Lei nº 930 de 13 de agosto de 1904*. Modifica várias disposições das leis em vigor sobre instrução pública. 1904.

SHIEH, C. L. *O que ensinar nas diferentes escolas públicas primárias paulistas: um estudo sobre os programas de ensino (1887-1929)*. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUTO, R. *Recrutamento e qualificação de professores primários na instrução pública paulista (1892-1933): um estudo das tecnologias de estado*. 2005. 258 f. Tese (Doutorado em Educação, História, Política e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

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

SOUZA, R. F. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, R. F. Tempos de infância, tempos e escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, 1999.

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

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

SOUZA, R. F.; ÁVILA, V. P. S. Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889-1947). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 7., 2013, Mato Grosso. *Anais...* Mato Grosso: SBHE, 2013. p. 1-17.

VIEIRA, L. C. *Das escolas isoladas ao grupo escolar: a instrução pública primária em Mariana-MG (1890-1915)*. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

Recebido em 13 de março de 2017.

Aceito em 6 de fevereiro de 2018.